



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-DR-2016-0001**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN VE ÖĞRETİM
ELEMANLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK ETİĞİ
DEĞERLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: MESLEKİ ETİK
DEĞERLERİN KAZANIMI SÜRECİNDE ÖRTÜK
PROGRAM**

HAZIRLAYAN

Nihan COŞKUN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

AYDIN-2016

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-DR-2016-0001**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN VE ÖĞRETİM
ELEMANLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK ETİĞİ
DEĞERLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: MESLEKİ ETİK
DEĞERLERİN KAZANIMI SÜRECİNDE ÖRTÜK
PROGRAM**

HAZIRLAYAN

Nihan COŞKUN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

AYDIN-2016

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Nihan COŞKUN tarafından hazırlanan "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Meslek Etiği Değerlerine İlişkin Görüşleri: Mesleki Etik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program" başlıklı tez, 28.06.2016 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

| <u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> : | <u>Kurumu</u> : | <u>İmza</u> : |
|----------------------------------|---------------------------------|---|
| (Başkan) Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU | Adnan Menderes Üniversitesi |  |
| Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU | Adnan Menderes Üniversitesi |  |
| Prof. Dr. Şükran TOK | Pamukkale Üniversitesi |  |
| Doç. Dr. Bilal DUMAN | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |  |
| Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ | Adnan Menderes Üniversitesi |  |

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

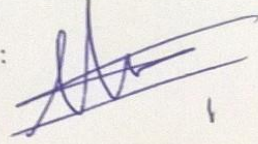
Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Nihan COŞKUN

İmza :



Nihan COŞKUN

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
ÖĞRETMENLİK MESLEK ETİĞİ DEĞERLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ:
MESLEKİ ETİK DEĞERLERİN KAZANIMI SÜRECİNDE ÖRTÜK PROGRAM**

ÖZET

Bu araştırma, eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşlerini ortaya koyma ve mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın rolünün derinlemesine incelenmesi amacıyla yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmanın amacına yönelik olarak nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan eğitim fakültesi öğrencileri ile bu fakültede görevli öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Belirlenen ölçütlere uygun olarak araştırmaya 8 öğretim elemanı ve 54 son sınıf öğrencisi katılmıştır.

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlemler ve araştırmacı günlüğü yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada görüşme ve gözlemler yoluyla elde edilen nitel veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve ilgili yorumlar yapılmıştır. Araştırmacı günlüğüne ait veriler ise araştırma sürecinin izlenmesi ve gözlem verilerinin analizinde destekleyici veri olması amacıyla kullanıldığı için ayrı olarak analize alınmamıştır.

Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencileri, öğretmenlik meslek etiği değerlerini sırasıyla saygı, eşitlik, adalet, tarafsızlık, sevgi, sürekli gelişme, sorumluluk ve güven olarak belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ise öğretmenlik meslek etiği değerlerini sırasıyla adalet, eşitlik, saygı, sorumluluk, mesleki bakımdan yeterli olma, empati, tarafsızlık, güven, sürekli gelişme, sevgi ve yolsuzluk yapmama olarak belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında, yapılan görüşme ve gözlemlerden hareketle, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek etiği değerlerini kazanmalarında örtük programın etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, örtük program bağlamında öğretim elemanlarının ağırlıklı

olarak model olarak, açıklamalar yaparak ve örnek olaylar sunarak belirlenen bu değerleri kazandırmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, örtük program kapsamında mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak kaynak önerdikleri, teorik bilgi sundukları, açıklamalar yaptıkları, yol gösterdikleri ve mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Eğitim Fakültesi Öğrencileri, Öğretim Elemanları, Öğretmenlik Meslek Etiği, Meslek Etiği Değerleri, Örtük Program, Olgubilim

Nihan COŞKUN

THE VIEWS OF STUDENTS OF FACULTY OF EDUCATION AND FACULTY MEMBERS REGARDING TEACHING PROFESSIONAL ETHICS VALUES: HIDDEN CURRICULUM WHILE GAINING PROFESSIONAL ETHICS VALUES

ABSTRACT

This research is a qualitative study which has aimed at revealing the views of the students of faculty of education and faculty members related to the values of teaching profession ethics and being examined the role of hidden program profoundly in the process of the professional ethics values' gain. Related to the aim of research, it has been used the phenomenological method which is one of the methods of qualitative research.

The study group of research has been constituted by the students of faculty of education who studied in the different departments in Buca Faculty of Education of the University of Dokuz Eylül, Izmir and the faculty members who work in this faculty in the academic year between 2014-2015. The study group of research has been determined with the method of criterion sampling which is one of the method of purposive samplings. In accordance with the determined criterions, 8 faculty members and 54 final year students have taken part in the research.

The datas of research have been obtained through semi-structured interviews, focus group discussions, the observations and the researcher's diary. In the research, the qualitative datas, which obtained through the interviews and observations, have been analyzed in the way of descriptive analysis and content analysis and made relevant interpretations. As to the datas incidental to the researcher's diary, it has not been analyzed separately because of the fact that it has been used with the aim of being supportive data in the view of research process and the analysis of observation datas.

As a result of the research, the students of the faculty of education have stated the values of ethics of teaching occupation in order of respect, equality, justice, objectivity, love, perpetual improvement, responsibility and trust. The faculty members have stated them in

order of justice, equality, respect, responsibility, to be enough in occupational regards, empathy, objectivity, trust, perpetual improvement, love and not to graft.

Within the context of the research, with reference to interviews and observations done, it has occurred that hidden curriculum has an effect on the students of faculty of education to gain the values of the teaching profession ethics. Besides, as part of the hidden curriculum it has been come to the conclusion that the faculty members predominantly try to gain the students those values which determined by giving model incidents and making explanations as models. In addition to this, as part of the hidden curriculum, it has been concluded that the faculty members predominantly suggest resources, provide theoretical knowledge, make explanations, lead way, direct to the activities related to the profession, in regard to gaining the students teaching professional ethics values determined as professional sufficiency.

KEY WORDS: Students of Faculty of Education, Faculty Members, Teaching Profession Ethics, Professional Ethics Values, Hidden Curriculum, Phenomenology

ÖNSÖZ

Çalışma gerçekleştirmek isteği duyduğum konuda araştırma yapmış olmamın büyük sevincini yaşamaktayım.

Öncelikle bana bu fırsatı veren, araştırma konusunda beni sınırlandırmayan, özgür bırakan, her konuşmamızın hayattan bir tat içerdiği, öğrencisi olmaktan onur ve mutluluk duyduğum sevgili danışmanım Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na teşekkür ederim.

Öğrencisi olma şansı yakaladığım, yardımını ve güler yüzünü eksik etmeyen, her seferinde sevgiyle kucaklayan değerli hocam Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU'na, katkıda bulunan değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Şükran TOK ve Doç. Dr. Bilal DUMAN'a teşekkür ederim. Tezimi titizlikle okuyan, dönüt veren ve önerilerde bulunan sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ'ye teşekkür ederim.

Nitel araştırma konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmamı sağlayan ve tez konusunun şekillenmesinde emeği olan değerli hocam Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya, her defasında yardımlarını ve güler yüzünü esirgemeyen sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Necla FIRAT'a, zor anlarımda bilgisiyle beni çözüme götüren, tezimi titizlikle inceleyen ve önerilerde bulunan, yüksek lisans sürecinden başlayan yüreklendirmelerine devam eden çok sevgili Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL'e, tezime az zamanda çok katkı getiren, yıllarımı büyük bir keyifle geçirdiğim sevgili Yrd. Doç. Dr. Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA'ya, yardımlarını esirgemeyen, her görüşmemizde neşe dolduğum Yrd. Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. A. Murat ELLEZ'e, uzakta olsa bile beni yüreklendiren, mutluluğumu paylaşan ve katkıda bulunan değerli Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL'e, tezimle ilgili dönüt veren ve koşuşturmalarımdaki yükümü azaltan değerli arkadaşım Araş. Gör. Nisa BAŞARA BAYDİLEK'e teşekkür ederim.

Tezin büyük bir bölümünün oluşmasında büyük katkı sağlayan, araştırmama katılan çok değerli Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerine ve öğretim elemanlarına teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, her yanına gittiğimde moral ve çözüm bulduğum çok sevgili arkadaşım Hürcan GÜLTEKİN'e ve "merak etme sen!" demekten hiç bıkmayan güzel yürekli Ayşegül EKŞİ'ye tez sürecinin her aşamasında yardımlarını esirgemedikleri için teşekkür ederim.

İçten bir teşekkür de aileme... Zekasına ve karakterine hayranlık duyduğum, hayata bakışıma yön veren babam Mehmet Mustafa COŞKUN'a, her konudaki desteğini ve emeğini esirgemeyen annem Perihan COŞKUN'a, en kıymetlim, gerçek kardeşliğin ne olduğunu her an eylem ve söylemleriyle bana yaşattıran değerli ablam Gülhan COŞKUN'a gösterdikleri anlayış ve sabır için, her zaman yanımda olan duruşları için teşekkürlerimi sunarım. Benim için yaptıklarını anlatmakla bitiremeyeceğim güzel insan, çok sevgili amcam Ali CENGİZ'e teşekkür ederim. Ve Ersin KARABULUT... Sıkıldığım her anda, dört elle sarıldığım Sandık İçi'yle bana renkli ve keyifli anlar yaşattığım için teşekkür ederim.

Nihan COŞKUN

Aydın, 2016

İÇİNDEKİLER

| | |
|-------------------------------|-----|
| ÖZET | i |
| ABSTRACT | iii |
| ÖNSÖZ | v |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| EKLER LİSTESİ | xi |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xi |
| TABLolar LİSTESİ | xi |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|------------------------------|----|
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 7 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 7 |
| 1.4. Sayıtlar | 9 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 10 |
| 1.6. Tanımlar | 10 |

İKİNCİ BÖLÜM

| | |
|--|----|
| KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 12 |
| 2.1. Kuramsal Açıklamalar..... | 12 |
| 2.1.1. Meslek Etiği..... | 12 |
| 2.1.2. Öğretmenlik Meslek Etiği..... | 17 |
| 2.1.3. Öğretmenlik Meslek Etiği Değerleri..... | 28 |
| 2.1.4. Örtük Program..... | 33 |
| 2.1.4.1. Örtük Programın Teorik Temelleri | 38 |
| 2.1.4.1.1. İşlevselci (Fonksiyonalist) Yaklaşım..... | 38 |
| 2.1.4.1.2. Neo-Marksist Yaklaşım..... | 40 |
| 2.1.4.2. Örtük Programın Kapsamı..... | 42 |

| | |
|---|----|
| 2.1.5. Öğretmenlik Meslek Etiği Değerleri ve Örtük Program İlişkisi | 44 |
| 2.1.6. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı | 45 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar | 50 |
| 2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 50 |
| 2.2.1.1. Öğretmenlik Meslek Etiğine Yönelik Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 50 |
| 2.2.1.2. Örtük Programa Yönelik Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 55 |
| 2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 60 |
| 2.2.2.1. Öğretmenlik Meslek Etiğine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 60 |
| 2.2.2.2. Örtük Programa Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 64 |
| 2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi | 69 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|--|-----|
| YÖNTEM | 71 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 71 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 76 |
| 3.3. Araştırma Ortamı | 80 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları | 85 |
| 3.4.1. Görüşme Formları | 87 |
| 3.4.1.1. Öğretim Elemanı Görüşme Formu | 88 |
| 3.4.1.2. Öğrenci Görüşme Formu | 89 |
| 3.4.2. Yapılandırılmamış Gözlemler | 90 |
| 3.4.3. Araştırmacı Günlüğü | 90 |
| 3.5. Verilerin Toplanması | 91 |
| 3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması | 93 |
| 3.7. Geçerlik ve Güvenirlik | 97 |
| 3.7.1. İç Geçerlik/İnandırıcılık | 97 |
| 3.7.2. Dış Geçerlik/Aktarılabirlik | 99 |
| 3.7.3. İç Güvenirlik/Tutarlık | 99 |
| 3.7.4. Dış Güvenirlik/Teyit Edilebilirlik | 100 |
| 3.8. Etik | 100 |
| 3.9. Araştırmacının Rolü | 101 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|---|-----|
| BULGULAR ve TARTIŞMA | 104 |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 104 |
| 4.1.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Meslek Etiği Değerleri ve Tanımları..... | 104 |
| 4.1.2. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmenlik Meslek Etiği Değerleri ve Tanımları..... | 109 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular..... | 116 |
| 4.2.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sorumluluk Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Bulgular..... | 117 |
| 4.2.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Saygı Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Bulgular | 123 |
| 4.2.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Bulgular..... | 127 |
| 4.2.4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Bulgular.... | 132 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular..... | 141 |
| 4.3.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Sorumluluk Mesleki Etik Değerini Staj Okullarındaki Uygulamalara Nasıl Yansıttıklarına İlişkin Bulgular..... | 142 |
| 4.3.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Saygı Mesleki Etik Değerini Staj Okullarındaki Uygulamalara Nasıl Yansıttıklarına İlişkin Bulgular..... | 148 |
| 4.3.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerini Staj Okullarındaki Uygulamalara Nasıl Yansıttıklarına İlişkin Bulgular..... | 151 |
| 4.3.4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerini Staj Okullarındaki Uygulamalara Nasıl Yansıttıklarına İlişkin Bulgular..... | 154 |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular | 158 |
| 4.4.1. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Görüşleri..... | 159 |
| 4.4.2. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Saygı Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Görüşleri..... | 165 |

| | |
|---|-----|
| 4.4.3. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Görüşleri..... | 170 |
| 4.4.4. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Görüşleri..... | 176 |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 184 |
| 4.5.1. Gözlem Yapılan Fakülte, Öğretim Elemanı ve Sınıf Ortamına İlişkin Bulgular | 185 |
| 4.5.1.1. Fakültenin Genel Özellikleri..... | 185 |
| 4.5.1.2. GÖE1 ve D1'deki Sınıf Ortamına İlişkin Genel Özellikler..... | 189 |
| 4.5.1.3. GÖE2 ve D2'deki Sınıf Ortamına İlişkin Genel Özellikler..... | 192 |
| 4.5.1.4. GÖE3 ve D3'teki Sınıf Ortamına İlişkin Genel Özellikler..... | 193 |
| 4.5.2. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular..... | 194 |
| 4.5.2.1. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 198 |
| 4.5.2.2. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Saygı Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 202 |
| 4.5.2.3. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 206 |
| 4.5.2.4. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 210 |
| 4.5.3. Sınıf Dışı Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular | 212 |
| 4.5.3.1. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 214 |
| 4.5.3.2. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Saygı Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | 216 |
| 4.5.3.3. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 219 |
| 4.5.3.4. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 222 |

| | |
|---|------------|
| 4.5.4. Sorumluluk, Saygı, Adalet ve Eşitlik, Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerlerinin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın Rolüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme ve Tartışma..... | 225 |
| SONUÇ ve ÖNERİLER..... | 238 |
| KAYNAKÇA | 242 |
| EKLER..... | 273 |
| EK 1: Araştırma izni..... | 273 |
| EK 2: Öğretim Elemanı Görüşme Formu..... | 274 |
| EK 3: Öğrenci Görüşme Formu..... | 276 |
| EK 4: Gözlemde Dikkat Edilmesi Gereken Boyutlar..... | 278 |
| EK 5: Öğrenci Odak Grup Görüşmesi Metni Kodlama Örneği..... | 279 |
| EK 6: Öğretim Elemanı Görüşme Metni Kodlama Örneği..... | 283 |
| EK 7: Gözlem Metni Kodlama Örneği..... | 284 |
| EK 8: Araştırmacı Günlüğü Metni Örneği..... | 292 |
| EK 9: Özgeçmiş..... | 293 |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | |
| Şekil 2.1. Meslek Etiğine Uygun Davranışları Etkileyen Faktörler | 14 |
| Şekil 3.1. Nitel Araştırma Türleri..... | 73 |
| Şekil 3.2. Hasan Ali Yücel Binası Dersliği | 82 |
| Şekil 3.3. Sosyal Bilimler Binası Dersliği..... | 83 |
| Şekil 3.4. Yabancı Diller İngilizce Eğitimi Binası Dersliği..... | 84 |
| Şekil 3.5. Katılımcı Gözlem Akış Planı..... | 86 |
| Şekil 3.6. Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar | 103 |
| TABLolar LİSTESİ | |
| Tablo 2.1. Mesleki Etik Değerlere Uymayan Davranışların Sonuçları..... | 15 |
| Tablo 2.2. Örtük Programın Boyutları..... | 36 |
| Tablo 3.1. Öğretim Elemanı Özellikleri..... | 78 |
| Tablo 3.2. Öğrenci Özellikleri | 79 |
| Tablo 3.3. Fenomenoloji Yaklaşımına Göre Veri Analizi ve Sunumu..... | 94 |
| Tablo 3.4. Nitel Veri Seti..... | 95 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 4.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Meslek Etiği Değerleri ve Tanımları..... | 105 |
| Tablo 4.2. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmenlik Meslek Etiği Değerleri ve Tanımları..... | 110 |
| Tablo 4.3. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk, Saygı, Adalet ve Eşitlik, Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 196 |
| Tablo 4.4. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 198 |
| Tablo 4.5. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Saygı Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 202 |
| Tablo 4.6. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 207 |
| Tablo 4.7. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 210 |
| Tablo 4.8. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk, Saygı, Adalet ve Eşitlik, Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 213 |
| Tablo 4.9. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 214 |
| Tablo 4.10. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Saygı Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 217 |
| Tablo 4.11. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 220 |
| Tablo 4.12. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 223 |
| Tablo 4.13. Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk, Saygı, Adalet ve Eşitlik, Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları..... | 237 |

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve alt amaçları, önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde artık, bilgi odaklı bir toplum yapısının da ötesinde etik değerler odaklı bir toplum yapısının varlığının gerekliliğinden söz etmek yerinde olacaktır. Yaşanılan gelişme, değişim ve dönüşümlere bakıldığında, sadece ait olunan toplum düzeyinde değil dünya genelinde ahlaki sorun ve bunalımların arttığı görülmektedir. Bu sorunsal düzlemin oluşması ve aynı zamanda ortadan kaldırılmasında eğitimin yadsınamaz bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, eğitimin önemli bir ögesi olan ve toplumu meydana getiren bireyleri yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin etki ve önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler yetiştirdikleri bireylere bilgi aktarmalarının ötesinde, değer aktararak ya da var olan mevcut değerlerinin şekillenmesi ve değişiminde rol oynayarak idealize edilen toplumun ahlaki boyutunun oluşumuna katkı sağlamaktadırlar. Bu öneminden dolayı, öğretmenlik mesleğini yapan kişilerin, öncelikli olarak kendilerinin kişisel ve mesleki yönden sahip olduğu etik değerlerin oluşturduğu bir değer sisteminin olması ve bu doğrultuda etik davranışlar sergilemeleri gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin henüz yetişmekte olan bireylere yönelik oluşturması gereken model olma zorunluluğu öğretmenlik mesleğinin etik davranışlarının daha da önem kazanmasına yol açmakta (Ekinci ve Öter, 2010, s. 13) ve bu noktada öğretmenlerin etik davranışlarının temelini oluşturan etik değerlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Dürüstlük, doğruluk, sözünde durmak, sadakat, adalet, başkalarına yardım etmek, başkalarına saygı göstermek, sorumluluklarını yerine getirmek başlıca temel etik değerler arasında yer alır (İşgüden ve Çabuk, 2006, s. 62). Etik değerler, bireysel ve toplumsal ilişkilerde herkes tarafından benimsenmiş, olması gereken kurallar ve bu kurallara uymak suretiyle gerçekleşen davranışlar olarak tanımlanabilir. Etik değerler doğru olanın yapılmasını vurgulayarak, örgütsel düzeyde davranış standartlarının oluşturulmasına

yardımcı olmaktadır. Kamu görevlilerinden de yüksek etik değerleri benimsemiş ve her türlü eylemlerini bu etik değerler doğrultusunda yapan kişiler olmaları beklenmektedir (Karataş, 2013, s. 308). Bu noktada, öğretmenlerden de mesleğe ilişkin etik değerleri benimsemeleri ve bu doğrultuda görevlerini yapmaları beklenmektedir.

Etik, öğrenciler arasındaki farklılıkları gözetken, her zaman doğru, dürüst ve güvenilir olan, sürekli bir gelişme içerisinde olan öğretmenler hedeflemektedir (İlgaz ve Bilgili, 2006, s. 209). Şentürk (2009, s. 27), öğretmenlerin, öğrenci, veli ve okul yöneticilerine kısacası tüm toplum üyelerine karşı dürüst, saygılı, adil, eşit, tarafsız, sorumlu ve sevgi dolu olmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlik mesleği dürüstlük, çalışkan olma, açıklık, adil olma, eşitlik, bilimsellik, fedakarlık, insana saygı vb. birçok değere sahip olmayı gerektirmektedir (Yılmaz, 2006, akt. Oğuz, 2012, s. 1311). Bayles (1989) ve Beauchamp ve Childress (1989), öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak dürüstlük, samimiyet, yetkinlik, çalışkanlık, sadakat, adalet ve takdir kavramlarına vurgu yapmaktadırlar (Sheridan, 2011, s. 45). Kuzey İrlanda Öğretim Konseyi'nin de temel değerler kapsamında güven, dürüstlük, adalet, eşitlik, saygı değerlerini ele aldığı görülmektedir (General Teaching Council for Northern Ireland, 2004, s. 2).

Öğretmenin, mesleki ve kişisel yeterliği ile sahip olduğu değerlerin yanı sıra mesleğe yönelik sahip olduğu etik değerlerin de mesleki yaşam kalitesini etkilediği düşünülmektedir. Ateş (2012, s. 16), öğretmenlik meslek ahlakı ve mesleki değerleri netleştirilmiş, meslek ahlakını ve mesleki değerleri özümsemiş ve içselleştirmiş öğretmenlerle eğitimin daha kaliteli hale geleceğini belirtmektedir. Bu nedenle, geleceğin öğretmenleri olarak nesilleri yetiştirme ve şekillendirme görevini üstlenecek olan eğitim fakültesi öğrencilerinin, mesleğe başlamadan önce, hizmet öncesinde mesleğe ilişkin etik değerleri kazanmaları ve içselleştirmeleri gerekmektedir.

Hizmet öncesi eğitimde, eğitim fakültesi öğrencilerinin sahip oldukları değerlerin şekillenmesi ve olumsuz yönlerinin değiştirilme çabasının yanı sıra mesleğe ilişkin etik değerlerin kazandırılmaya çalışılması da hedeflenmelidir. Her ne kadar kişisel değerlere sahip olunarak öğrenme ortamında bulunulsa da bu değerlerden farklılaşan öğretmenlik mesleğine özgü etik değerler vardır. Bu mesleki etik değerlerin kazandırılması görevi ise

öncelikle öğretmen yetiştiren kurum olarak eğitim fakülteleri ve bu kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarına düşmektedir. Bu doğrultuda, eğitim fakültelerinin resmi programları kapsamında etik bilgisi, öğretmenlik meslek etiği ve mesleki etik değerlerin ele alınması ve buna yönelik düzenlemelerin yapılması, örtük programları kapsamında meslek etiği ve değerlerine ilişkin vurgu yapılması, farkındalık yaratılması ve öğretim elemanı eylemlerinin mesleki etik davranış ve değerlerin kazandırılmasına yönelik olması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin üyesi olmaktan gurur duyan ve mesleki değerlere önem veren öğretmen adaylarının yetiştirilmesi eğitim sistemi açısından önem taşımaktadır (Aslanargun, Kılıç ve Acar, 2012, s. 2). Öğretmen adaylarının eğitiminde meslek etiğine büyük önem verilmesi, meslek etiğini kendilerine rehber edinmelerinin sağlanması, böyle bir bilinç ve sorumluluğun onlara kazandırılması gerekmektedir (Karataş, 2013, s. 305). Tirri (2010, s. 160) de öğretmen eğitiminde öğrencilere meslek yaşantılarında karşılaşacakları durumları etik çerçevede ele almalarını sağlayabilecek bir mesleki etik bilgisi ile etik ilkeler ve ona temel oluşturan değerlerin hizmet öncesi eğitimde verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu amaca yönelik olarak YÖK (2007), 2006-2007 düzenlemesinde, öğretmenlik meslek etiğine yönelik seçmeli bir dersin öğretmen yetiştirme programlarında yer almasını önermektedir. Nitekim bazı üniversitelerin öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde meslek etiğine ilişkin seçmeli derslerin yer aldığı görülmektedir. Fakat meslek etiği değerlerinin, sadece bir ders kapsamında kazandırılabilceğini söylemek güçtür. Bu mesleki etik değerlerin eğitim fakültesi öğrencilerine öğrenim süreleri boyunca ders düzeyinde verilmesinin yanı sıra öğretim elemanlarının bu değerlerin kazandırılmasına yönelik sınıf içi ya da sınıf dışında sergiledikleri davranışlar, açık ya da örtük olarak verdikleri mesajlar, öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi, fakültenin özellikleri vb. de bu etik değerlerin kazanımı sürecinde önemli rol oynamakta ve bu noktada örtük programın rolü ortaya çıkmaktadır.

Örtük program örgütsel yapının değer ve kültürünü yansıtmaktadır. Bunun temelini de rol model olma, öğrencilerin gözlem yaparak öğrenmeleri ve öğretmenlerinin davranışlarını taklit etmeleri oluşturmaktadır (Egnew ve Wilson, 2011, s. 99). Örtük

program, bir eğitim kurumunun, eğitim yapısı, uygulamaları ve kültür yoluyla, çoğu zaman üstü kapalı ve sözsüz bir şekilde, bazen de istemeden aktardığı tutum ve değerler olarak tanımlanabilir (Hafferty, Gauferg ve O'Donnell, 2015, s. 131). Resmi program tanımlanmış kazanım ve hedefleri içerirken, örtük program ise sosyal ilişkiler ya da öğretmen tarafından aktarılan değerleri içerir (Giroux, H, 2001; akt. Akbulut ve Aslan, 2016, s. 170). Örtük program, birçok durumda açık programdan daha fazla etkilidir (Robati ve Tonkaboni, 2015, s. 28). Resmi program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, gerçekte yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüş, düşünce ve davranışları öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkilidir. Dolayısıyla öğrenciler örtük programdan yoğun olarak etkilenmektedirler (Ercan vd., 2009, s. 82).

Örtük program ilk olarak Jackson (1968) tarafından ilköğretim düzeyinde incelenmiştir (Ahwee vd., 2004, s. 26; Konieczka, 2013, s. 250). Jackson (1968), örtük program kapsamında gerçekleştirilen öğrenmeler üzerinde kalabalık, övgü ve güç olmak üzere üç ögenin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Kalabalık ögesi ile öğrenci sınıf, okul ve toplumun kurallarına uymayı, övgü ve güç ögesi ile öğretmen tarafından aktarılan, toplum tarafından onay gören inanç, norm, değer, kural vb. benimsemeyi öğrenmektedir. Örtük program kavramı, Synder (1971) ile birlikte yükseköğretim ortamında da telaffuz edilmeye başlanmış ve araştırmacılar için yeni bir ilgi alanı oluşturmuştur (Akbulut, 2011, s. 151; Snyder, 1971; akt. Townsend, 1995, s. 4). Örtük program, örtük, resmi olmayan ve manevi değerler sistemini, normları, inançları ve üniversitelerin resmi olmayan beklentileri ile toplum yapısını ve eğitim sistemini etkileyen yüksek eğitim merkezlerini kapsamaktadır. Örtük program, okulun resmi uzmanları tarafından temel olarak kabul edilmemekle birlikte, etkili bir yöntem olarak yürütülen resmi programa hizmet edebilmektedir (Fathivajargah, 2007; akt. Robati ve Tonkaboni, 2015, s. 29). Bergenhenegouwen (1987, s. 541), örtük programın resmi programın yanı sıra resmi olmayan ve örtük boyutlarıyla üniversitede etkin olduğunu belirtmektedir. Örtük program kavramı, yükseköğretimin hangi toplumsal işlevlerinin inceleneceğine ilişkin önemli bir kuramsal çerçeve oluşturmaktadır (Margolis vd., 2001, s. 4). Arthur (2005), yükseköğretimin birtakım değerlere sahip olduğu, öğrencilere ahlaki mesajların iletildiği ve onların karakterlerini etkileyen bir örtük programının olduğunu belirtmektedir

(Killick, 2011, s. 83). Yükseköğretimde uygulanmakta olan programlar, büyük ölçüde bölüm ve öğretim elemanları tarafından hazırlanmakta olup, ilköğretim ve ortaöğretim programlarına göre esasları daha az belirgindir. Programlar çok ayrıntılı değildir. Bu nedenle dersler büyük ölçüde üniversite öğretim elemanlarının inisiyatifindedir. Derste yapılacak eğitim-öğretim faaliyetlerini büyük ölçüde öğretim elemanı belirlerken, kurumun, yöneticilerin ve öğrencilerin kural, düşünce ve faaliyetlerinden de etkilenmektedir. Kısacası, üniversitede yapılan tüm uygulamaların altında bu uygulamalara yön veren ve yazılı olmayan bir sistem gizli olup, bu sistem de örtük program ile yürütülmektedir (Yüksel, 2002, s. 362). Resmi program, uygulama esnasında fakülte ve öğretim elemanlarının örtük talepleri doğrultusunda değişiklik gösterir olmasından dolayı örtük program daha etkili hale gelmektedir (Ercan vd., 2009, s. 82). Bu bakımdan nitelikli öğretmen yetiştirmede resmi programa yönelik çalışmalar yapılmasından çok örtük program üzerine odaklanılmalı; eğitim fakültelerindeki örtük programın varlığı belirlenerek, bu programın geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Konu ile ilgili olarak Strike (1990), öğretmen eğitimi programlarında örtük programa ilişkin düzenlemelerin de yer alması gerektiğini vurgulamaktadır (Bullough, 2011, s. 24). Arıkan (2004, s. 9) da öğrencilere dünya görüşü kazandıran okullarımız hakkında yalnızca öğrencilere kazandırılan bilgiler odaklı değil, aynı zamanda öğrencilere açık ya da örtülü olarak kazandırılmaya çalışılan değerleri ve kavramları da sorgulayan araştırmaların yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmen yetiştirmede genellikle benimsenen durumun öğretmen adayına alan ve meslek bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik becerisi kazandırmak olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim sürecinde pek çok tutum ve değer de kazandırmak gerekmektedir (Okçabol, 2005; akt. Yeşilyurt, 2011, s. 72). Paykoç (1997), öğretmen yetiştirme programlarında genellikle öğrencilerin bilişsel (bilgiler ve beceriler) gelişiminin öncelik kazandığı duyuşsal özelliklerin gelişiminin ise ihmal edildiğini vurgulamaktadır (Tuncel, 2008, s. 2). Bacanlı (2010, s. 114), açık programın daha çok bilişsel özellikler kazandırmaya çalışırken, gizli programın (örtük programın) daha çok duyuşsal özellikler kazandırdığı ve etkilerinin daha kalıcı olduğunu belirtmektedir. Bu noktada, öğretmen eğitimi programlarının, bilişsel davranışlar kazanılmasının yanı sıra duyuşsal davranışlar kazanılması, duyuşsal davranış kapsamında

ele alınabilecek değerlerin (Semerci ve Özer, 2004, s. 2), öğretmenlik mesleğine ilişkin değerlerin kazanılmasına yönelik olarak düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında, öğrencilerin resmi program aracılığıyla öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerleri kazanmaları beklenmektedir. Fakat bu noktada örtük programın, bu kazanımların elde edilmesine yönelik etkisinin göz ardı edildiği düşünülmektedir. Bu noktada, mesleki kimliğin oluşumunda bütünün önemli bir parçası olduğu düşünülen mesleki etik değerlerin kazanımında örtük programın rolünün ne olduğu merak edilmektedir. Buradan hareketle, eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda öğretmenlik meslek etiği değerlerinin neler olduğunun belirlenmesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın rolünün ne olduğunun ortaya konulmasına yönelik bir araştırma yapılmasına gerek duyulmuştur.

Ülkemizde yükseköğretim düzeyinde örtük programın varlığına ilişkin alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların azlığı (Yüksel, 2002; Yüksel, 2006; Sezen, 2011; Boztaş, 2015; Demir ve Duruhan, 2015; Tor, 2015), özellikle de öğretmen eğitimi programlarındaki örtük programın rolüne ilişkin birkaç çalışma yapılmış olması (Yüksel, 2007; Tuncel, 2008) bu alana yönelik olarak çalışma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yapılan bu araştırmanın bir diğer önemli basamağını oluşturan öğretmenlik meslek etiğine ilişkin yurt içinde yapılan çalışmaların da kuramsal açıklamalar (Şentürk, 2009; Ateş, 2012; Erdem ve Şimşek, 2013; Karataş, 2013), öğretmenlerin mesleki etik ve etik dışı davranışları (Gözütok, 1999; Pelit ve Güçer, 2006; Sakin, 2007; Uğurlu, 2008; Yılmaz ve Altinkurt, 2009; Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Çelebi ve Akbağ, 2012), mesleki etik ilkeler (Özbek, 2003; Örenel, 2005; Kepenek, 2008; Öztürk, 2010; Aydoğan, 2011; Arğa, 2012; Aynal, Kumandaş ve Ersanlı, 2013), etik ikilemler (Dayanç, 2007; Uzun ve Elma, 2012; Duran, 2014) ve öğretmenlerin mesleki etik değerlerine (Gündüz ve Coşkun, 2012; Köybaşı ve Dönmez, 2012; Tunca ve Sağlam, 2013; Albayrak, 2015) yönelik olduğu görülmekte olup, öğretmenlik meslek etiği değerlerinin eğitim fakültesi öğrencilerine örtük program aracılığıyla kazandırılmasına ilişkin bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle de bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve eğitim fakültesi öğrencilerinin “sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma” olarak belirlenen mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın rolünün ne olduğunu nitel olarak araştırmak ve ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıda belirtilen şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmenlik meslek etiği değerleri nelerdir ve nasıl tanımlanmaktadır?

2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre örtük program bağlamında öğretim elemanları, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerlerini nasıl kazandırmaktadırlar?

3. Eğitim fakültesi öğrencileri, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerleri staj okullarındaki uygulamalarına nasıl yansıttıklarını düşünmektedirler?

4. Öğretim elemanları, örtük program bağlamında sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerleri nasıl kazandırdıklarını düşünmektedirler?

5. Eğitim fakültesi öğrencilerinin, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerleri kazanımı sürecinde örtük programın rolü nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Her meslek grubundaki kişilerden doğru sözlü, güvenilir ve dürüst olması, özelliklerini tanınması, ilişkilerinde ve davranışlarında sözünün arkasında durması, zamanı çok iyi değerlendirip, planlamayı alışkanlık edinmesi beklenmektedir. Bu genel özelliklerin yanı sıra ayrıca öğretmenlerden, öğrencisine iyi davranan, çaresiz kalmadıkça şikayet etmeyen, endişe ve sıkıntı veren yollardan uzaklaşan bir anlayış ile cesur, sevecen,

gönüllü, istekli, duyarlı bir yaklaşım ile işini sahiplenen (Çağlayan, 2013, s. 113) bir kişi olması da beklenmektedir. Öğretmenlerin, öğrenciler açısından tuttıkları güvenilir konum nedeniyle, toplum onlardan her zaman yüksek standartta davranmalarını beklemektedir (Haynes, 2002, s. 245).

Öğretmenlerin bu beklentileri karşılamaında, kazanmış oldukları mesleki etik değerlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu mesleki etik kodların/değerlerin kazandırılmasında ise öğretmen yetiştirme programları ilk adım (Chang, 1994, s. 72) olarak görülmektedir. Kuşkusuz etiğin huy ve kişilik gibi birtakım sabiteleri olmakla birlikte önemli oranda eğitim ve sosyal çevrenin ürünü olan niteliklerin toplamından oluşmaktadır. Bu bakımdan öğretmen yetiştirmede ve öğretmen adaylarının eğitimi sürecinde mesleki etik ve değerler, üzerinde özenle durulması ve geliştirilmesi gereken bir alan olarak görülmelidir (Ekinci ve Öter, 2010, s. 13-14). Öğretmen adaylarına gözle görülür etik sorunları çözmek, mesleklerini ve okullarını ilgilendiren ahlaki karışıklıklar üzerinde düşünmek konusunda çok az bilgi verilmektedir. Bu konuda araştırma yapılmak istendiğinde yeterince araştırma ve yayına ulaşamaması bunun kanıtıdır (Sottile, 1994 akt. Gözütok, 1999, s. 88). Öğretmenlik mesleğine yönelik etik değerlerin, hizmet öncesi eğitim sürecinde kazandırılmaya başlanacağı düşüncesinden hareketle bu konuda, öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarına önemli görevler düştüğü söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, yapılan bu araştırma, öğretim elemanlarına meslek etiğine ilişkin kaynaklık edebilir.

Öğretmenlik mesleğinin değer sistemleri ve meslek ahlakı tam olarak hiçbir zaman belirlenememiş, bunun sonucu olarak da öğretmenlere benimsetilememiştir. Eğitimin önce sosyal politik, sonrasında mesleksi bir süreç olması değer sistemi kurma girişimini zorlaştırmaktadır. Türk Milli Eğitim Politikalarının hükümetlere göre sürekli değişkenlik göstermesi, etkili bir eğitim yönetimi sisteminin olmaması, öğretmenlere yeterli rehberlik verilmemesi, etkili ve gerekli hizmet içi eğitimlerin sunulmaması, eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen yapılması, öğretmen yetiştirme politikalarındaki yanlışlıklar bunların nedenleri olarak sayılabilir. Bu nedenlerle; topluma istedik davranışlar kazandırmada, asıl problem öğretmenlerin bu davranışlardan hangilerini kazanıp kazanamadığı, bu davranışların neler olabileceği veya olamayacağı,

yani öğretmenlik meslek ahlakı ve mesleki değerleri çok önemli hale gelmektedir. Ulusal ve uluslararası yayınlardan alan yazın araştırması yapıldığında; öğretmenlik meslek ahlakı ve mesleki değerleri net olarak ifade eden yeterli çalışmaya rastlanmamıştır (Ateş, 2012, s. 9). Bu konuda daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu düşüncesinden hareketle, yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda öğretmenlik meslek etiği ile ilgili (Gözütok, 1999; Özbek, 2003; Ay, 2004; Piquemal, 2004; Pelit ve Güçer, 2006; Kurtulan, 2007; Uğurlu, 2008; Şentürk, 2009; Yılmaz ve Altinkurt, 2009; Anangisye, 2010; Aydoğan, 2011; Boon, 2011; Ehrich vd., 2011; Manolova, 2011; Arğa, 2012; Ateş, 2012; Çelebi ve Akbağ, 2012; Jayamma ve Sumangala, 2012; Uzun ve Elma, 2012; Karataş, 2013; Demirbolat ve Aslan, 2014) ve örtük programla ilgili yapılan bazı çalışmalara (Anyon, 1980; Margolis ve Romero, 1998; Ahola, 2000; Gündoğdu, 2004; Sarı, 2007; Yüksel, 2007; Jacobson, 2008; Tuncel, 2008; Kuş, 2009; Yangın ve Dindar, 2010; Akbulut, 2011; Başar, 2011; Çengel, 2013; Fidan, 2013; Yıldırım, 2013) rastlanmıştır. İncelenen çalışmalar içerisinde, farklı bölümlerde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşlerinin alındığı ve mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın rolünün ortaya konduğu nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın, öğretmenlik meslek etiği konusunun yanında örtük programa yönelik olarak da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunlara ek olarak, bu çalışma ile eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki etik değerleri kazanımı sürecinde örtük programın rolüne dikkat çekilebilecektir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin, hizmet öncesi eğitim sürecinde mesleğin etik boyutuna yönelik olarak farkındalık kazanmalarına hizmet edilebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının da bu konuda bilinç geliştirmelerine kaynaklık edebilir.

1.4. Sayıtlar

1. Eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanları, kendileriyle yapılan görüşmelerde soruları içtenlikle cevaplamışlardır.

2. Gözlem yapılan sınıflarda bulunan eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanları doğal davranmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İzmir Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan eğitim fakültesi öğrencileri, Eğitim Bilimleri bölümüne bağlı öğretim elemanları ve eğitim etiği (Okul öncesi öğretmenliği programında) dersi sorumlusu öğretim elemanının görüşleri ve bahar döneminde yapılan gözlemlerle sınırlıdır.

2. Araştırma, “sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma” olarak belirlenen mesleki etik değerler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Meslek etiği: Bir meslek ile ilgili ahlak, ilke, kural ve normların izlenmesidir (Kumar ve Singh, 2010, s. 213).

Öğretmenlik meslek etiği: Bir öğretmende bulunması gereken değer ve erdemleri içerir (Tirri, Toom ve Husu, 2013, s. 226).

Sorumluluk: Bu çalışmada sorumluluk değeri, mesleki sorumluluğa sahip olma, kendini sorumlu hissetme, öğrenciye karşı sorumlu hissetme, derse zamanında ve hazırlıklı gelme, topluma, velilere ve meslektaşına karşı sorumlu olma olarak ele alınmıştır.

Saygı: Bu çalışmada saygı değeri, öğrencinin değerine ve varlığına saygı gösterme, farklılıklara saygı gösterme, öğrencilerin sınırlarını paylaşmama, meslektaşının dedikodusunu yapmama olarak ele alınmıştır.

Adalet: Bu çalışmada adalet kavramı, adil olma ve ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma olarak ele alınmıştır.

Eşitlik: Bu çalışmada eşitlik kavramı, ayrımcılık yapmama olarak ele alınmıştır. Eşitlik kavramı, adalet kavramının ayrılmaz bir parçası (Aydın, 2013, s. 61) olduğu için araştırma kapsamında adalet ve eşitlik kavramı aynı başlık altında ele alınmıştır.

Mesleki Bakımdan Yeterli Olma: Bu araştırmada mesleki bakımdan yeterli olma değeri, mesleğe profesyonel bakma ve davranma, alanında yeterli ve donanımlı olma olarak ele alınmıştır.

Örtük Program: Farkında olmadan, okul ve sınıflarda kazanılan bilgi, değer ve inançların tümüdür (Horn, 2003, s. 298).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında, meslek etiği, öğretmenlik meslek etiği, örtük program ile öğretmenlik meslek etiği değerleri ve örtük program ilişkisi üzerine alan yazından bilgilere, ilgili araştırmalar bölümünde ise konu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara ve bu araştırmaların değerlendirilmesine yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1.1. Meslek Etiği

Etik, çeşitli ahlaklardan (morallerden) bağımsız olarak, kişilerin eylemlerine ilişkin, eylemin felsefi bilgisidir. Kimi etik görüşleri, “bir eylemin veya eylem türünün doğru, yanlış ya da yapılması gereken” eylem olduğunun nasıl saptanabileceğini araştırırken; kimi görüşler “bir eylemin veya eylem türünün nasıl temellendirilebileceğini” konu edinmekte; diğer bir görüş ise eylemi, hem eyleyenin kişi olarak tekliğine, hem de eylemin içinde yer aldığı koşulların tekliğine vurgu yaparak, eylemi tüm oluşturuçularıyla bir etik ilişki olarak ele almaktadır (Tepe, 2011, s. 16-17).

Etik, bireysel olarak ve grup içinde, bireylerin kendileri için neyin önemli olduğunu dikkate alması ve yaşamın gerçek değerlerini göz önünde bulundurmaları için bireyleri yönlendirme ile ilgilidir. Etik, kişisel bütünlük (personal integrity) gibi kavramlarla ilişkilidir (Burmeister, 2008, s. 17). Crank ve Caldaro (2000, s. 259) etiği, mesleki uzmanlıktaki belirli davranışlarla ilişkili değerler olarak tanımlamaktadırlar. Etik, günümüzde çeşitli mesleklerin yürütülmesinde uyulması gereken değerlerin başında gelmektedir. Siyasette, yönetimde, yargıda, ticaret hayatında, tıpta, eğitimde, bilim, sanat ve basın-yayın alanlarında, etik ilke ve değerler ön plana çıkmaktadır (Şen, 2014, s. 11).

Günümüzde yaşamın her alanında yüz yüze gelinen ya da yeni yeni farkına varılan etik sorunlar, bu sorunlarla baş etme çabalarını da birlikte getirmiştir. Çeşitli uğraşı alanlarında karşılaşılan etik sorunların farkına varılmasının bir sonucu olan ve “meslek etikleri” diye adlandırılan etikler ortaya çıkmıştır (Tepe, 2011, s. 54). İnsan yaşamının büyük bir parçasını oluşturan meslek yaşamının da kendine göre kuralları ve bir etik

anlayışı vardır. Bu anlayış çerçevesinde, etik disiplininin bir alt dalı olan meslek etiği, meslek yaşamındaki davranışları yönlendiren, neyin yapılacağı neyin yapılmayacağı konularında rehberlik eden etik prensipler ve standartların toplamıdır şeklinde ifade edilebilir (İşgüden ve Çabuk, 2006, s. 60). Meslek etiği, meslek ile ilgili ahlak ilke, kural ve normların izlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Kumar ve Singh, 2010, s. 213). Meslek etiği, geçerli mesleki davranışlara kılavuzluk eden temel değerleri ve kavramları ifade eder. Meslek etiğinin en önemli yanlarından biri, dünyanın neresinde olursa olsun, aynı meslekte çalışan bireylerin bu davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekli olmasıdır (Şahin, 2003, s. 289-290).

Meslek etiklerinin şu anda ele aldığı ya da ortaya koymak istediği, bir tür özel nitelikte normlardır. Bu normları da o mesleği icra eden herkesten –kendi dünya görüşünden, kültüründen, ideolojisinden, dininden bağımsız olarak- her yerde uygulaması beklenir (Kuçuradi, 2002, s. 46-47). Meslek etiği ile ilgili değerlere bağlılıklar birçok bakımdan toplumun bu konudaki genel geçerli ahlak ilkelerine uymaktadır. Çünkü tanınmış bir meslek grubunun mensupları sadece bir “meslekleştirmeye” yani kendi faaliyetlerinin tek tarafı olarak özel bir yetenek ve bilgiye uydurulmasına çalışmazlar, aksine meslekleştirmenin kriterlerine ilaveten bilinçli olarak bütün toplumun refahına yönelmeyi içeren “profesyonelleşmeye” de çalışırlar. Bu nedenle meslek etiği ile ilgili sorular baskı grubu anlamında sade çıkar temsilciliğinden öteye gitmekte ve Lenk’in “halihazırdaki karar vericilerin kurumsal ve ahlaki sorumluluğu” şeklinde ifade ettiği şeyi yansıtmaktadırlar. Özetle meslek etiği, kabul görmüş ve başarılı bir mesleki faaliyetin ahlaki açıdan vazgeçilmez şartlarının neler olduğunu sormaktadır (Ahlf, 2007, s. 46).

Bir mesleği seçen ve meslek olarak yürütenleri bağlayan meslek etiği, bir meslek nerede icra edilirse edilsin uyulması beklenen değerleri içerir. Bu yönüyle bir mesleğe kimlik kazandıran ve evrensel niteliğe kavuşturarak meşrulaştıran bir işlev de görür. Adil olma, dürüstlük, tarafsızlık ve sorumlu davranış, doğrudan insana yönelik meslekler için ana çerçeveyi çizen temel etik ilke ve değerler olarak özetlenebilir. Ancak, mesleklerin kendi iç dinamikleri daha detaylı belirlemelere ihtiyaç duyar. Bunun nedenlerinden biri de, meslek etiği uygulamalarının bir eylemin tarafları açısından doğruluğunun

tartışılabilir yanlarının olması ve bu durumun ikilemler yaratma ihtimalidir (Erdem vd., 2014, s. 41).

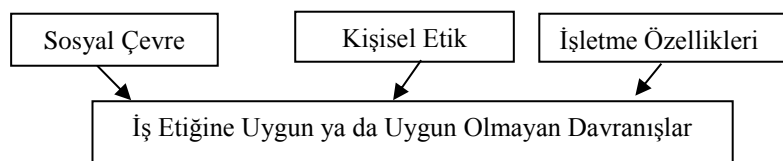
Meslek etiği, öncelikle ve asıl olarak, belli bir meslek grubunun veya otoritenin ‘ahlaka uygun’ kabul ettiği davranış normlarına uyulmasını talep etmektedir. Bu talepler de, meslek erbabının işlerini en güzel şekilde yapmasını, muhataplarına saygı duymalarını, yalan söylememelerini vs. ister. Ne var ki bu talepler toplumsallaşıp belli yaptırımlarla desteklendiğinde, meslek erbabına yönelmiş bir tehdit haline gelirler. Çalışanlar söz konusu ilke ve kurallara, bu ilke ve kuralların ahlaken yapılması gerekeni gösterdiğine inandıkları için uydukları takdirde eylemleri ahlaki olacak, buna karşın, sırf zarara uğramama korkusu ve yaptırım tehdidiyle uymaları durumunda, toplumsal ahlaka uygun ama ahlaki niteliğe sahip olmayan eylemde bulunmuş olacaklardır (Uzun, 2011, s. 44).

Bir meslekte yapılması ve yapılmaması gereken davranışları kapsayan (Tepe, 2002, s. 57) mesleki etik ilkelerinin temel işlevleri şu üç başlık altında toplanabilir (Akt. Ekici, 2012, s. 63).

1. Yetersiz ve ilkesiz üyeleri ayırmak,
2. Meslek içi rekabeti düzenlemek,
3. Hizmet ideallerini korumak.

Görüleceği üzere mesleki etik ilkelerinin işlevlerinde, çalışanların kalitesine göre başarılı çalışanlar ile başarısız çalışanları ayırmak ve sunulan ürün veya hizmetin kalitesini yükseltmek amaçlanmaktadır (Akt. Ekici, 2012, s. 63).

Meslek etiğini etkileyen davranışların kaynağını oluşturan üç faktör bulunmaktadır. Bu faktörler Şekil 2.1’de belirtildiği gibidir (Selimoğlu, 1997; akt. Akdoğan, 2003, s. 11):



Şekil 2.1. Meslek Etiğine Uygun Davranışları Etkileyen Faktörler

Kişilerin bir örgüt içinde etik ya da etik olmayan davranışları, yaşamını sürdürdüğü sosyal çevrenin, aileden aldığı eğitimin ve çalıştığı firmanın örgüt kültürünün etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Meslek etiğinin temelini bireysel etik, işletme etiği ve toplumsal etik oluştururken; toplum, müşteri, rakip ve hissedarlar, yasal ve siyasal çevreyi oluşturan kurumlar da meslek etiğini etkileyen dış çevre etkenleri olarak ortaya çıkmaktadır (Akdoğan, 2003, s. 11). Mesleki etik değerlere uygun davranışlar sergilendiğinde a) saygınlık kazanma, b) güvenilirlik, c) iyi bir imaja sahip olma, ç) problem çözümünde yardım görme, d) ahlaki çöküşü azaltma ve e) toplumda kabul görme gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Mesleki etik değerlere uymayan davranışlar sergilendiğinde ise Tablo 2.1’de görüldüğü gibi bireysel, kurumsal ve toplumsal boyutta olmak üzere şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır (MEB, 2006, s. 14).

Tablo 2.1. Mesleki Etik Değerlere Uymayan Davranışların Sonuçları

| BİREYSEL | KURUMSAL | TOPLUMSAL |
|--|--|------------------------------------|
| İşini kaybetme | Saygınlığını yitirme | Yozlaşmanın kurumsallaştırılması |
| Saygınlığını kaybetme | Müşterisini kaybetme | Etik değerlerin önemini yitirmesi |
| Toplumdan soyutlanma | İmajının zedelenmesi | Anemik davranışların yaygınlaşması |
| Güvenirliğini yitirme | İşbirliğinin zayıflaması | |
| Kişisel benliğin zarar görmesi | Grup çalışmalarının etkililiğini yitirmesi | |
| Mesleki ve örgütsel bağlılığın zayıflaması | Kurum içi iletişimin zarar görmesi | |
| Özsaygının yitirilmesi | Örgütsel bağlılığın zayıflaması | |
| Çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerin bozulması | | |
| Kişisel imajın bozulması | | |

Kaynak: MEB, 2006, s. 14.

Tablo 2.1’de belirtildiği gibi, mesleki etik değerlere uymayan davranışların sonuçları, bireysel boyutta işini ve saygınlığını kaybetme, toplumdan soyutlanma,

güvenirliğini yitirme, kişisel benliğin zarar görmesi, mesleksen ve örgütsel bağlılığın zayıflaması, özsaygının yitirilmesi, çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerin bozulması ve kişisel imajın bozulması; kurumsal boyutta ise saygınlığını yitirme, müşterisini kaybetme, imajının zedelenmesi, işbirliğinin zayıflaması, grup çalışmalarının etkililiğini yitirmesi, kurum içi iletişimin zarar görmesi, örgütsel bağlılığın zayıflaması ve son olarak toplumsal boyutta yozlaşmanın kurumsallaştırılması, etik değerlerin önemini yitirmesi ve anemik davranışların yaygınlaşması olarak ortaya çıkmaktadır.

Durkheim (1962, s. 8-9), meslek etiği ile ilgili şunları söylemektedir:

“Birbirinden ayrı ne kadar meslek varsa o kadar da ahlak vardır. Sonra her ferdin bir mesleği olduğuna göre, bu çeşitli ahlaklar birbirinden başka fert gruplarına uygulanır. Bu ayrılıkların, aykırılığa kadar vardığı da olabilir. Bu ahlaklar sadece birbirinden ayrı olmakla kalmayıp aralarında gerçekten zıtlık olanlar da bulunabilir. Doktor bazen yalan söylemek veya bildiği hakikati gizlemek zorundadır. Başka meslekte bir ferdin bunun tersi vazifeleri vardır.”

Durkheim (1962, s. 13), bunlara ek olarak şunu da ifade etmektedir:

“Meslek grupları ne kadar sağlam ve örgütlü olursa, meslek ahlakı da o kadar gelişir ve sayılır.”

Herhangi bir mesleğin uygulanmasında meslek elemanları meslek etiğine ne kadar bağlı kalırlarsa, o meslek toplum gözünde o kadar saygı ve güven kazanır. İş yaşamında meslek elemanının kendisine verilen bir işi bütün özellikleri ile kavraması, mesleki açıdan değerlendirerek kendisinden beklenen hizmeti mesleğinin özelliklerine uygun olarak vermesi mesleğinin gereklerindedir (Başpınar ve Çakıroğlu, 2011, s. 60). Toplumun gözünden düşmüş bir meslek, gelişme potansiyelini de kaybederek meslek üyelerine yarar sağlayamaz hale gelir. Meslek etiğinin, genel ahlak kurallarından fazlası, mesleki bilgi ve uzmanlık nedeniyle meslek üyelerine yüklenen bir sorumluluktur (Başpınar ve Çakıroğlu, 2011, s. 65).

Bundan sonraki bölümde, araştırmanın konusu doğrultusunda, öğretmenlik meslek etiği ele alınmaya çalışılacaktır.

2.1.2. Öğretmenlik Meslek Etiği

Türkiye’de diğer bazı mesleklerle karşılaştırıldığında ve uygulamalara bakıldığında, kimilerince öğretmenliğin gerçekten bir meslek olarak görülüp görülmediği tartışılmıştır. Bir işin meslek olarak tanımlanabilmesi için “mesleğe girişte bir denetim/seçme sisteminin olması, mesleğe özgü bir meslek ahlakının olması, meslekle ilgili meslek örgütlerinin olması, mesleğin toplum tarafından kabul görmesi" gibi koşullar vardır. Bu açıdan bakıldığında geçmişte öğretmenlik mesleğinin Türkiye’de gerçekten bir meslek olarak görülüp görülmediğine ilişkin yapılan tartışma ve eleştirilerin çok da yersiz olmadığı söylenebilir (Şişman, 2007, s. 190-191).

Tezcan (1985, s. 325), uzun süren tartışmalar sonunda, öğretmenliğin kendine özgü bir meslek olduğu, bir meslekte bulunması gereken her türlü özelliklere sahip olduğu konusunda anlayış birliğine varıldığını belirtmektedir. Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki bilgi gerektiren profesyonel statüde bir uğraş alanıdır (Erden, 1998: 27). Vural (2004, s. 49), öğretmenliği meslekleştiren koşulları genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisinin kazanıldığı bir örgün öğretimden geçme, yeterli süreyi kapsayan alan çalışması, mesleğe giriş denetimi, meslek ahlakı, mesleki gelişim, meslek kuruluşları, hizmet koşulları ve toplumun meslek olarak tanınması şeklinde belirtmektedir. Meslek olma koşulları bakımından toplumdan topluma farklılık göstermesine rağmen öğretmenliğin bir meslek olduğu artık genel kabul görmektedir. Ayrıca meslek olma koşullarının gereğini yerine getirmesi bakımından, bütün toplumlarda giderek önemli mesafeler kat edildiğini de belirtmek gerekir. Öğretmenlik mesleği, “tüm mesleklerin meslek adamını yetiştirmesi” bakımından diğer mesleklerden daha önemli ve farklı bir nitelik göstermektedir. Bu nedenle onun da kendine has özellikleri bağlamında bir mesleki etiğe sahip olması gerekmektedir (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010, s. 36). Avrupa Birliği Öğretmen Yetiştirme Raporunda da öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini ve profesyonel öğretmenlerin; 1. Öğretim, öğrenme ve çalışmaya ilişkin araştırma sonuçlarına dayalı bilgiyle yoğrulmuş, 2. Etkili öğretme, öğrenme ve çalışma süreçlerinin geliştirilmesi için zengin geçerli deneyimlere sahip, 3. Özerk, yetkin, öğrencileriyle ilgili, eleştirel yapısı

gelişmiş, entelektüel, 4. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili özerk meslek örgütlerinde sorumluluk alan, 5. Meslek etiğini benimsemiş kişiler olması beklenmektedir (YÖK, 2007, s. 88).

Öğretmenlik mesleği insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı ve ahlaki sorumlulukları bulunan etik bir meslektir (Şentürk, 2009, s. 26-27). Milli Eğitim Temel Yasası'na göre öğretmenlik “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleği” (Türkoğlu, 2011, s. 44) olarak tanımlanmaktadır. Eskicumalı (2002, s. 11-13), öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini “kişisel özellikler” ve “mesleki özellikler” olmak üzere iki grupta toplamaktadır. Kişisel özellikler olarak: “öğretmenliğin bir sevgi mesleği” olduğu, “öğretmenlik mesleğinin iyi iletişim yeteneklerine sahip olmayı gerektirdiği”; mesleki özellikler olarak “öğretmenlik mesleğinin genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili yeterlikleri gerektirdiği”, “öğretmenlerin, öğretme görevi yanında idare ve yönetim görevlerinin de” olduğu, “öğretmenlerin öğrencilerin yanında, öğrenci velilerine ve topluma karşı da sorumluluklarının” olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyan, mesleki etiğe değer veren öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri de üzerinde taşıyor demektir (Şişman ve Acat, 2003, s. 239).

Öğretmenlik mesleği veya ilmi itibarıyla eğitimcilik, her şeyden önce insan yetiştirme mesleği demektir (Çelikkaya, 2009, s. 8). Kuşkusuz ki çocuğun yaşama hazırlanmasında öğretmenlerin rolü ve önemi yadsınamaz bir gerçektir (Kuran, 2002, s. 266). Çocuk öğretmenleri aracılığıyla içinde yaşadığı toplumun örf, gelenek ve değerlerini öğrenir; öğretmenini taklit ederek, başka bir deyişle onu rol modeli olarak, tutum ve değerlerini geliştirir. Kısacası, öğretmen, hem olumlu yönden hem de olumsuz yönden çocukları en fazla etkileyen kişidir. Öğretmenin nitelikli olması, çocukları olumlu yönde etkilerken, niteliksiz öğretmen de öğrencilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Tanrıöğen, 2002, s. 279). Bu noktada öğretmenlerde bulunması gereken nitelikleri ortaya koymakta fayda vardır.

Türkoğlu (2011, s. 55-57), iyi bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri “sınıf yönetimini bilme, eğitim-öğretim etkinliklerinde bulunma, öğrencisine değer verme,

öğrencilerin bireysel gereksinimlerine önem verme, düşünme yeteneği geliştirme, sürekli öğrenme, kendini yenileme ve demokratik değerler kazandırma” olarak tanımlamaktadır. Sünbül (2002: 247) ise iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri şöyle belirtmektedir:

- Sınıfı iyi yönetmeli,
- Güven vermeli,
- Mesleki etkinliği olmalı,
- **Mesleki etiği izlemeli,**
- Bilgi birikimi olmalı,
- Toplumca onaylanmalı,
- Yansız değerlendirmeli,
- Öğrenmeyi sağlamalı,
- Danışman olmalı,
- Öğreteceği içeriği etkili sunmalı.

Yukarıda belirtilen özelliklere bakıldığında, iyi bir öğretmen olabilmenin koşulları olarak “sınıfı iyi yönetme, güven verme, mesleki etkinliğinin olması” gibi özelliklerin yanında, öğretmenin “mesleki etiği izlemesi” gerekliliğinin de olduğu görülmektedir.

Türkoğlu (2011, s. 58), iyi bir öğretmenin, etik olarak olgunlaşmış bir insanda bulunması gereken; “insan değerine saygı, başkalarının iyiliğini düşünme, bireysel çıkar ve sosyal sorumlulukları birleştirme, doğru-dürüst olma ve çatışmalara barışçı çözümler arama” özelliklerini eğitimin odak noktası haline getirmesi gerektiğini belirtmektedir. Boon (2011, s. 87) da nitelikli bir öğretmenin, öğrencilere değerleri öğretmenin veya doğru davranışları göstermenin yanı sıra okullardaki etik dışı davranışların (sınav sonuçlarını değerlendirmede yapılan adaletsizlik, azınlık gruplarına karşı önyargı, meslektaşlarına yapılan zorbalık gibi) ortadan kaldırılması konusunda da donanımlı bir bilgiye sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan bazı çalışmalar, öğretmenin sahip olduğu özelliklerin, ahlaki karakterinden ayrı düşünülmemeyeceğini ortaya koymuştur (Tirri, Toom ve Husu, 2013, s. 226).

Öğretmenlerle ilgili belirtilen bu özelliklerin yanında, öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliliklerden de söz etmekte fayda vardır. MEB'in 2002 yılında faaliyetlerine başlanılan Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında öğretmen yeterliklerine ilişkin çalışmalar yaptığı görülmektedir. Yeterliklerin belirlenmesindeki amaçlar incelendiğinde, “Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak” olarak belirtilen amaç dikkat çekicidir. Bakanlık Makamının 17/04/2016 tarihli onayı ile yürürlüğe giren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”;

- A. Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim,
- B. Öğrenciyi Tanıma,
- C. Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- E. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- F. Program ve İçerik Bilgisi

olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2008, s. 10-11). Belirlenen bu ana yeterlikler incelendiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin değerlerin kazanımının da üzerinde durulduğu görülmektedir. Şişman ve Acat (2003, s. 237-238) da inceledikleri çalışmalar doğrultusunda öğretmenlikle ilgili temelde dört yeterlilik alanından söz edildiğini belirtmekte ve bunları şöyle açıklamaktadırlar:

1. Alan bilgisi konusunda yeterlilik: Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır.

2. Öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin yeterlilik: Öğretmen, bildiğini nasıl öğretebileceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin, bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır.

3. Genel kültür alanında yeterlilik: Öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve beceriler yanında aynı zamanda bazı

alanlarda da ek bilgilere gereksinimleri olmakta, öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir.

4. Etik değerlere sahip olma yönünden yeterlilik: Öğretmenlik mesleğini yürütürken uyulması gereken bazı ahlaki ilkeler, mesleğe ve insana ilişkin bazı değerler söz konusudur. Mesleğin temel değerleri olarak da görülen bu ilkelerin, mesleğe bağlılığın temel ölçütlerinden birisi olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda öğretmenlerin alan bilgisi konusunda yeterlilik, öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin yeterlilik ve genel kültür alanında yeterliliğin yanında öğretmenlik mesleğine ilişkin ahlaki ilke ve etik değerlere sahip olma yönünden de yeterliliğe sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlik meslek etiği, bir öğretmende bulunması gereken değer ve erdemleri içermektedir (Tirri, Toom ve Husu, 2013, s. 226). Öğretmenlik mesleği açısından “etik” kavramı, genel olarak öğrenciler, toplum ve diğer meslektaşları ile olan ilişkilerde vb. alanlarda uyulması gereken kuralların ve yapılan görevin gerektirdiği sorumlulukların yerine getirilmesidir. Öğretmenlik mesleğinde etik; öğretmenlik mesleğini uygularken, öğrenciler, toplum ve meslektaşları ile olan ilişkilerde yerine getirilmesi gereken sorumluluklar, uyulması gereken kurallar ve ilkeler bütünüdür (Erdem ve Şimşek, 2013, s. 189-190). Öğretmenlerden mesleklerine ilişkin etik ilkeleri benimseyerek ve uygulayarak mesleklerini yürütmeleri beklendiğinden bu noktada öğretmenlik meslek etiği ilkelerinin neler olduğunu ortaya koymakta yarar vardır. Aydın (2013, s. 58-68), öğretmenlik mesleği etik ilkelerini; 1. Profesyonellik, 2. Hizmette sorumluluk, 3. Adalet, Eşitlik, 5. Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, 6. Yolsuzluk yapmamak, 7. Dürüstlük-doğruluk ve güven, 8. Tarafsızlık, 9. Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, 10. Saygı, 11. Kaynakların etkili kullanımı olmak üzere on bir başlık altında toplamaktadır.

Kulaksızoğlu (1995, s. 186-188) ise, Amerikan Psikologlar Derneğinin (APA) hazırladığı Psikologlar İçin Törel Standartlar isimli rapordan yararlanarak oluşturduğu öğretmenlik mesleği etik ilkelerini; **1. Sorumlu Olma, 2. Mesleki Bakımdan Yeterli Olma, 3. Uzmanlığının Sınırlarını Bilme, 4. Zamanı Verimli Şekilde Kullanma, 5. Uygun Öğretim Teknikleri Kullanma, 6. Bireysel Farklara Dikkat Etme, 7. Bilgiyi Aktarma, 8.**

Ölçme ve Değerlendirmede Yansız Olma, **9.** Öğrenci Çıkarlarını Koruma, **10.** Öğrenci Haklarına Saygılı Olma, **11.** Gizlilik Kuralına Uyma, **12.** Kuruma Karşı Sorumlu Olma, **13.** Toplumun Örf ve Adetlerine Saygı Gösterme, **14.** Değer Aktarımında Dikkatli Olma, **15.** Örnek Olma şeklinde belirtmektedir.

Ekinci ve Öter (2010, s. 14-15), öğretmenlik meslek etiği ile ilgili bazı davranışları şöyle sıralamaktadırlar:

- Başkalarının fikirlerine değer verir
- Davranışlarında saygılıdır
- Farklıklara karşı önyargısızdır
- Her öğrencinin başarabileceğine inanır
- Çocuk haklarının korunması gerektiğine inanır
- İnsan haklarına saygı duyar
- Demokratik tutum ve davranışlara sahiptir
- Yerel ve evrensel değerlerin gelişmesini destekler
- Toplumsal ve meslekî etik değerleri benimser ve bunlara uygun davranır
- Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlaki sorumlulukları bilir
- Davranışlarında tutarlı ve dürüsttür
- Engelli haklarına saygı duyar
- İnsanlara karşı kırıncı değildir
- Resmiyete ve gizliliğe uyar
- Mesleki sırları kimseyle paylaşmaz
- Dedikodudan uzak durur
- Deneyim ve bilgilerini arkadaşları ile paylaşır
- Sorumluluklarını yerine getirir
- Topluma karşı sorumluluk bilinci duyar
- Adil tutum ve davranışlara sahiptir
- Söz ve eylemlerinde tutarlı ve dürüsttür

Amerikan Eğitimciler Derneği (AAE) Danışma Kurulu ve Yürütme Komitesi ise eğitimcilerin etik ilkelerini şöyle belirtmektedir (<http://www.aateachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>):

İlke I: Öğrencilere Karşı Etik Davranışlar

Profesyonel bir eğitimci,

1. Öğrenciye karşı saygılı ve adil davranır, problemlere çözüm arar, yasa ve okul kurallarına göre hareket eder.
2. Öğrencileri aşağılamaz.
3. Öğrenci ile ilgili gizli bilgileri -yasalarca gerekli olmadıkça- ortaya çıkarmaz.
4. Öğrencileri öğrenme, sağlık ve güvenlik ile ilgili konularda tehlike oluşturabilecek durumlardan korumak için çaba sarf eder.
5. Gerçekleri önyargısız, kişisel yargıları olmadan ortaya koymaya çalışır.

İlke II: Meslektaşlarına Karşı Etik Davranışlar

Profesyonel bir eğitimci,

1. Meslektaşlarına ilişkin gizli bilgileri -yasalarca gerekli olmadıkça- ortaya çıkarmaz.
2. İsteyerek bir iş arkadaşı ya da çalıştığı okul hakkında yanlış açıklamalarda bulunmaz.
3. Meslektaşının seçme özgürlüğüne müdahale etmez. Eylemleri desteklemeye zorlanan meslektaşlarının üzerindeki baskıyı ve meslektaşları için tehdit unsuru olan ideolojileri ortadan kaldırmaya çalışır.

İlke III: Velilere ve Topluma Karşı Etik Davranışlar

1. Öğrencinin yararına olacağını düşündüğü tüm bilgileri velilerle paylaşmak için çaba gösterir.
2. Sınıfında ya da toplumdaki farklı kültürlere ait değer ve gelenekleri anlamak için çaba gösterir ve farklılıklara saygı duyar.
3. Okul/toplum ilişkilerinde olumlu ve aktif bir rol oynar.

Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri ve bu ilkelerin benimsenmesi; öğretmenlerin öğrenci ve meslektaşlarına, velilere ve topluma karşı olan etik davranışları ve bu etik davranışların kazandırılması öğretmenlik mesleği ile ilgili üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Etik davranış bilgisi, *yenilenmiş bir profesyonellik anlayışı* (öğretmene rehberlik ederek meslek hayatında destek olma, gerektiğinde öğretmenin etik ikilemleri çözümü konusunda ona yardımcı olma), *yenilenmiş bir okul kültürü* (ahlaki boyutları tüm yönleriyle tartışmada ve eylem ve kararların değerlendirilmesi, tartışma ve problemler karşısında belirleyici rol üstlenmede kullanma) oluşmasına temel oluşturma ve yenilenmiş öğretmen eğitimi ve mesleki eğitim için kuramsal ve uygulamalı bir yapı oluşturulmasını sağlaması açısından önemlidir (Campbell, 2003, s. 4).

Öğretmen adaylarının öncelikle meslek etiğinin önemini ve bunun mesleklerinde ne gibi katkıları olabileceğini bilmeleri ve yararlarını kabul etmeleri gerekmektedir. Onlara öncelikle meslek etiğinin mesleki anlamda kendi gelişimleri açısından nasıl bir önem taşıdığına açıklanması bu konuda yapılabilecek faaliyetlerden en önemlisi olarak belirtilebilir. Çünkü daha sağlam bir toplum yapısının varlığı, öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca meslek etiğini almalarını ve çok iyi özümsemelerini gerektirmektedir (Akt. Karataş, 2013, s. 313). YÖK'ün (2007, s. 66) de, eğitim fakültesi bünyesindeki lisans programları ile ilgili 2006-2007 düzenlemesinde bu konuya ilişkin vurgu yaptığı görülmekte; düzenlemede Avrupa'da ve Amerika'da öğretmen eğitimi programlarında yer alan mesleki etiğin kazandırılmasına yönelik seçmeli derslerin açılması önerilmektedir.

Toplumla uyumlu, yeterince eğitilmiş ve mesleki sorumluluğunun bilincinde olan öğretmen adayları bir toplumun geleceği için büyük önem taşıdığından, öğretmen adaylarının meslek etiğini öğrenmeleri ve meslek etiği kapsamında da etik ilkeleri çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Bunun için meslek etiğinin, öğretmen adaylarının eğitimlerinin bir parçası haline getirilmesi yararlı sonuçlar alınmasını sağlayabilecektir. Ancak etik ilkeler ve meslek etiğinin sadece teorik olarak öğretilmesi öğretmen adaylarının etik davranışlar göstermesini garanti etmeyebilecektir (Akt. Karataş, 2013, s. 313).

Erden (1998, s. 29), ülkemizde “derslere zamanında girme çıkma, öğretim dönemi içinde izin almama, çocuklara eşit davranma, yeri geldikçe çocukların sırlarını paylaşma,

kendi öğrencilerine özel ders vermeme, meslek dışı işlerde çalışmama” gibi etik kuralların öğretmenler tarafından büyük ölçüde paylaşılrken, 1980’li yıllardan sonra ülkemizdeki değer kaybına bağlı olarak mesleğin gerektirdiği bazı etik kuralların da bu doğrultuda giderek zayıfladığını belirtmektedir. Tüm öğretmenler pedagojik formasyon eğitimi aldığı halde, eğitim-öğretim süreçlerinde; ders içinde zamanını boşa geçirme, derse bilerek geç girme, mevzuata aykırı davranma, verilen görevlerden kaçınma, yenilikleri kabullenmeme, eğitim teknolojilerini kullanamama gibi öğretmenlik meslek ahlakıyla ve değerleriyle bağdaşmayacak davranışlara sıkça rastlanmaktadır (Ateş, 2012, s. 8).

Son yıllarda ülkemizde öğretmenlik mesleği etik ilke ve değerlerine yönelik olarak bazı çalışmalar yürütüldüğü ve kararlar alındığı görülmektedir. Bunlardan birisi, Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulu’nun, öğretmenlerin hediye almalarına yönelik olarak çıkardığı karardır. Buna göre, *“24 Kasım Öğretmenler Günü dolayısıyla özellikle ilköğretim kurumlarında öğretmenlere yönelik olarak bazı hediye uygulamalarının (altın ve benzeri), bu günün anlamını olumsuz yönde etkilediği, öğretmenlik mesleğinin itibarını zedelediği, öğrencilerde etik değerler konusunda şüpheler uyandırdığı, öğrenci-aile ve öğrenci-okul ilişkilerinde etik açıdan olumsuzluklar meydana getirdiği düşünüldüğü için 24 Kasım Öğretmenler Günü olmak üzere, diğer gün ve haftalarda, günün anlamıyla uyumlu ve maddi değeri olmayan sembolik (çiçek ve benzeri) nitelikteki hediyeler dışındaki hediyelerin alınmaması”* yönünde bir karar çıkmıştır (Kamu Görevlileri Etik Kurulu, 2008).

Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulu, öğretmenlik mesleği etik ilke ve değerlerini belirlemeye yönelik olarak, 2012 yılında *“Eğitim Öğretim Hizmeti Verenler İçin Mesleki Etik Davranış İlkelerinin Belirlenmesi”* başlıklı bir çalışma başlatmıştır. Kurulun üzerinde çalıştığı *“Öğretmen Etik Kılavuzu”*nda öğretmenlerin "özel ders" adıyla öğrencilere ücretli dersler verme, öğrencilere hitaptan, velilerle temasa kadar birçok konuda etik ilkeler yer almaktadır. Başbakanlık Kamu Görevlileri ve Etik Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ve akademisyenlerden oluşan heyet tarafından ele alınan 16 maddelik etik ilkeler taslağında öne çıkan maddeler şöyledir (Habertürk Gazetesi, 2012; Akşam gazetesi, 2013; Star Gazetesi, 2013): *“dedikodu yapmamalı, örnek olmalı,*

öğrenciyi küçük düşürmemeli, kötü muamele yapmamalı, ideolojik davranmamalı ve geç kalmamalı.

MEB (2015), yapılan çalışmalar sonunda, Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler konulu yayınladığı genelgede eğitim-öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

I- Öğrenciler İle İlişkilerde Etik ilkeler:

1. Sevgi ve Saygı, 2. İyi Örnek Olma, 3. Anlayışlı ve Hoşgörülü Olma, 4. Adil ve Eşit Davranma, 5. Öğrencinin Gelişimini Gözetme, 6. Öğrenciye Ait Bilgileri Saklama, 7. Menfi Psikolojik Durumları Yansıtma, 8. Kötü Muameleden Kaçınma

II- Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler:

9. Mesleki Yeterlilik, 10. Sağlıklı ve Güvenli Eğitim Ortamı Sağlama, 11. Mesai ve Ders Saatlerine Uyuma, 12. Hediye Alma, 13. Kişisel Menfaat Sağlama 14. Özel Ders

III- Eğitimciler İle İlişkilerde Etik ilkeler: Eğitimci; meslektaşları arasında ırk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi görüş ve aile statüsüne dayalı ayrımcılık yapmaz. Meslektaşlarına, öğrencilerle ilgili güven sarsıcı veya önyargılı yaklaşımlara neden olacak şekilde telkin ve yönlendirmede bulunmaz. Meslektaşları ile ilgili edindiği bilgilerde gizliliğe riayet eder. Öğrencilerin huzurunda ve değişik ortamlarda meslektaşları aleyhine söz söylemez, olumsuz söz ve davranışlardan kaçınır. Meslektaşları ile öğrencilerin kaliteli bir eğitim-öğretim alması için işbirliği yapar, bu süreçte karşılaştığı sorunları okul yönetimi ile paylaşır.

IV- Eğitimciler İle İlişkilerde Etik ilkeler: Eğitimci, öğrencilerin sosyal, fiziksel, duygusal, kültürel, ahlaki, manevi ve düşünsel açıdan gelişimlerini sağlamak, beceri ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için velilerle iyi iletişim kurar. Çocuklarıyla gerektiği gibi ilgilenmeleri konusunda velileri yönlendirir. Veliler arasında ırk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi görüş ve aile statüsüne dayalı ayrımcılık yapmaz.

Bu çalışmalara ek olarak, Kamu Görevlileri Etik Kurulu tarafından hazırlanan ve 13.04.2005 tarihli resmi gazetede yayımlanan “*Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik*”, kamu görevlilerinin, görevlerini yerine getirirken uymaları gereken genel etik ilke ve standartları toplu olarak ortaya koyması bakımından önemlidir (Şen, 2014, s. 25). Belirlenen bu ilkeler şunlardır (Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü, 2005): 1. Görevin yerine getirilmesinde kamu hizmeti bilinci, 2. Halka hizmet bilinci, 3. Hizmet standartlarına uyma, 4. Amaç ve göreve bağlılık, 5. Dürüstlük ve tarafsızlık, 6. Saygınlık ve güven, 7. Nezaket ve saygı, 8. Yetkili makamlara bildirim, 9. Çıkar çatışmasından kaçınma, 10. Görev ve yetkilerin menfaat sağlamak amacıyla kullanılmaması, 11. Hediye alma ve menfaat sağlama yasağı, 12. Kamu malları ve kaynaklarının kullanımı, 13. Savurganlıktan kaçınma, 14. Bağlayıcı açıklamalar ve gerçek dışı beyan, 15. Bilgi verme, saydamlık ve katılımcılık, 16. Yöneticilerin hesap verme sorumluluğu, 17. Eski kamu görevlileriyle ilişkiler, 18. Mal bildiriminde bulunma.

Yukarıda belirtilen, Kamu Görevlileri Etik Kurulu’nun belirlemiş olduğu bu ilkeler, öğretmenler tarafından da dikkate alınması gereken mesleki etik davranış ilkeleri olarak görülebilir.

Öğretmenin etik davranış bilgisi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının ortak sorumluluğundadır (Petersen, 1964, s. 190). Günümüz toplumunda öğretmenin değişen rollerinden dolayı, öğretmen yetiştirme standartlarında da sürekli bir değişim söz konusu olup, bu değişimin bir yansıması olarak öğretmenlik meslek etiğinin üzerinde durulması ve hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında öğretmenlik meslek etiğine yönelik çalışmaların yer almasına ihtiyaç vardır (Kumar ve Singh, 2010, s. 214). Chang (1994, s. 72), öğretmen yetiştirme programlarını etik kodların öğretimindeki ilk adım olarak görmektedir. Mergler (2008, s. 4) de bazı eğitim araştırmacılarının, öğretmen yetiştirme programlarında etik sorunlar ve ahlaki muhakemenin açıkça incelenmesi gerektiğini ileri sürdüklerini belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik etik davranış bilgisi, hizmet öncesi eğitim sürecinde kazandırılmaya başlanacağından bu konuda, öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarına önemli görevler düşmektedir.

Bundan sonraki bölümde öğretmenlik meslek etiğiyle ilişkili olarak öğretmenlik meslek etiği değerleri açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1.3. Öğretmenlik Meslek Etiği Değerleri

Etik değerlerin belirleyici özelliği, davranışlara yön gösteren ve onları gerektiren bir öneri veya yönerge niteliği taşımasıdır. Farklı çerçevelere özgü temel yaklaşımları ve davranışlara yön gösteren ve ölçüt oluşturan, en genel, temel ve soyut kuralları ifade eden ilke kavramı ise genel olarak değer ile anlamdaş değildir. Bununla birlikte, etik özelinde bir anlam kesişmesi bulunmasından ötürü, etik değer yerine etik ilke demek olanaklıdır (Kadioğlu, 2007; akt. Yıldırım ve Kadioğlu, 2007, s. 76). Yeşilyurt ve Kılıç (2014) tarafından yapılan çalışmada da mesleki etik değerler ile mesleki etik ilkelerin aynı kavramlar olarak ele alındığı görülmektedir. Ancak yapılan araştırmada, alan yazının da incelenmesi sonucunda, mesleki etik ilke ve davranışlarının temelini oluşturduğu (EATA, 2014, s. 13; Lunenberg, Dengerink ve Korthagen, 2014, s. 6) düşüncesinden yola çıkarak “mesleki etik değerler” kavramı olarak ele alınmış ve buradan hareketle de öğretmenlik meslek etiği değerleri ayrı bir başlık altında açıklanmaya çalışılmıştır.

Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerin de mesleki değerleri bulunur ve bu değerler öğretmenlerin tutum ve davranışlarına etki eder (Ataünal, 2000, akt. Ereş, 2010, s. 361). Değerlerin öğretimi açısından programların başarıyla uygulanması, öğrencilerde değerlerin bilgi boyutunda kalmayıp davranışa dönüşmesi, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken ideal olan davranışları yansıtmaları ve öğretmenlik mesleği için olumsuz olarak algılanan davranışları da engelleyebilmeleri için öğretmenlik mesleği ile ilgili değerlere sahip olmaları, bu değerleri içselleştirmeleri ve mesleki yaşamlarının ayrılmaz bir boyutu haline getirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin görevini etkili ve doğru yapabilmesi ve öğrencinin okul içi ve dışında öğrenmelerini sürdürmesine yardımcı olması için işe koşacağı, öğretmeni iyi öğretmen yapan ve diğer meslek gruplarından ayıran mesleki değerlerin belirlenmesine ve bu değerler açısından değerlendirilmelerine gereksinim vardır (Tunca ve Sağlam, 2013, s. 141). Tezcan (1985, s. 327), öğretmenlik mesleğinin değer sistemi belirlenmediği için kişisel değerlerin egemen olduğu ve bu nedenle de çelişkili davranışlar ortaya çıktığını belirtmektedir.

Erdoğdu ve Kurt (2012), mesleki etik değerlerin önemi konusunda öğretmenlerde farkındalık yaratılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretmen yetiştirmede ve ğretmen adaylarının eğitimi sürecinde de mesleki etik ve değerler, üzerinde özenle durulması ve geliştirilmesi gereken bir alan olarak görülmelidir. Öğretmen yetiştirme programlarında ayrı bir ders olarak da yer almasına ihtiyaç duyulan mesleki etik, ayrıca ğretmen yetiştirme programlarının, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde geliştirilmesi gereken bir yeterlik boyutudur. Kuşkusuz günümüz dünyasında genel olarak insanı ve özelde de ğretmeni farklı ve nitelikli kılacak en önemli zenginlik kaynağı sahip olduğu etik değerler olacaktır (Ekinci ve ter, 2010, s. 14). Bu noktada, araştırma kapsamında ele alınan ve öğretmenlik meslek etiği ilkelerinin- öğretmenlik mesleğine ilişkin etik davranışların da temelini oluşturan mesleki etik değerlerin ele alınmasında fayda görülmektedir.

Sorumluluk: Sorumluluğun temeli, yetkiyi kullanma zorunluluğudur. Sorumluluk, mesleki ve etik ölçülere uymayı gerektirdiği kadar bu ölçülerin yaratılmasını da gerektiren bir kavramdır (Bursalıoğlu, 1987: akt. Aydın, 2013, s. 59-60). En genel anlamda sorumluluk, belirli bir görevin istenilen nitelik ve nicelikte yerine getirilmesidir. Bu anlamda ğretmen bir kamu hizmeti olarak eğitimde üzerine düşen büyük sorumluluğun bilinci içinde olmalıdır (Aydın, 2013, s. 59).

Bir ğretmen, en temel zorunluluğunun, ğrencilerinin bilgi ve beceri kazanmalarına yardım etmek olduğunu bilmeli ve bunun için eğitim ile ilgili hizmetlerinin seviyesini yüksek tutmalıdır (Kulaksızoğlu, 1995, s. 186). Bir eğitimci olarak ğretmen,

- mesai ve ders saatlerine titizlikle uymalı; derse geç girerek, dersten erken ayrılarak ya da gerçeğe aykırı mazeretler üreterek eğitim sürecini kesintiye uğratmamalı,
- ders saatlerini etkin ve verimli kullanmalı ve
- dersten geç ayrılmak suretiyle öğrencinin dinlenme hakkını engellememelidir (MEB, 2015, s.1)

Saygı: Eğitim ve öğretim faaliyetleri, başlangıcından son aşamasına kadar, sevgi ve saygı üzerine dayandırılır. Bir eğitimci olarak öğretmen; küçüklere karşı sevginin, büyüklere karşı saygının önemini anlatırken öncelikle kendisi örnek olmalı; öğrenciyi utandıracak, onurunu kıracak söz ve davranışlardan hassasiyetle kaçınmalıdır (MEB, 2015, s. 1).

Şartsız olumlu kabul ve saygı, insancıl öğretmenin en önemli karakteristik özelliğidir. Öğrenciyi insan oluşu nedeniyle başlı başına bir değer olarak görme niteliğidir. Saygı, kişiyi davranışlarından dolayı değerli görmeden çok sadece onu bir insan olarak değerli görme tutumunu ifade eder. Öğrenciye saygı ona kibar ve nazik davranmayı gerektirir. Koşulsuz saygının bir yönü de insana güvenmedir. Bir öğretmenin öğrencisine olan saygısı, öğrencisi ile olan sözel iletişimden, yüz ifadesinden ve davranışlarından kolayca anlaşılabilir (Kılıçcı,1987; akt. Murat ve Arslantaş, 2005).

Öğretmenler herkesin değerine ve varlığına, özel yaşamına, özerkliğine ve kararlarına, insanlar arasındaki farklılıklara saygı göstermelidirler. Öncelikle öğretmenin, öğrencinin varlığına ve bütünlüğüne saygı göstermesi gerekmekte; öğrencilere ait gizli ve mahrem bilgileri diğer öğrenciler ya da öğretmenlerle paylaşmamalı, öğrencinin ya da ailesinin özel yaşamına saygı göstermelidir. Öğretmen, velilere saygı göstermesinin yanında meslektaşlarına da saygı duyması beklenmektedir. Öğretmenlerin birbirlerinin yeterlik ve kişiliklerine saygı göstermeleri, bu bağlamda, birbirleri hakkında sınıf içi ya da dışında, öğrenci ya da velilerin yanında olumsuz yorumlar ve dedikodu yapmaktan kaçınmaları gerekmektedir (Aydın, 2013, s. 67-68). Buna ek olarak, meslektaşlarıyla birlikte başka bir meslektaşının da dedikodusunu yapmaktan kaçınmalıdır. Kuzey İrlanda Öğretim Konseyi (2004, s. 3) de saygı etik değerine ilişkin öğretmenin, öğrencisinin tek ve biricik olduğunu kabul etmesi, saygı göstermesi ve meslektaşının mesleki duruşuna saygı göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Adalet ve Eşitlik: Öğretmen, öğrenciler arasında din, mezhep, etnik köken, geldiği yöre, ailesinin ekonomik ve kültürel seviyesi, güzel veya çirkin olma ve okul başarısının seviyesi gibi sebeplere bağlı olarak ayırım yapmamalı (Kulaksızoğlu, 1995, s.

187), öğrencilere eğitim- öğretim fırsatlarından adil yararlanma hakkı tanınmalı ve her öğrenciye eşit şekilde ilgi göstererek onların iyi yetişmelerini sağlamalıdır (MEB, 2015, s. 1).

Zengin ya da fakir, başarılı ya da başarısız ayrımının yapıldığı ve bunun öğretmenlik meslek etiğine aykırı olduğu bilinmektedir. Oysa başarılı öğrenciyle daha fazla ilgilenmek, başarısız olan öğrenciyi daha fazla başarısızlığa götürecektir. Bundan dolayı öğretmen sınıf içindeki ve dışındaki her türlü etkinliği adaletli bir şekilde yürütmek durumundadır. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin, velilerin sosyoekonomik durumuna göre, öğrencilere eşit olmayan davranışlar sergilediği de görülmektedir. (Ilgaz ve Bilgili, 2006, s. 205) Öğretmenin meslek etiğine aykırı bu davranışlardan kaçınması gerekmektedir.

Öğretmen, her türlü eyleminde adil olmak ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde de adaleti sağlamak sorumluluğuna sahiptir. Öğretmenin adaletli davranışından söz ettiğimizde, hakların ve ödevlerin öğrenciler arasında eşit paylaşılması, öğrencilerin çabalarına orantılı paylaşım, öğrencilerin katılımlarına orantılı paylaşım, öğrencilerin hak etme düzeylerine göre paylaşım ve öğrencilerin bireysel koşullarını dikkate alarak bir paylaşım gitme söz konusu olmalıdır. Diğer yandan öğretmen adaletin işlemesi için öğrencileri bu konularda teşvik edici bir rol de üstlenebilir. Buna ek olarak, adil bir öğretmen farklı öğrenme yöntemlerini bir arada kullanarak fırsat ve olanakları çeşitlendirmelidir (Aydın, 2013, s. 60). Ayrıca öğretmen ölçme ve değerlendirmede de adaletli olmalı; öğrencisini değerlendirirken subjektif değer yargılarından arınık olarak hareket etmeli; bilgi, duygu ve davranış düzeyinde değişikliklerin ölçülmesinde ve kişilik özellikleri ile ilgili değerlendirmelerde objektif araçlar ve kıstaslar kullanılmalıdır (Kulaksızoğlu, 1995, s. 187).

Adalet kavramının ayrılmaz bir parçası olan eşitlik, yararların, sıkıntıların, hizmetlerin dağıtılmasında uygulanacak sınırların belirlenmesini içerir. Eşitlik kavramı temel bireysel eşitlik, kısmi eşitlik ve blokların eşitliği açısından ele alınabilir. Temel bireysel eşitliğe ilişkin öğretmenin, sınıfındaki bütün öğrencilere eşit davranması; kısmi eşitliğe ilişkin öğretmenin, farklı gruplara eşitlik sağlama için farklı davranması (örneğin; sınıftaki engelli bir öğrenciye farklı davranarak onu diğer öğrencilerle eşit hale

getirme); blokların eşitliğine ilişkin, dezavantajlı blok için diğerinden eşitlik istenmesidir (örneğin; kız ve erkek öğrenciler arasında eşitliği sağlamak için yapılan düzenlemeler) (Aydın, 2013, s. 61).

Mesleki Bakımdan Yeterli Olma: Öğretmenlik meslek etiğinden söz edebilmek için öncelikle, öğretmenin işinde profesyonel olması bir başka deyişle yeterlik sahibi bir öğretmen olması gerekir (Aydın, 2013, s. 58).

Öğretmen öğretmekle yükümlü olduğu konularda yeterli alan bilgisine sahip olmalıdır. Mesleki bilgisi güvenilir olarak öğretmenlik yapmaya yeterli olması gerekmektedir. Bununla birlikte mesleği ile ilgili yenilikleri takip etmelidir (Kulaksızoğlu, 1995, s. 186). MEB (2015, s. 2), bir eğitimci olarak öğretmenin, görevinin gerektirdiği bilgi, nitelik ve yeteneklere sahip olabilmek için, her türlü bilgiyi, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip ederek gelişimini sürdürmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yapılan araştırmalarda etik değerlere sahip kişi ya da kurumların uzun vadede daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etik değerlere sahip olmaları, eğitim kurumlarının şeffaf, güvenilir, saygın ve başarılı olmasına katkı sağlayacaktır (Şentürk, 2009, s. 28). Bu bakımdan öğretmenlerin, meslek ahlakının ve mesleki değerlerin kazanılıp kazanılmadığı çeşitli psikoteknik testlerle değerlendirilerek göreve başlamaları yerinde olacaktır. Doğruluk, dürüstlük, güvenilirlik, adil olmak, hoşgörülü olmak, kurallara saygılı, demokratik, yeniliklere açık olmak gibi değerlerden yoksun bir öğretmenin, uzmanlık bilgisi ne olursa olsun, öğrencilere katacağı pek bir şey olmadığı gibi zararı da büyük olacaktır (Ateş, 2012, s. 8). Öğretmenler etiği gerçekten içselleştirememişlerse, bu konuda öğrencilerine pek de katkıları olacağı söylenemeyecektir. Öğretmenlerin uygulamadığı, bilmediği veya inanmadığı değerleri kendi öğrencilerine aktarmaya çalışmaları, öğrenciler üzerinde etkili olamayacaktır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının gerekli ve yeterli eğitim almaları ve meslek etiğini kendilerine rehber edinmeleri önem taşımaktadır. Çünkü gelecekte sağlam yapılı dürüst ve güvenilir bir toplum yapısına, hayatlarında etik değerleri ön plana çıkararak tüm ilişkilerini etik değerler üzerine yapılandıran ve bu değerleri öğrencilerine de aktarabilen öğretmenler sayesinde ulaşılabilecektir (Karataş, 2013, s. 312).

Öğretmenlik meslek etiği ve öğretmenlik meslek etiği değerleri ile ilgili bu açıklamalardan sonra, bundan sonraki bölümde, araştırma konusunun bir diğer önemli boyutu olan örtük program üzerinde durulacaktır.

2.1.4. Örtük Program

Okullarda aynı anda gerçekleştirilen üç programdan söz edilmektedir. Bunlar “açık ya da resmi” (explicit or formal) program, “örtülü ya da gizli/örtük” (implicit or hidden) program ve “önemsenmeyen/ihmal edilen” (null) programlardır (Eisner, 1994; akt. Hashemi, Fallahi, Aojinejad ve Samavi, 2012, s. 255). Okullarda resmi anlamda uygulanan ve “Yazılı Program” ya da “Formal Program” adı verilen eğitim programlarının dışında kalan, ancak yine de öğrencileri etkileyen farklı birçok unsur bulunmaktadır. Bunların yazılı metinleri veya ortamdan ortama değişiklik göstermeyen ortak özellikleri de olmadığı için onlara “Saklı Program”, “Örtük Program” gibi tanımlamalar getirilmektedir (Cemiloğlu, 2006, s. 260).

Öğrencilerin toplumsal hayata uyumunu sağlamada örtük program, bazı durumlarda eğitim programları kadar etkili olmaktadır. Eğitim aşamasının her düzeyinde örtük programın, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Demirel, 2007, s. 7). Devlet ya da özel ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite olmak üzere bütün öğretim kurumlarında örtük programın varlığından söz edilebilir (Konieczka, 2013, s. 251). İlgili alan yazında daha çok ilk ve ortaöğretim düzeyinde ele alınan örtük programın taşıdığı değer, son yıllarda tüm kademeler için kabul edilmiş ve yüksek eğitim düzeyinde de büyük önem taşıdığı eğitimciler tarafından vurgulanmıştır (Sarı, 2007, s. 7).

Öğretmen yetiştiren kurumlara bakıldığında örtük programın, örtük mesajların tam olarak bilinmeyen ve genellikle resmi makamlarca arzu edilmeyen bir tarzda geleceğin öğretmenlerini etkilemesi yönünden ortaya çıktığı söylenebilir. Öğretmen eğitiminde örtük program içerisinde yer alan örtük mesajlar, öğretmen eğitimi programlarının yürütülme süreçlerinden, öğretmen eğitimini etkileyen kurumsal ve sosyal çevrelerden, derslerde kullanılan ders kitapları ve materyallerden ve öğretim elemanları ile yöneticilerin söz ve davranışlarından iletilmektedir. Bu sayede örtük

program öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkındaki görüş ve tutumları ile öğretmenlik niteliklerini oldukça etkileyebilmektedir (Yüksel, 2007, s. 324).

Örtük program kavramının ilk olarak Jackson (1968) tarafından ortaya konulduğu belirtilmektedir (Eisner, 1985; akt. Marsh, 1997, s. 33; Ahwee vd., 2004, s. 26; Yüksel, 2004, s. 18; Konieczka, 2013, s. 250). 1930'ların başlarında ise William Waller tarafından kullanıldığı görülmüştür (Eisner, 1985; akt. Marsh, 1997, s. 33). Örtük program ile ilgili olarak "çalışılmamış, üstü örtülü, gizli, yazılı olmayan, kasıtsız, görünmeyen program, eğitimin akademik olmayan sonuçları, eğitim çıktıları ve eğitim sürecinde öğretilen her şeyin kalıntısı" gibi birçok farklı terim ve ifadeler kullanılmaktadır. Bu ifadelerin her biri örtük program kavramının bazı örtük etki ve yönlerine dikkat çekmektedir (Giroux ve Puperl, 1983; akt. Hashemi ve diğ. 2012, s. 256).

Örtük program kavramına ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Örtük program, genel anlamıyla, resmi programın yanı sıra, eğitim sürecinde öğrenilen her şey olarak ifade edilmektedir (Meighan ve Siraj-Blatchford, 1997; akt. Thornberg, 2009, s. 246). Örtük program, öğretmenin düzenlediği öğretim etkinliklerinin dışında gerçekleşen, farkında olmadan öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, sınıfta demokratik değerlerin kazanımında öğrencileri teşvik edici bir rol üstlenen öğretmen, karar verme sürecinde öğrencilerine söz hakkı tanımıyorsa, örtük program demokrat birey yerine otokrat bireylerin yetişmesine hizmet ediyor demektir (Parmar ve Makwana, 2013, s. 71). Örtük program, öğretmen ya da okul yöneticileri tarafından açıkça bilinmeyen öğretim norm ve değerleri olarak da ifade edilmektedir (Vang, 2006; akt. Barrett, Solomon, Portelli ve Mujuwamariya, 2009, s. 678). Bain (1985, s. 145), örtük programın öğrenim sürecinde öğrenilen ve öğretilen değerlerden oluştuğunu belirtmektedir. Bacanlı (2011, s.47) ise gizli programın (örtük programın) açık programdan çok daha etkili davranışlar kazandırma eğiliminde olduğunu ve genellikle bilişsel özelliklerin açık ve yazılı program ile duyuşsal ve karakter özelliklerinin de daha çok gizli program yoluyla kazanıldığını belirtmektedir.

Örtük program, (a) resmi olmayan beklentiler, örtük, ama beklenen mesajlar olarak örtük program, (b) istenmeyen öğrenme çıktıları ya da mesajlar olarak örtük

program, (c) okulun yapısından kaynaklanan örtük mesajlar olarak örtük program (d) öğrenciler tarafından oluşturulan örtük program olarak dört şekilde tanımlanmaktadır (Portelli, 1993; akt. Townsend, 1995, s. 4). John Dewey, “yardımcı öğrenme” (collateral learning) olarak ifade ettiği örtük programı, okul personeli ve öğrencilerin eylemlerinin bir sonucu olarak, okullarda gerçekleşen öğrenmelerin tümünü içeren program olarak tanımlamaktadır (Massialas, 1996, s. 61). Horn (2003, s. 298) örtük programı, farkında olmadan, okul ve sınıflarda kazanılan bilgi, değer ve inançların tümü olarak tanımlamaktadır. Snyder (1971) ise, örtük programı öğrencilerin resmi programa karşı verdikleri tepkiler olarak tanımlamaktadır. Illich (1978) ve Aronowitz ve Giroux (1985) gibi kuramcılar da okulda örtük mesajlar verilmesini, okulların toplumsal bir işlevi olarak gördüklerini belirtmekte ve örtük program kavramını bu bağlamda değerlendirmektedirler (Akt. Ahwee vd., 2004, s. 26). Örtük program kavramının en önemli etkisi araştırmacıları, eğitim ve öğretim, öğretme ve öğrenme süreçlerindeki gizli mesajları ortaya çıkarmaya yönelik gözlem yapmalarına teşvik etmesi olarak görülebilir. Örtük program, yazılı ya da öğretmen tarafından öğretilen bir program olmanın aksine, bir bütün olarak eğitim ortamı tarafından öğretilen bir programdır (Hashemi ve diğ. 2012, s. 256).

Örtük program kavramına ilişkin yapılan farklı analizler vardır. Bu analizlerin en önemlilerinden biri Portelli tarafından yapılmıştır. Portelli (1993), örtük programın farklı yönlerini a) informal, gizli mesaj ve beklentiler, b) farkında olmadan verilen mesaj ve öğrenme ürünleri, c) okulun gizli, üstü kapalı mesajları d) öğrenciler tarafından yapılmış program şeklinde dört gruba ayırmaktadır (Akt. Hashemi ve diğ. 2012, s. 256). Ayrıca Portelli (1993), örtük program teriminin “örtük” değil, “örtülmüş” olduğuna vurgu yapmakta ve “örtük programın mantığına” ilişkin olası üç seçeneğin varlığından söz etmektedir (Akt. Marsh, 1997, s. 34).

- X aslında kendini sakladı, bu demektir ki X örtük olmaktan sorumludur, X bir ajandır.
- X, kasıtlı olarak başka biri (Y) tarafından saklanmıştır.
- X saklıdır, X kasıtsız bir şekilde örtüktür.

Portelli (1993), örtük program bir ajan olmadığı için ilk seçeneğin yanlış olduğunu; diğer iki seçeneğin ise, bir eğitim programının bir kişi tarafından örtülebilirken bir başkası tarafından örtülemeyeceği düşüncesinden hareketle, mümkün olabileceğini belirtmektedir (Akt. Marsh, 1997, s. 34).

Apple ve King (1977), çalışmalarını Vallance (1973-1974)'nin çalışması üzerine yapılandırarak, örtük programın analizini yapmış ve “zayıf” ve “güçlü” olarak iki yönünü ortaya koymuşlardır. “Zayıf” yönü, “çocukları birlikte yaşama ve çalışmayı bilen toplumsal varlıklara dönüştüren toplumsal süreçler, sosyal kurumlar oluşturma ve üzerinde uzlaşılan kavramlar geliştirme”yi kapsamaktadır. Bu yönü, Durkheim’ın sosyalleşme kavramıyla paralellik göstermektedir. “Güçlü” yönü ise, “sosyalleşmesi istenmeyen ya da ortadan kaldırılmak istenen ırk ya da etnik grupların, ekonomiye katkı sağlayacak vatandaşlar yetiştirilmesinin, uzman ve bilimsel bir denetim altında gerçekleştirilmesi için girişimde bulunulması” olarak açıklanmaktadır (Akt. Margolis ve Romero, 1998, s. 1).

Ahola (2000, s. 3) da örtük program kavramına ilişkin bir analiz yapmış ve Tablo 2.2’de belirtildiği gibi bu kavramı dört boyutta incelemiştir.

Tablo 2.2. Örtük Programın Boyutları

| | ÖRTÜK PROGRAM | | RESMİ PROGRAM |
|---------------------------------|---|---|--|
| | Toplumsallaşma/ profesyonelleşme | Sosyal ve kültürel yeniden üretim | |
| Öğrenmeyi öğrenme | Öğrenme (öğrenmeyi) | Öğrenen olmayı öğrenme | “Ortaöğretim gerekli önkoşulları sağlar” varsayımı |
| Mesleği öğrenme | Disiplinin düşünce ve uygulamalarını öğrenme | Mesleğin düşünce ve uygulamalarını öğrenme | Programın içeriği: temel alana ilişkin bilgi ve beceriler |
| Uzman olmayı öğrenme | Bilimin düşünce ve uygulamalarını öğrenme | Akademinin düşünce ve uygulamalarını öğrenme | Programın hiyerarşisi: uzmanlık bilgi ve becerileri |
| Oyunu öğrenme | Kuralları öğrenme | Oyunu öğrenme | Bir zaman/alan kodu olarak program |

Kaynak: Ahola, 2000, s. 3.

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi Ahola (2000)’ya göre ilk boyutta, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. İkinci boyutta öğrenciler, mesleği ile ilgili düşünce ve uygulamaları öğrenmelidirler. Üçüncü boyutta ise öğrenciler, uzman olmayı öğrenme yani, bilimin ve akademinin düşünce ve uygulamalarını öğrenmelidirler. Ahola, örtük programın dördüncü boyutu olan “üniversite oyunu”nu, örtük programın en derin boyutu olarak ifade etmekte ve bu boyutta öğrencilerin, örtük program yoluyla üniversitenin kurallarını öğrendiğini belirtmektedir. Öğrenci ilk aşamada okulun kurallarını öğrenir ve daha sonra çalışmalarında ilerledikçe, uzmanlık kazandıkça kendisi kuralları koymaya başlar.

Marsh (1997, s. 33), örtük program kavramı ile yakından ilişkili olan, “yazılı olmayan program” ve “önemsenmeyen/ihmal edilen program” olmak üzere iki kavramdan söz etmektedir. Blumberg ve Blumberg (1994), yazılı olmayan programın, eğitim sisteminin bir yan ürünü olarak var olduğunu savunmaktadırlar (Akt. Marsh, 1997, s. 33). Cortes (1981) de “yazılı olmayan/toplumsal program”ı, bireyin yaşamını biçimlendiren ailedeki eğitim, akran grubu, komşuluk, kitle iletişim araçları ve diğer toplumsal faktörler ve mevcut toplumsal yapıyı korumak için çalışan “politik/siyasi program” olarak tanımlamaktadır (Dickerson, 2007, s. 13). “Önemsenmeyen program/ihmal edilen program” ise Eisner (1985) tarafından tanımlanmaktadır (Ahwee vd., 2004, s. 36). Eisner (1985) eğitimin, resmi program ile öğretilemeyen yönlerine dikkat çekerek, “önemsenmeyen/ihmal edilen program”ın varlığından söz etmekte ve okullarda öğretilen konuların geleneğin bir parçası olduğu, geleneklerin beklenti ve öngörülerini oluşturduğu ve durağanlığı sürdürdüklerini ileri sürmekte ve okullarda bilmenin görsel, işitsel ve metaforik yollarının ihmal edildiğini belirtmektedir (Akt. Marsh, 1997, s. 33; Dickerson, 2007, s. 15).

Örtük program kavramına yapılan eleştiriler ise şöyledir (Tezcan, 2003, s. 58):

- Okulda ve sınıfta, kavrama ilişkin olarak nitel gözlemler yapılmaktadır. Nicel veriler gözardı edilmektedir.
- Ölçülmesi zor bir kavram olduğu düşünülmektedir.

- Çocuklara yaşamdaki rollerinin yerlerini bilip, orada oturmak olduğunu öğretmektedir (tutuculuğu teşvik anlamında).

Örtük program kavramına ilişkin yapılan açıklamalardan sonra örtük programın teorik temelleri üzerinde durulacaktır.

2.1.4.1. Örtük Programın Teorik Temelleri

Örtük program kavramı ile ilgili çalışmalar yapan yazarların görüşlerinin dayandığı teorik temellere ilişkin yapılan çeşitli sınıflandırmalar vardır. Giroux ve Penna (1979, s. 23) okulların toplumsallaştırma rolü ve örtük program kavramının aydınlatılmasına yönelik olarak a) yapısal-işlevsel görüş, b) fenomenolojik görüş (eğitimin “yeni” sosyolojik karakteri), c) radikal eleştirel görüş (eğitim teori ve uygulamalarının Neo-Marksist görüş ile ilişkisi) olmak üzere üç yaklaşımdan bahsetmişlerdir. Giroux (1981, s. 287) yaklaşımları, geleneksel, liberal, radikal yaklaşım olmak üzere üç gruba ayırmış, fakat daha sonra diyalektik eleştiri yaklaşımını da ekleyerek dört gruba ayırmıştır (Giroux, 1983; akt. Margolis, Soldatenko, Ackair ve Gair, 2001, s. 14). Skelton (1997) yaklaşımları, işlevselci (fonksiyonalist), liberal, eleştirel ve postmodern olmak üzere dört gruba ayırmış, Lynch (1989) ise işlevselci (fonksiyonalist) ve neo-marksist yaklaşım olmak üzere iki grupta toplamıştır (Yüksel, 2004, s. 15-16; Tuncel, 2008, s. 15; Sarı ve Doğanay, 2009, s. 926). Tuncel (2008, s. 15), Lynch’in işlevselci yaklaşımı Giroux’un geleneksel yaklaşımı ile aynı biçimde ve neo-marksist yaklaşımı da liberal, radikal ve diyalektik eleştiri olarak ele aldığı yaklaşımları kapsar biçimde açıkladığını belirtmektedir. Buna ek olarak Skelton (1997)’un işlevselci yaklaşımı, Giroux (1981)’un geleneksel yaklaşımı ile aynı biçimde açıkladığı görülmektedir. Bu bölümde ise yaklaşımlar, Lynch’in gruplandırmasından hareketle işlevselci ve neo-marksist yaklaşım olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır.

2.1.4.1.1. İşlevselci (Fonksiyonalist) Yaklaşım

İşlevselci yaklaşım, toplumun sosyal norm ve değerlerinin okullar aracılığı ile nasıl aktarıldığı konusu üzerine odaklanmakta (Giroux ve Penna, 1979, s. 23); okulun öğrencileri, topluma etkin katılımları için nasıl hazırladığını araştırmaktadır (Akt. Bain, 1985, s. 146). İşlevselci yaklaşımın savunucularının, örtük program kavramı üzerine

yaptıkları ilk çalışmalarda, okulların sosyal düzen ve istikrarın korunmasında nasıl bir rol oynadıkları üzerine odaklandıkları görülmektedir. Parsons (1959), Dreeben (1968) ve Jackson (1968) gibi işlevselci (fonksiyonalist) görüşün savunucuları okulları, toplumun var olmasına katkıda bulunmak için gerekli olan sosyal norm, değer ve becerilerin öğretilmesinde bir araç olarak görmektedirler (Akt. Skelton, 1997, s. 178).

Jackson (1968), “Life in Classroom” (Sınıflarda Yaşam) adlı eserinde ilköğretim düzeyinde devlet okullarındaki sınıfları gözlemleyerek okulda uygulanan program ve sosyal ilişkiler sonucunda oluşan sınıftaki yaşamı çeşitli yönleriyle inceleyerek örtük programı tanımlamıştır (Yüksel, 2004, s. 18). Jackson (1968), öğrencileri çok güçlü yollarla toplumsallaştıran eğitimin psikolojik yönleri üzerine odaklanmakta ve örtük programın “kalabalık”, “övgü” ve “güç” olmak üzere üç unsuruna vurgu yapmaktadır. Bu üç unsur sınıf içindeki davranış normlarını belirlemektedir. Bunlar, eğitim yöneticileri, öğretmen ve daha az bir ölçüde veliler tarafından amaçlanan, başlangıçta öğrenciler tarafından tam olarak bilinmeyen gayri resmi kurumsal beklentiler, değer ve normlar toplamıdır (Portelli, 1993; akt. Marsh, 1997, s. 33).

Parsons ve Dreeben, okullara işlevselci bir bakış açısıyla bakarak, bu kurumların öğrencilerin toplum tarafından oluşturulan değerleri öğrendikleri yerler olduğuna vurgu yapmakta ve okulları, ailede öğrenilemeyen toplumsal norm ve değerlerin öğrenildiği yerler olarak görmektedirler (Giroux, 1981, s. 288). Dreeben (1968), okullarda ne öğrenildiğine ilişkin analizinde örtük programın öğrencilere temel normların öğretilmesinde etkili bir mekanizma olduğunu belirtmektedir (Akt. Bain, 1985, s. 146). Dreeben (1968)’in, “On What Is Learned In School” adlı eseri örtük program ve işlevleriyle ilgili önemli bir eserdir. Dreeben, öğrencilerin toplum tarafından gerekli olan görüş, değer ve normları öğrenme şekilleri üzerinde durmuş ve okullarda öğrencilere “bağımsızlık”, “başarı”, “evrensellik” ve “kendine özgülük” olmak üzere dört anahtar normun öğretildiğini belirtmiştir (Giroux, 1981, s. 288; Skelton, 1997, s. 178; Yüksel, 2004, s. 20; Kentli, 2009, s. 84; Konieczka, 2013, s. 251). Dreeben (1968)’e göre sınıflar, öğrencilerin a) özgür olma, b) sınıfın bir üyesi olduklarını kabul etme, c) rekabet etmeyi öğrenmek zorunda oldukları yerlerdir (Akt. Dickerson, 2007, s. 50).

Fonksiyonalist görüşe yönelik bazı eleştiriler bulunmaktadır. Fonksiyonalistler, okul ve toplum arasındaki ilişkiyi fazla basite indirgedikleri, örtük program yoluyla verilen mesajlarda öğrencileri pasif alıcılar olarak gördükleri, sınıf ayrımcılığı ve cinsiyet eşitsizliğinde örtük programın önemine vurgu yapmadıkları için eleştirilmektedirler (Akt. Skelton, 1997, s. 179). Sharp (1980) da, Jackson ve Dreeben'in çalışmalarını eleştirerek, bu kuramcıların örtük programın, bir sınıf toplumu sürdürülmesindeki ideolojik ve politik önemi üzerinde durmadıklarını belirtmiştir (Akt. Giroux, 1981, s. 288).

2.1.4.1.2. Neo-Marksist Yaklaşım

Neo-marksist yaklaşımın temelinde ekonomik ve kültürel yeniden üretim arasında bir ilişkinin olduğunun kabul edilmesi vardır (Giroux ve Penna, 1979, s. 26). Neo-marksist yaklaşım içinde ele alınan liberal, radikal ve diyalektik eleştiri yaklaşımlarının (Tuncel, 2008, s. 15) savunucuları olarak genellikle şu yazarlardan bahsedilmekte; Anyon ve Martin liberal yaklaşım, Bowles ve Gintis radikal yaklaşım, Apple, Giroux, Hooks, McLaren diyalektik eleştiri yaklaşımının savunucuları olarak bilinmektedir (Margolis vd., 2001, s. 15).

Neo-marksist yaklaşım içinde ele alınan liberal yaklaşım, örtük program kavramını işlevselci yaklaşımdan farklı olarak ele almakta; okul kuralları ve disiplin kodları, öğretmen-öğrenci ilişkisi, etkileşimi gibi okul yaşamının sorgulanmayan ve gizli yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Skelton, 1997, s. 179). Liberal görüş savunucuları, birey-toplum ilişkisini işlevsel görüşten farklı olarak ele alarak görüşlerini sembolik etkileşimcilik, hümanistik psikoloji, fenomenoloji ve etnometodoloji felsefi temelleri üzerine dayandırarak, bireyi toplumsal norm ve değerlerin pasif birer alıcısı değil aktif birer yaratıcısı olarak görmektedirler. Bu yüzden okulların örtük program aracılığıyla verdikleri gizli mesajlar toplum tarafından oluşturulan, öğretmen ve öğrenci tarafından pasif olarak alınan mesajlar değil, sınıfta yapılan etkinlik ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ile kendilerinin oluşturdukları mesajlardır (Skelton, 1997, s. 180).

Neo-marksist görüşün savunucularından olan Bowles ve Gintis (1976), okulların işlevinin, okullarda sosyal ilişkilerin oluşması için, kapitalist sistemi sürdürmek olduğu görüşünü savunmakta ve "öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik iş bölümü",

“öğrencilerin yabancılaştırılmış okul çalışmaları”, “işte parçalanma” noktalarına vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin, okulda kazandıkları sosyal deneyimleri belirlemede, sosyal sınıf/ırk/cinsiyetin önemli bir rolü olduğu-yani üniter bir örtük program olduğu ama “çok” hakim olmadığını iddia etmektedirler (Akt. Marsh, 1997, s. 34).

Neo-marksist yaklaşım içinde ele alınan, alanyazında direnç teorisi olarak da adlandırılan diyalektik eleştiri yaklaşımı, radikal yaklaşıma benzemekle birlikte bu yaklaşımın, ekonomik duruşunun karamsar ve tek taraflı yapısını reddeder (Tuncel, 2008, s. 17). Direniş teorisyenleri, öğretmen ve öğrencileri kapitalist düşünce tarafından yönetilen piyonlar olarak gören kapitalist düzenin bir yansıması olan eğitimi kabul etmezler (Margolis vd., 2001, s. 16). Örtük program ve öğretmenlerin rolü üzerinde duran diyalektik eleştiri yaklaşımı savunucularından Apple (1979; 1980; 1981; 1982) da Bowles ve Gintis’in görüşlerine paralel fikirler ileri sürmektedir. Apple’a göre okullarda öğrencilere verilen bilgi ve uygulamalar, onların ailelerinin sosyo-ekonomik statülerine göre değişmektedir. Örtük program sosyal sınıfların farklılaşmasından sorumlu, zengin ve elit tabakadaki öğrencilere daha çok özgürlük ve fırsat veren, alt düzeydeki öğrencilere ise kendilerini geleceğin işçileri olarak kabul etmeleri için sağlanan şartları kapsamaktadır (Akt. Yüksel, 2044, s. 26-27).

Giroux (1983), Apple’in görüşünden hareketle, örtük programın hem “yeniden üretim” hem de “dönüşüm” olgusu ile ilgili olması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Giroux, örtük programın yapısını “kurtuluş” kavramları ile ilişkilendirmekte, “özsaygı” ve “sosyal adalet” gibi değerleri temel değerler olarak görmektedir. Giroux, bu yüzden de okulların hakimiyet ve mücadele alanları olduğunu belirtmekte fakat bunun, okulun eşit olarak hakim güçler ile direniş güçleri arasında paylaşıldığı ya da her karşıt davranışın radikal bir önemi olduğu anlamına gelmediğini belirtmektedir. Giroux, direniş hareketleri değişiklik gösterdiği için her bir karşıt hareketin, direnişin bir şeklini oluşturup oluşturmadığı dikkate alınarak değerlendirilmesinin yapılması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Margolis vd., 2001, s. 16).

Neo-marksist yaklaşımı benimseyen eleştirel eğitim kuramcıları ise, genel olarak, ders kitaplarında, program materyallerinde, ders içeriğinde ve sınıf uygulamalarında

görünen sosyal ilişkilerde yer alan tanımlama, tartışma ve örneklerin baskın gruplara nasıl ve ne şekilde yarar sağlayarak astları dışladığı ile ilgilenmektedirler. Eleştirel eğitimciler, okulların öğrencileri, standartlaştırılmış öğrenme, davranış kuralları, sınıf düzeni, öğretmenlerin belirli öğrenci gruplarına karşı kullandıkları resmi olmayan pedagojik süreç ve diğer gündemler aracılığıyla şekillendirdikleri; öğrencilerin otorite, davranış ve ahlaka ilişkin baskın ideolojiler ve sosyal uygulamalara boyun eğdirildikleri görüşünü savunmaktadırlar (McLaren, 2011, s. 312-313).

Örtük programın teorik temellerine ilişkin yapılan açıklamalardan sonra örtük programın kapsamı açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1.4.2. Örtük Programın Kapsamı

Örtük program kavramı, eğitim ortamında ortaya çıkan söylenmeyen ya da örtük olan değer, davranış, tutum ve normlarla ilgilidir. Jerald (2006), örtük programın toplumdaki herkesin yaşamının bir parçası olan söz ya da eylemler aracılığıyla dolaylı olarak, farkında olunmadan iletilen tutum, bilgi ve davranışları açıklayan bir program olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Alsubaie, 2015, s. 125). Örtük program, alışıldık ders materyalleri ve resmi programlanmış dersler dışında bilgi ve davranışın oluşturulduğu üstü örtülü yollar ile ilgilenir (McLaren, 2011, s. 313).

Örtük program, sınıfta öne çıkarılan öğretme ve öğrenme stilleri, fiziksel ve öğretimsel çevre toplamı ile öğrenciler eiletlen mesajlar, yönetim yapıları, öğretmen beklentileri ve notlandırma süreçlerini de içine almaktadır (McLaren, 2011, s. 313). Örtük program kavramının içeriği çok geniş olmakla birlikte ders dışı etkinlikleri de kapsamaktadır. Örtük programın en belirgin özelliği yazılı olmamasıdır. Bu nedenle, kavramın sosyolojik niteliği daha fazladır. Okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okul içi yazılı olmayan kurallar, rutinler, disiplin, otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel etken örtük program kapsamında ele alınmaktadır (Tezcan, 2003, s. 54). Örtük program, öğretmen ve yöneticilerin davranışları, konuşmaları, öğrencilere

yaklaşımları, eğitimin dayanışmacı ve yarışmacı olması, okul ikliminin niteliği, öğretim sürecinin araştırmacı ya da ezberci olması, öğretim kadrosunun attığı değerler, okulun yarattığı öğrenme ortamları, kısaca okulda öğrencilere yansıyan tutumlarla, öğrencilerin karşılıklı etkileşimleri sonucu öğrendikleri davranışlarda kendini göstermektedir (Çubukçu, 2012, s. 1516).

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde genelde öğrencilerin resmi program dışında üç temel kaynaktan öğrendikleri ve öğrencilere sunulan bu kaynakların herbirinin örtük programın kapsamını oluşturduğu görülmektedir. Bu üç temel kaynak (1) okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri, (2) okul-çevre arasındaki etkileşimler ve (3) sınıf iklimidir (Yüksel, 2004, s. 57).

❖ Okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri:

- Okulun kuralları - devletin ve okulun ideolojisinden kaynaklanan kurallar,
- Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu - sınıflar, yönetici ve öğretmen odaları, laboratuvarlar, atölyeler, spor alanları vb. için ayrılan yerler ve bu yerlerin dekorasyonu,
- Sınıfların oluşturulması- okula kayıt olan öğrenciler sınıflara ayrılırken okul yönetiminin yaptığı uygulamalar,
- Zaman - bir eğitim sisteminde veya okullarda dersler ve ders dışı faaliyetler için ayrılan zaman miktarı,
- Ders dışı faaliyetler – okul içerisinde yer alan kulüp ve derneklerin faaliyetleri, okulun organize ettiği kültürel ve sportif faaliyetler ile çeşitli seremoni ve törenler,

❖ Okul-çevre arasındaki etkileşimler:

- Toplumsal norm ve değerler – öğrencilerin topluma uyumlarını sağlamak amacıyla öğrencilere kazandırılan toplumun norm ve değerleri,
- İdeoloji – okullar aracılığıyla ülkedeki egemen ideoloji öğrencilere kazandırılmaya çalışılarak, öğrencilerin o ideolojinin taraftarı olmasının sağlanmaya çalışılması,
- Ders kitapları – ülkenin ve iktidarın ideolojisini öğrencilere kazandırmak için ders kitaplarının kullanılması,

❖ Sınıf iklimi:

- Öğretmenlerin görüş ve beklentileri - öğretmenlerin öğretmeöğrenme sürecinde görüş, inanç, değer ve beklentilerini gerek açıkça, gerekse örtük bir şekilde öğrencilerine iletmeleri,
- Öğretmenlerin önyargıları – öğretmenin bazı basmakalıp düşünce ve önyargılarının sınıfta yürütülen faaliyetlerde etkili olması,
- Sınıf kuralları - öğrencilere açıkça duyurulmamış ve yazılı olmayan kurallar,
- Öğretmen davranışları - öğretmenin kendi kişilik özellikleri, düşünceleri, fikirleri ve bulunduğu çevrenin özelliklerinden kaynaklanan davranışları,
- Öğrenci özellikleri - öğrencinin sosyal sınıf, ırk, cinsiyet vb. özellikleri ve düşünceleri,
- Sınav ve öğrenci başarısı – öğrencilerin başarılı olabilmek için öğretmenlerin taleplerine uymaları, öğrencilerden gerçekte resmi programda yer alan unsurlar yerine örtük programda yer alan unsurların yerine getirilmesinin istenmesi

örtük programın kapsamını oluşturmaktadır (Yüksel, 2002, s. 363; Yüksel, 2004).

2.1.5. Öğretmenlik Meslek Etiği Değerleri ve Örtük Program İlişkisi

Öğretmenlik meslek etiği, öğretmenler tarafından uygulamaya konulan ilkeler bütünüdür. Bu ilkeler, öğretmenlerin, öğrenci, meslektaş ve toplum ile olan ilişkilerinde sergiledikleri ve uyguladıkları önemli stratejilerdir (Jayamma ve Sumangala, 2012, s. 15). Bu ilkelerin pratikte yer bulma noktasında ise öğretmenin sahip olduğu değerler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki etik ilkeler doğrultusunda davranmaları, bu ilkelere temel oluşturan etik değerlere sahip olmaları oranında gerçekleşecektir. Özkan ve Soylu (2014, s. 1256), öğretmenin sahip olduğu değerler sisteminin, hem kişisel hem de mesleki gelişmesinin ürünü olduğu ve mesleki değer sistemini sağlam şekilde oluşturmuş olan bir öğretmenin ilişkilerinde kontrollü olduğunu belirtmektedir. Mesleki değer sisteminin oluşturulması ve/veya şekillendirilmesinde ise hizmet öncesi eğitimin güçlü bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının değerlerini

şekillendirmekte ve bir öğretmen olarak her eyleminde gömülü olan mevcut inanç sistemlerini etkilemektedir (Akt. Sheridan, 2011, s. 46)

İlköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar, örgün eğitimin her kademesinde değer aktarımının önemli bir yeri vardır (Özkan ve Soylu, 2014, s. 1255). Bu bağlamda, bir yükseköğretim kurumu olan eğitim fakültelerinde de değerlerin aktarımı/kazandırılması ve mevcut değerlerin şekillendirilmesinden söz edilebilir. Yükseköğretimdeki öğrenciler sahip oldukları değerler ile okula geldiklerinden (Pellegrino, 1985; akt. Hafferty and Franks, 1994, s. 864) bu noktada kişisel değerlerden çok mesleğe ilişkin değerlerden söz etmek yerinde olacaktır. Mesleki değerlerin ise sadece bir ders kapsamında, kuramsal bir çerçevede kazandırılmayacağı ve bu süreçte resmi programdan çok örtük programın etkisinin olduğu; okul bağlamında, yüksek eğitimdeki sosyalleşme süreci ve staj uygulamalarında ortaya çıkan örtük programın öğretmen adaylarının değerlerini etkilediği düşünülmektedir (Akt. Sheridan, 2011, s. 46). Duncan (2010, s. 24-25) da mesleki değerlerin resmi program ve örtük program aracılığıyla öğretebileceğini, fakat bu süreçte örtük programın daha etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Örtük programın, güçlü bir sosyalleştirici ajan olarak öğrencinin mesleki kimlik oluşumuna büyük katkı sağladığı bilinmektedir (akt. Alimoğlu vd., 2013, s. 4). Öğretmen eğitiminde örtük program içerisinde yer alan örtük mesajlar öğretmen eğitimi programlarının yürütülme süreçlerinden, öğretmen eğitimi etkileyen kurumsal ve sosyal çevrelerden, derslerde kullanılan ders kitapları ve materyallerden ve öğretim elemanları ile yöneticilerin söz ve davranışlarından iletilmektedir. Bu sayede örtük program öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkındaki görüş ve tutumları ile öğretmenlik niteliklerini oldukça etkileyebilmekte (Yüksel, 2007, s. 324) ve mesleğe ilişkin değerlerin kazandırılmasında etkili olabilmektedir.

2.1.6. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı

Örtük program, okuldaki yaşamın daha çok sosyal yönlerine işaret etmekte (Sarı, 2007, s. 53); okul ve sınıflarda öğrenmenin bir parçası olan, tanınmayan ve bazen istenemeyen bilgi, değer ve inançları kapsamaktadır (Horn, 2003). Bununla birlikte,

sosyal bilişsel öğrenme kuramında model alma yoluyla değerlerin kazanımına ilişkin vurgu yapıldığından (Arı, 2010, s. 200), araştırmının konusuna yönelik olarak sosyal bilişsel öğrenme kuramının açıklanmasına gerek duyulmuştur.

Gözleme dayalı öğrenme ve sosyal öğrenme olarak da adlandırılan sosyal-bilişsel öğrenme kuramı, bireyin, yetişkin ya da çevresindeki diğer bireylerin davranışlarını gözleyerek ve daha sonra taklit ederek gerçekleştirdiği model alma üzerine odaklanmaktadır (Leonard, 2002, s. 177). Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre yeni davranışların kazanılmasında mutlaka bir problemle karşılaşılması ve problemin çözülmesi gerekmez. O davranışı sergileyen bir modelin gözlenmesi ve taklit edilmesi öğrenmede çok önemli rol oynamaktadır. Sosyal çevre deneyim sağlayabilmek için model oluşturmakta, bireyler de bunlar arasından bilinçli şekilde kendilerine uygun olanı seçebilmektedirler. Yeni bir davranış gözlem yoluyla öğrenildiği zaman öğrenme bilişsel etkinlik gibi görünmektedir. Bu nedenle Bandura kendi kuramını sosyal biliş kuramı olarak adlandırmaktadır (Bayraktar, 2004, s. 182).

Sosyal öğrenme kavramı, başkalarının davranışlarının gözlem ve taklidi sonucunda daha çok öğrenmenin gerçekleştiğine ilişkin bir farkındalık geliştirmiştir (Bandura, Walters, 1963, akt. Newman ve Newman, 2015, s. 40). Sosyal öğrenme kuramı giderek bilişsel yönünü ortaya çıkardığı için sosyal-bilişsel öğrenme kuramı olarak da adlandırılmaktadır (akt. Newman ve Newman, 2015, 41). Sosyal-bilişsel öğrenme kuramı, davranışların kazanılmasını bilişsel süreçlerle açıklayarak davranışçı kuramlardan ayrılır. Ayrıca öğrenmede sosyal faktörleri vurgulayarak davranışçı ve bilişsel kuramların arasında yer alır (Koç, 2007, s. 317).

Sosyal öğrenmenin önde gelen isimlerinden biri olan Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme, pekiştirilen bir davranışın taklit edilmesi kadar basit bir olgu değildir. Gözlemin bireyi bilgilendirme işlevi de vardır. Bandura, insanların çevrelerindeki kişilerin davranışlarını gözlediklerini, bu gözlemlerden bazı sonuçlar çıkararak kendileri için yararlı olan durumlarda davranışı gösterdiklerini öne sürmektedir. Bandura'ya göre model alınan davranış saklanabildiği ve değişikliğe uğratılabildiğine göre gözlenen davranışların bireyin belleğine kodlanması ve gerektiği zaman hatırlanması gerekir. Bu

özelliklerinden dolayı gözlem yoluyla öğrenmenin bilişsel boyutu da önemlidir (Erden ve Akman, 1998, s. 137-138).

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramı, model almanın etkilerinin öğrenmeyi, özellikle bilgilendirme işlevleri ve gözlemcilerin ağırlıklı olarak belirli uyaran-tepki bağlantılarından çok modellenen etkinliklerin sembolik temsilleri aracılığıyla sağladığını savunmaktadır. Buna göre, model alma süreci birbiri ile ilişkili dört alt süreçten oluşmaktadır (Bandura, 1971, s. 6). Bu süreçler dikkat, hatırd tutma, yeniden ortaya koyma ve güdülenme olarak aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Bandura, 1971, s. 6-8; Dönmezer, 1997, s. 171; Erden ve Akman, 1998, s. 138; Çalışkan ve Demir, 2006, s. 147; Koç, 2007, s. 331; Selçuk, 2010, s. 161; Senemoğlu, 2011, s. 226).

Dikkat etme süreci: Bireyin modelin davranışlarının başlıca özelliklerine dikkat etmediği ya da bunların farkında olmadığı takdirde çok fazla şey öğrenmesi mümkün olmayabilir. Bu nedenle model alarak öğrenmenin gerçekleşmesindeki bileşenlerden biri dikkat etme süreci ile ilgilidir (Bandura, 1971, s. 6). Gözlem yoluyla öğrenmede dikkat süreci, gözlemcinin modelin ilgili ve ilgisiz davranışlarına karar vermesini gerektirir. Gözlemcinin seçici algısını etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlardan bazıları modelin özellikleri, model alınan davranışın ve gözlemcinin özellikleridir. Gözlemciler genellikle çekici, başarılı, popüler ve ilginç modellere dikkat etmektedir (Koç, 2007, s. 331).

Hatırd tutma süreci: Birey gözlediği modelin davranışını zihnine kaydetmediyse o davranıştan çok fazla etkilenemez. Model almanın ikinci önemli sürecini oluşturan hatırd tutma süreci, model alınan etkinliklerin uzun süreli hatırd tutulması ile ilgilidir (Bandura, 1971, s. 7). Model almak için modeli taklit etmeye niyetli olmak ve modelin davranışlarını belleğe kodlamak gerekir. Çünkü gözlenen davranış genellikle gözlemden hemen sonra ortaya çıkmayabilir. Birey gözlediği davranışı yeri geldiği zaman da kullanabilir. Davranış belleğe görsel, sözel ya da sembolik olarak kodlanabilir (Erden ve Akman, 1998, s. 138). Gözlem yoluyla öğrenilen bilgiden yararlanabilmek için gözlemcinin modelin davranışlarını hatırlaması gerekmektedir. Bu nedenle gözlenen bilgi, sembolleştirilip, kodlanmakta ve bellekte saklanmaktadır. Bilgi iki yolla sembolleştirilmektedir. Bunlardan biri, bilginin zihinsel resimlere, imgelere

dönüştürülmesidir; diğeri ise sözel sembollere dönüştürülerek saklanmasıdır (Woolfolk, 1993, akt. Senemoğlu, 2011, s. 22).

Yeniden üretim süreci: Öğrenen davranışsal üretimin gerçekleşmesi için verilen bir dizi tepkileri modellenen örneklere göre bir araya getirmek durumundadır (Bandura, 1971, s. 7). Model alınan davranışın gösterilmesi için bireyin gözlemlerini davranışa dönüştürebilmesi gerekmektedir. Örneğin bir seyirci iyi bir basketbolcunun davranışını gözleyip, belleğine kodlayabilir. Ancak sahip olduğu kas sistemi ile gözlediği davranışları kendisi gösteremeyebilir (Erden ve Akman, 1998, s. 138-139). Bu süreçte gözlemci davranışını modelin davranışına benzeyinceye kadar tekrarlamalıdır. Gözlemci bu süreçte kendi yaptığı davranışı gözleyerek modelin davranışlarının belleğindeki kodları ile karşılaştırır. Eğer kendi davranışı ile modelin davranışına ait kodlama arasında fark varsa, o zaman düzeltme işlemleri başlatılır. Bu işlem, gözlemcinin davranışı model davranışa benzeyinceye kadar devam eder. Yapılın zihinsel tekrarlar davranışın daha doğru ve ustaca yapılmasını sağlar. Ayrıca bu süreçte bireyin davranışı yapabileceğine olan öz yeterlik algısı da oldukça etkilidir (Koç, 2007, s. 336).

Güdülenme süreci: Olumlu teşvikler öğrenmenin eyleme dönüştürülmesinde rol oynamaktadır. Pekiştireçler bireylerin neye katıldıkları, kodlamada nasıl etkili oldukları ve gördüklerini tekrarlamalarını kontrol ederek gözleme dayalı öğrenmenin düzeyinde etkili olabilmektedirler (Bandura, 1971, s. 8). Bandura, insanların model alınan davranışı ne kadar gözleyerek muhafaza ederlerse etsinler, ne kadar yetenekli olurlarsa olsunlar, onu yapmak için yeterli teşvik ve güdülenme olmadan yapamayacaklarına dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle, kişi model davranışı kazanabilir, saklayabilir ve onu yapacak yeteneklere sahip olabilir. Ancak, öğrenme onaylanmadığı ya da iyi karşılanmadığı takdirde model davranış açık eyleme seyrek olarak dönüşür (Dönmezer, 1997, s. 172-173).

Gözleyerek öğrenme sürecinde üç tür pekiştirme söz konusu olmaktadır (Selçuk, 2010, s. 162-163):

- Doğrudan pekiştirme: İstenilen bir davranışın güçlendirilmesi için dış çevreden gelen sonuçların kullanılması (örneğin saçını farklı bir şekilde kestiren bir öğrencinin arkadaşlarınca pekiştirilmesi).
- Kendi kendini pekiştirme: İstenilen davranışı güçlendirmek için kişinin kendi içinden gelen sonuçların kullanılması (örneğin bir öğrencinin akran grubuna ait olma duygusunu geliştirmek amacıyla saçını kestirmesi).
- Gözlenen pekiştirme: İstenilen davranışı gösteren bir modeli gözlerken ortaya çıkan sonuçları kullanma (örneğin öğretmenin saçını farklı şekilde kestiren bir öğrenciyi sınıfta övmesi sonucunda bunu gören diğer öğrencilerin de saçını aynı şekilde kestirmesi).

Gözlem yoluyla öğrenmenin sınıfta etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenin öğrencilerin dikkatini çekmesi, hatırlamaya yardımcı etkinlikler düzenlemesi, davranışın ortaya çıkmasına olanak vermesi ve davranışı pekiştirmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle öğretmen gözlem yoluyla öğrenmenin temel süreçlerini bilmeli ve etkili bir biçimde kullanmalıdır (Koç, 2007, s. 346).

Sosyal öğrenme kavramı, modellerin davranışlarının bireylerin davranışlarını yönlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu modeller ebeveynler, büyük kardeşler, arkadaşlar, ünlü kişiler vb. olabilir. Yeni modellerle yaşamın her alanında karşılaşılacağından gözleyerek öğrenme sürecinde her zaman yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi mümkündür (Newman ve Newman, 2015, s. 41). Bandura (1986), insanların pek çok davranışı gözleyerek ve gözlediklerini taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmektedir. Bandura bu süreci “model alma” (modelling) olarak kavramlaştırmaktadır. Bandura, model alma sürecini etkileyen değişken olarak üç tip model tipi olduğunu ve bunların (a) canlı modeller (ebeveyn, öğretmen ve arkadaşlar gibi belli bir davranışı gösteren gerçek yaşamdaki kişiler), (b) sembolik modeller (hikaye ya da roman kahramanları, film yıldızları, ünlü sporcular gibi kişi ve karakterler), (c) sözel talimatlar (sözel yönergeler) olduğunu belirtmektedir (akt. Arı, 2010, s. 200).

Davranışların pek çoğu veya belli bir davranışın belli bir bölümü model almayla öğrenilebilir. Hatta öğrenilen bu davranışlar kişiliğin önemli boyutlarını oluşturabilir ve

bir tutum kazanılmasında etkili olabilirler. Bununla birlikte model alma yoluyla ahlaki değerler de kazanılabilir (Arı, 2010, s. 200-201). Sosyal-Bilişsel Öğrenme kuramcıları, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi subjektif yargıya dayalı değerlerin de modelden öğrenilebileceğini ileri sürmektedirler. Bu kuramcılara göre model davranışların ve moral düşüncenin pek çok yönü gözlemlerden ve modellerden etkilenebilir. Aile üyelerine sevgi ve saygı ile davranma, diğer insanlara yardım etme, cömertlik, bazı istekleri erteleme veya bastırma gibi tutum ve davranışların bir değer olarak benimsenmesinde sosyal öğrenmenin etkisi büyüktür (Arı, 2010, s.203).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.2.1.1. Öğretmenlik Meslek Etiğine Yönelik Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gözütok (1999), “Öğretmenlerin Etik Davranışları” adlı çalışmasında, öğretmenlerin etik davranışlardan hangilerini gösterdiğini ve bu davranışların gösterilme sıklıklarını ortaya koymuştur. Araştırmaya, öğretmen adayları, ilk ve orta öğretim öğretmenleri, emekli öğretmenler, ilk ve orta öğretim yöneticileri, ilk ve orta öğretim öğrencileri, MEB Üst Kademe Personeli, Talim Terbiye Kurulu Üyeleri, Sosyoloji, Psikoloji, Felsefe, İletişim ve Eğitim Bilimleri gibi çeşitli disiplinlerden akademisyenler ve Eğitim-Sen üyeleri olmak üzere toplam 545 kişi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, “hiç etik bulunmayan davranışlar” sırasıyla; “Okula ait parayı kişisel amaçla kullanma”, “Öğrencisiyle cinsel yakınlık kurma”, Öğrencilerle ilişkilerinde ayırım yapma”, “Öğrenci değerlendirmede yanlı davranma”, “Veli olanaklarını kişisel amaçla kullanma”, “Küfürlü konuşma”; “temelde etik olmayan” davranışlar ise sırasıyla “okula içkili gitme”, “Öğrencilerin önünde meslektaşlarını küçük düşürme”, “Öğrenciye sevgisiz, saygısız davranma”, “Öğrencilerin sırlarını başkalarına anlatma”, “Meslektaşları ile ilgili dedikodu yapma” gibi davranışlar olarak belirlenmiştir.

Örenel (2005), yaptığı tez çalışmasında, İlköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uygun davranıp davranmadıklarına yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla İstanbul ili Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Tuzla, Üsküdar, Ümraniye ilçelerinin her birinden 1 ilk öğretim ve 1 orta öğretim okulu olmak üzere seçilen toplam 14 okulda öğrenim gören 515 (240 kız, 275 erkek) öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin, öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun adalet, dürüstlük, saygı, güven, mesleki sorumluluk, mesleki yeterlilik, insan hakları, sevgi, örgütsel bağlılık boyutlarında mesleki etik ilkelere uygun davranışlar sergiledikleri ve düşündüklerini ortaya koymuştur.

Pelit ve Güçer (2006) çalışmalarında, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yöneltten faktörlere ilişkin görüşlerini ortaya koymuşlardır. Araştırmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde, 2004–2005 bahar döneminde eğitim görmekte olan 321 birinci sınıf, 309 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları, “yasal düzenlemelerin eksikliği”, “etik dışı davranışlar sergileyen meslektaşların fazla yaptırım görmemesi”, “eğitim sistemine ilişkin en üst düzeyde (MEB) yapılan düzenlemelerin etik konularını fazla kapsamaması (dikkate almaması)”, “öğretmenin içinde yaşadığı toplumun etik yapısının giderek bozulması”, “öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında meslek etiği ile ilgili yeteri derecede eğitimin verilmeyişi” gibi faktörlerin öğretmenleri etik dışı davranışa yöneltmede daha çok etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Sakin (2007), “Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlaki Yargı Düzeyleri ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi” adlı tez çalışmasında, İstanbul’un Avrupa ve Anadolu yakasındaki 10 ilçede bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 464 okul öncesi öğretmeni üzerinde çalışmıştır. İlişkisel ve betimsel tarama modelinde desenlenmiş bu çalışmada, kişisel bilgi formu, Çiftçi (2001)’in Türkçe’ye uyarladığı Ahlaki Yargı Testi (AYT), Bilgin’in (1996)’da geliştirmiş olduğu Okul Öncesi Öğretmenleri için hazırlanmış Öğretmenlik Tutumları

Ölçeği (ÖTÖ) ve bu araştırma için geliştirilmiş olan Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) olmak üzere dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin, mesleki etik davranışları (kuralları) yüksek düzeyde benimsedikleri ve okul öncesi öğretmenlerin etik davranışlar hakkındaki algılarına öğretmenlik tutumları ve ahlaki yargı düzeylerinin etki ettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği (OÖEDÖ) ortalamalarının, okul öncesi öğretmenlerin yaş, çalıştığı okul türü, medeni durum, öğrenim durumu, çocuk sahibi olma, toplam hizmet süresi ve lisansüstü eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uğurlu (2008), çalışmasında, lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin algılarını cinsiyet, okul türü ve başarı puanı değişkenlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Sivas İlindeki 8 genel (441 öğrenci), 3 Anadolu (37 öğrenci), 2 endüstri meslek (51 öğrenci) ve 2 özel (31 öğrenci) lise öğrencisi olmak üzere toplam 560 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri, Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik'te yer verilen etik ilkeler başlığı altında sıralanan etik ilkeler doğrultusunda oluşturulan anket ile toplanmış ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, değişkenlerin ikili karşılaştırmalarında t testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, lise son sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin algılarında, öğrenci öğretmen ilişkileri ile ilgili yargılarda öğretmenlerini daha olumsuz algıladıkları ancak öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin davranışlarında öğretmenlerini daha olumlu algıladıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu algılara sahip oldukları, okul türü değişkenine göre özel lise öğrencilerinin genel lise ve meslek lisesi öğrencilerine göre öğretmenlerin etik davranışlarına ilişkin algılarında daha düşük değerlendirmelerde buldukları, başarı puanı değişkenine göre ise düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin öğretmenlerini daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Altinkurt (2009), öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören

525 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Etik Dışı Davranışlar Ölçeği” ile toplanmış ve verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t Testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlara yüksek düzeyde katılım gösterdiği belirlenmiş; katılımcıların, öğrenciler arasında zengin-fakir ayrımı yapmayı en yüksek düzeyde; kendi öğrencilerine okul dışında ücretli ders vermeyi ise en düşük düzeyde etik dışı davranış olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Aydoğan (2011), öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Kayseri il merkezinde, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 380 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki etik ilkelere büyük ölçüde uyduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler öğretmenlerinin doğru davranışları ödüllendirme konusunda çok yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Manolova (2011) tez çalışmasında, Türkiye ve Moldova’daki kamu ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin uyması gereken mesleki etik ilkelerin ne olduğunu ve öğretmenlerinin bu ilkelere ilişkin görüşlerini saptamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara için 381, Kişinev için 356 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “öğretmenlik mesleği etik ilkeler ölçeği” kullanılmıştır. Türkiye ve Moldova’daki kamu okullarında görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere ilişkin görüşlerinin (topluma, okula, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere, velilere yönelik mesleki etik ilkeler boyutuna ilişkin) yordanmasında ülke, cinsiyet, öğrenim düzey, branş ve kıdemin önemli yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Köybaşı ve Dönmez (2012), son beş yılda emekli olan ve göreve başlayan ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre mesleki değerlerin ne olduğunu ve bu değerlerdeki değişimi ortaya koymak amacıyla nitel bir araştırma yapmışlardır. Olgü bilim deseninin kullanıldığı bu çalışmada ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuş ve çalışma grubu 2010-2011 öğretim yılında Nevşehir ilinde, son beş yılda emekli olan 10

ilköğretim öğretmeni ile son beş yılda göreve başlayan 10 ilköğretim öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş ve bulgular, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, son beş yılda emekli olan ilköğretim öğretmenleri ile son beş yılda göreve başlayan ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerler ve bu değerlerdeki değişme konusunda görüş farklılıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. Emekli ilköğretim öğretmenleri, özellikle iş doyumunun yeterli ve öğretmenlik mesleğinin saygın olduğu konusunda, son beş yılda göreve başlayan ilköğretim öğretmenlerinden daha olumlu görüşler belirtmiş ve ayrıca emekli ilköğretim öğretmenleri ile son beş yılda göreve başlayan ilköğretim öğretmenleri, öğretmenlik mesleğine verilen değer azaldığını ve toplumun eğitim seviyesinin yükselmesiyle öğretmenlik mesleğine verilen değer artacağı yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tunca, Şahin, Sever ve Aktaş (2015), ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin incelenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amacıyla tarama modelinde nicel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Kütahya il merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören toplam 378 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler “Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği (ÖEDÖ)” ile toplanmış ve betimsel istatistikler, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Mann Whitney U testi kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin algılarına göre, öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin, genel olarak öğrencilerin “cinsiyetlerine; sınıflarına; başarılarına; okulda yöneticiler, öğretmenler ya da öğrenciler tarafından küçük düşürülen, dışlanan öğrenciler olup olmadığına ilişkin görüşlerine; ailelerinin kendileriyle iletişim kurarken kullandığı dile ilişkin görüşlerine; öğretmenler tarafından başarılı kabul edilen, sevilen, takdir edilen bir öğrenci olarak görülüp görülmediklerine ilişkin görüşlerine; okulu, yaşantılarını açısından mutlu olunan bir ortam olarak görüp görmediklerine ilişkin görüşlerine” göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

2.2.1.2. Örtük Programa Yönelik Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sarı (2007), “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” adlı tez çalışmasında, nicel ve nitel araştırma desenlerini bir arada kullanmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ), yapılandırılmamış gözlem, görüşme formu, kişisel bilgi formu ve Doğanay ve Sarı (2002) tarafından geliştirilen “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği (DDBÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında, Adana ili merkez ilçelerindeki 17 ilköğretim okulundan 2254 öğrenci ve 428 öğretmenden veri toplanmış; gözlemler bittikten sonra her iki okuldan sayıları eşit olmak üzere 10 öğretmen, 16 öğrenci ve 10 veliyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, OYKÖ’den elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul yaşam kalitesi düzeyi hem toplam puanlar hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerinde bulunmuş ve öğrencilerin, öğretmenlerine göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları ortaya çıkmıştır. Gözlem ve görüşme bulgularına göre ise, yüksek OYK’ sine sahip okulda öğretmenin, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmene göre eşitlik ve insan onuruna saygı değerine uygun davranışları daha çok sergilediği; OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin eşitlik ve insan onuruna saygı değerlerine, OYK düzeyi düşük olan okuldaki akranlarından daha yüksek düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir.

Yüksel (2007), öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkisini araştırmıştır. Araştırma bir durum çalışması olup, veriler Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş ve Müzik öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 12 son sınıf öğrencisi ile yapılan görüşme ile toplanmış ve betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, genelde öğretmenliğe olumsuz baktıkları, alan derslerine daha fazla ilgi gösterdikleri, öğretmenlik meslek derslerine giren öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler alan ve öğretmenlik meslek derslerinin birbirinden tamamen kopuk olarak işlendiğini belirtmişlerdir.

Tuncel (2008), “Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program” adlı tez çalışmasında, öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki sınıf içi örtük program boyutlarını belirlemiş ve bu boyutların duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymuştur. Bu amaçla araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilmiş ve durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğrenciler ile yapılan görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük programın, öğrencilerde öğrenci görüşlerine değeri verilmediği ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine önem verilmediği algısına neden olduğu, öğrencilerin derse katılım isteğini azalttığı ve bunun yanında öğretim elemanlarının fiziki ortamdaki engellerle başa çıkma çabalarının öğrencilerde model alma isteğini uyandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Filiz ve Doğar (2012), çalışmalarında, beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve dışındaki davranışları, öğrencilerle olan ilişkileri konularında, öğrencilerin görüşlerinden hareketle, öğretmenlerin kasıtlı ya da kasıtsız oluşturduğu örtük davranışları incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Malatya ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarının 7. Sınıfına devam 500 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Durumlarının Tespiti” anketi ile toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, örtük olarak öğrencilerin ‘’derse uygun kıyafetle gelme, kurallara uyma, disiplinli olma, otoriteye itaat etme, dakik olma, tertipli- düzenli olma, uysal olma, cinsiyet ayrımı yapmama, işbirliği içinde olma, sorumluluk alma, başarılı olma, adil davranma, eşit davranma, kendine önem verme, milli değerlere önem verme ve devlet büyüklerine saygı duyma’’ gibi becerileri kazandıkları saptanmıştır.

Kesici ve Türkoğlu (2012)’nin, ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışları inceledikleri çalışmalarında nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılmıştır. Yapılan araştırmada Aydın ili Merkez ilçesindeki 18 lisede öğrenim gören toplam 969 öğrenciden nicel veriler elde edilmiş ve nitel veriler için örneklem seçiminde maksimum örnekleme

kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen “Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ)” ve nitel verileri yapılandırılmamış gözlemlerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini ortanın biraz üzerinde algıladıkları; örtük program kapsamındaki sınıf içi iletişimde, lise yaşam kalitesi yükseldikçe öğretmenlerin olumlu davranışlarının arttığı ortaya konmuştur.

Yeşilyurt ve Kurt (2012), ilköğretim 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşleri doğrultusunda resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin değerleri kazandırmasındaki etkililik düzeyini ve yollarını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 akademik yılı ikinci döneminde, Konya ili merkez ilçelerde yer alan altı ilköğretim okulunda ikinci kademe 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 526 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Fer ve Kuş (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketi” ile toplanmış ve verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, kişisel ve evrensel değerler ile milli değerlerin öğrencilere kazandırılmasında resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin üçünün de çok etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca istatistiksel açıdan aralarında fazla bir fark olmamasına rağmen, değerlerin kazandırılmasında birinci derecede okul dışı etmenlerin, ikinci derecede resmi programın, üçüncü derecede ise örtük programın daha etkili olduğu tespit edilmiş ve değerlerin kazandırılması yollarında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Son olarak da resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin milli değerlerin öğrencilere kazandırılmasında daha yüksek düzeyde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bolat (2014), öğrenci görüşlerine göre sınıftaki örtük programı belirlemeye ilişkin nitel bir araştırma yapmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunu, Ankara İli Çubuk İlçesindeki bir ilkokulda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören yirmi 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından belirlenen yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmış ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, genel olarak öğrencilerin, öğretmenlerinin kişilik özellikleri, mesleki özellikleri ve öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülürken, sınıf ortamı, ödül

ve cezalara yönelik olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrenciler öğretmenin kişilik özelliklerine ilişkin “temizliğe dikkat eder”, “şakalar yapar”, “yalan söylemez” vd., öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin “bize iyi davranıyor”, “öğretmenimizi çok seviyorum” vd., öğretmenlik mesleğine ilişkin “engelli arkadaşımızla oldukça ilgilidir”, “sınıfta öğrenciler arasında ayırım yapmaz” vd., sınıf ortamına ilişkin “arkadaşlarım birbiriyle yardımlaşır”, “arkadaşlığımız oldukça güzel” vd., ödül ve cezalara ilişkin “test kitabı hediye etmek”, “dışarıya çıkarmak” vd. şeklinde olumlu görüş belirtirlerken; öğretmenin kişilik özelliklerine ilişkin “bazen çok sinirli oluyor”, öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin “öğretmenim bana bağıırır”, “öğrenciler ondan korkar” vd., öğretmenlik mesleğine ilişkin “fazla ödev veriyor”, “anlattığı şeyleri anlamadığımızda bizlere kızıyor”, sınıf ortamına ilişkin “arkadaşlarım küfür ediyor”, “sınıfta kavga oluyor” vd., ödül ve cezalara ilişkin “sınavlardan 5 puan kırmak”, “idareye göndermek”, “veliye haber vermek”, “etkinliklere katılmamak” şeklinde olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Başar, Akan ve Çankaya (2014), okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının örtük programa göre değerlendirildiği nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Uşak İl Merkezinde görev yapan 13 ilköğretim okulu yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin okulun değerlerini öğrencilere aktarma etkinliği olarak en çok geleneksel yöntemleri kullandıkları, geleneksel yöntemlerden başka katılımı sağlama, ödüllendirme, kültür oluşturma, sosyal destek (yaşam koçluğu) etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve okul müdürlerinin bu etkinlikleri örtük program çerçevesinde oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Baydilek (2015)’in, “Okul Öncesi Eğitim Programında Akıl Yürütme Becerilerinin Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Akıl Yürütme Becerilerinin Desteklenmesinde Örtük Programın İşlevi” adlı tez çalışmasında, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, 4 ve 5 yaş okul öncesi eğitim sınıflarında yapılandırılmamış gözlemler, sınıf öğretmenleri ve üç alan uzmanıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda; dört yaş grubunda çocukların

yaşantı ve deneyimleri sonucunda elde ettikleri bilgi, fikir ve becerileri birbirleriyle paylaşma eğiliminde oldukları, birbirlerinin fikirlerinden etkilendikleri ve bu etki doğrultusunda hareket edebildikleri, sınıf öğretmenin çocuklarla bireysel olarak ilgilenmeye çalıştığı, onlara seviyelerine uygun sorumluluklar verebildiği, zaman zaman cezaya başvurabildiği; beş yaş grubunda çocukların aralarındaki iletişim genel olarak olumlu olduğu, çocukların birbirleriyle fikirlerini paylaşabildiği ve birbirlerinin neler yaptıklarını izledikleri, sınıf öğretmenin çocukların aralarındaki ilişkilere, çocukların kendi aralarında bazı sorunlara çözüm bulmalarına müdahalede bulunduğu görülmüştür. Ayrıca dört yaş grubu öğretmeni, sınıfında böyle bir çalışma yapılan kadar örtük programla ilgili merakının olmadığını, çocukların birbirlerinden etkilendiklerinin ve öğrendiklerinin farkında olduğu; beş yaş grubu öğretmeni ise örtük programın çocuklar arasındaki ilişkileri ve çocuklar ve öğretmen arasındaki ilişkileri kapsadığı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Alan uzmanları da okul öncesi eğitim programında direkt olarak akıl yürütme becerilerine ait kazanım ve göstergeler bulunmadığını, akıl yürütmenin temelini oluşturacak kazanım ve göstergelerin yer aldığı yönünde görüşlerini belirtmiş ve uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle bu kazanım ve göstergelerin kağıt üzerinde kaldığını vurgulamışlardır.

Demir ve Duruhan (2015), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programındaki örtük programın incelenmesi amacıyla nitel bir araştırma yapmışlardır. Durum çalışması deseninin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programında öğrenim gören 18 3. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri yapılandırılmış gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş ve verilerin analizinde betimsel analiz ile içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; fiziki ortamla ilgili örtük programın, etkileşimi artırmaya yönelik eğitsel çabaları desteklemediği; öğretim elemanı- öğrenci etkileşimi ile ilgili olarak; öğretim elemanlarının, sınıf kuralları, ders işleniş tarzı, derse katılım, ödev, değerlendirme yöntemi ve örtük beklentiler şeklinde sınıflandırılacak beklentilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.2.2.1. Öğretmenlik Meslek Etiğine Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Colnerud (1994), “Öğretmen Etiğinde Bağlılık Çatışmaları” adlı çalışmasında, öğretmenlerin, meslektaşlarına olan bağlılıklarının, öğrencilerine olan bağlılıkları ile çatışma içinde olduğu durumları incelemiştir. Araştırmaya katılan, farklı okullarda görev yapan 163 öğretmen, öğretmenlerin öğrencilerine kötü muamelede bulduklarını ya da öğrencilere yönelik kötü kurumsal politikalar olduğunu fakat, meslektaşlarına ya da kurumlarına karşı bağlılıklarını yitirmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-kurum arasında yaşanan problem durumlarını hem gördükleri hem de duydukları, bu farkındalıklarına dayalı olarak, etik çatışmaların olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerden, deneyimledikleri etik çatışmaları içeren, çoğunlukla öğrencisini önemseydiği ve meslektaşının öğrencilere yönelik davranışının sorgulandığı durumlardan oluşan, 256 örnek toplanmıştır. Bir meslektaşla yüzleşmenin evrensel zorluklarını çözümlenmede “bilgi uçurma” (whistleblowing) etik metaforu kullanılmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yalnızca, ahlaki eylemleri, kurumun normları ile çatışmadığında ve meslektaşının gizliliğine müdahalede bulunmadığında, ahlaki yönden iyi olabildikleri, aynı zamanda, öğretmenlik mesleğinde mesleki etiğini güçlendirmek amacıyla etik normları açık hale getirmenin pek mümkün olmadığı görülmüştür.

Piquemal (2004) çalışmasında, öğretmenlerin etik sorumluluklarını, dört grupta topladığı etik ilkelerle açıklamıştır. Bu ilkeleri, 1. Levinas (1981)’in tanımlamasına göre “eğitim ortamında ilişki içinde bulunduğu kişilere karşı sorumluluk”, 2. Kant (1956)’in tanımlamasına göre “saygı duyma”, 3. Buber (1970)’in tanımlamasına göre “karşılıklılık”, 4. Noddings (1986)’in tanımlamasına göre “özen gösterme duygusu” olarak dört başlık altında toplamıştır.

Shapira-Lishchinsky ve Orland-Barak (2009) çalışmalarında, İsraili öğretmenlerin etik ikilemlerini incelemiştir. Araştırmaya, farklı okullarda (ilkokul,

ortaokul ve lise kademelerinde olmak üzere toplam 11 okulda) görev yapan, 16 kadın, 6 erkek öğretmen olmak üzere toplamda 22 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri, derinlemesine yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin etik gerilimlerin (ethical tensions) büyük bir çoğunluğuyla baş edebildikleri, ancak zor etik ikilemlerle nasıl baş edecekleri konusunda hala bir yönlendirmeden, rehberlikten eksik oldukları ortaya çıkmıştır.

Anangisye (2010), Tanzanya'daki öğretmen okullarındaki öğretmen etiği eğitimine yönelik mevcut uygulama ve sorunları araştırmıştır. Yapılan bu durum çalışması kapsamında, farklı bölgelerde görev yapan öğretim elemanı, öğretmen, stajyer öğretmen, okul ve üniversite yöneticisi ve Milli Eğitim Bakanlığı memurları ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve konu ile ilgili doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen etiği eğitiminde, öğretmen yetiştiren kurum ve paydaşların sorumluluğu olduğu kadar medya, aile ve dini kurumların, toplumdaki yetişkin her bireyin de bu süreçte rol aldığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen etiğinin gelişimi ve öğretmen etiği eğitiminde “öğretmen etiği dersinin olmaması”, “nitelikli öğretmen ve öğretim elemanı yetersizliği”, “öğretim elemanlarının öğretmen etiği konusundaki bilgi yetersizlikleri”, “öğretim materyali ve kaynak yetersizliği”, “toplumdaki ahlak sorunu” ve “sorumsuz aile ve toplum” sorunlarının olduğu ortaya çıkmıştır.

Boon (2011), “Nitelikli Öğretmenler için Etik Eğitimi” adlı durum çalışmasında, öğretmen adayları ve öğretmenlere etik ikilem durumları sunmuş; öğretmen adaylarının etik eğitim hakkındaki görüşlerini ortaya koymuş ve lisans ders programlarında yer alan etik konuları incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu yedi öğretmen adayı, üç yeni mezun öğretmen, Queensland'deki devlet okullarında görev yapmakta olan on bir ilk ve ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma kapsamında katılımcıların, odak grup ve bire bir görüşmeler yapılarak, etik ikilemlere yönelik deneyim ve görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlik lisans programlarında, etik eğitim/etik derslerine ihtiyaç duyulduğu ortaya konmuştur.

Ehrich, Kimber, Millwater ve Cranston (2011) çalışmalarında, birey ya da grupların etik ikilem yaşayabilecekleri durumlarda, onlara yardımcı olabileceği düşünülen bir etik karar verme modeli ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu amaçla araştırmacılar, öğretmenlerin karşı karşıya kalabilecekleri muhtemel etik ikilemlere yönelik olarak üç kısa etik ikilem senaryosu ve bunları yorumlamak amacıyla başvurulacak modeli ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışmaya altı üst düzey kamu görevlisi katılmış ve katılımcıların ikilemleri model geliştirme sürecine ışık tutmuş ve elde edilen veriler doğrultusunda model ile ilgili değişiklik ve düzenlemeler yapılmış; ayrıca bu süreçte eğitimci ve yöneticilerin de görüşleri alınarak model tamamlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen model beş bölümden oluşmaktadır. 1. Bölüm: Kritik olay, 2. Bölüm: Etkiler (mesleki etik, örgüt kültürü, kamu yararı, küresel etki, ekonomik durum, hukuki konular veya politikalar, öğretimin içeriği, toplum, politik yapı), 3. Bölüm: Birey(ler): değer, inanç ve nitelikleri, 4. Bölüm: Seçenekler: Bireylere karşı karşıya kaldıkları etik ikilem durumlarında seçenekler sunma, 5. Bölüm: Karar verme: Sadece bireylere değil kurum ve topluma yönelik kararlar olarak belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ve yapılan kapsamlı bir alanyazın taraması sonucu araştırmacılar, etik ikilemlerin çözümüne yardımcı olabilecek şu stratejileri tanımlamışlardır: 1. Kıdemli, güvenilir ve deneyimli kişilerle etik ikilem durumlarını paylaşma; 2. Öğrenci ya da çalışana zarar verecek etkileri engelleyici bir kurumsal yapıya sahip olma; 3. Etik ikilemin ve bu durumun ortaya çıkmasında rol oynayan etmenlerin farkına varma; 4. Belirli konularda çalışanları bilgilendirme (okulun etik davranış kodları, çatışma yönetimi gibi); 5. Sahip olduğu kişisel ve mesleki etik değerler ile bir çalışanın, diğer çalışanlara model olmasını teşvik etme; mesleki gelişim programları ile öğretmenlerin gelişimini sağlama.

Shapira-Lishchinsky (2011), öğretmenlerin karşılaştıkları etik ikilem durumları ve bu durumlar karşısında verdikleri yanıtları incelemiştir. Araştırmanın verileri, İsrail'deki yedi farklı bölgede bulunan ilçelerde görev yapan elli (50) ortaokul ve ortaöğretim öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin hoş olmayan durumları önlemeye çalıştıkları kritik olayları belirlemiş, yaşadıkları etik ikilemleri ve bunlara verdikleri yanıtları tanımlamış ve kategorize

etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, beş kategori belirlenmiş ve bu kategorilerde sırasıyla, öğretmenlerin “kişisel ihtiyaçlarını karşılama isteği ile okul kurallarına uyması”, “öğretmenin karar verme sürecinde okulun standartları ile sahip olduğu adalet duygusuna göre hareket etmesi”, “öğretmenin sağduyulu hareket etmesi ile okul kurallarına uyması”, “meslektaşına bağlılık ile okulun normlarına uyması” ve velilerin istekleri ile eğitim standartlarına uyması” arasında yaşadıkları etik ikilemler ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sahip olması beklenen etik davranış ve değerler üzerinde daha fazla durulması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Jayamma ve Sumangala (2012), eğitim kurumlarındaki etik standartların yükseltilmesine yönelik olarak stratejiler belirlemiş ve bunları şöyle açıklamışlardır: 1. Etik bilinci ve mesleki yeterliliklere sahip olma konusunda teşvik edici olma, 2. Öğretmenleri cesaretlendirme ve daha gayretli olmaları konusunda onları izleme, 3. Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin birbirleri ile etkileşim içerisinde olmalarını sağlama 4. Her kurumda etik danışman ofislerinin kurulması 5. Kurumun bir üst düzey üyesinden çalışma saatleri dışında, etik ikilemlerin çözümü konusunda yardım alabilme 6. Öğretmenlere teşvik verme 7. Mesleki etiğin önemi ve değerleri üzerine atölye çalışmaları ve oryantasyon programları düzenleme 8. Ahlaki ikilem, ahlaki davranış kodları, etik değerlerin ele alındığı eğitim programları düzenleme 9. Öğretmenlere, günlük hayattan örnekler vererek, “gerçek ve değerler” arasındaki ayrımı belirlemeleri konusunda yardımcı olma 10. Bireysel göreceliğe (individual relativism) indirgeyerek sorunları çözüme, 11. Önyargıları azaltma.

Malta'daki Eğitim ve İstihdam Bakanlığı (2012)'nin “öğretmenlerin etik kodları ve uygulamaları” adlı çalışmasında, öğretmenlerin etik kodları, 1. Meslekte güveni sağlama, 2. Öğrenci ile ilişkisinde profesyonel davranma, 3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyma, 4. Veli ve meslektaşları ile işbirliği içinde olma, 5. Doğru ve dürüst olma, 6. Mesleğe ilişkin güncel bilgileri edinme ve uygulamaları takip etme olmak üzere altı maddede toplamışlardır.

Alimorad (2014), yaptığı çalışmada, İranlı İngilizce öğretmenlerinin değerlendirmede karşılaştıkları etik çatışmaları ortaya koymak amacıyla, Şiraz şehrindeki

devlet liselerinde görev yapan ve hizmet içi eğitime katılan 49 İngilizce öğretmeni (21 erkek 28 bayan) üzerinde çalışmıştır. Colnerud (1997) ve Pope, Johnson & Mitchell (2009)'un yöntemine benzer olarak, kritik olay tekniğinin kullanıldığı bu araştırmada öğretmenlerden, kendilerine yöneltilen açık uçlu soruya, deneyimlerinden birini hikaye şeklinde yazarak, cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden, öğrencilerin değerlendirilmesinde, ahlaki/etik açıdan, doğru ya da yanlış olduğuna karar vermekte çok zorlandıkları durumlar üzerine bir ya da iki paragraf yazmaları istenmiş ve bu doğrultuda 62 örnek toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, kurumsal gereksinimler, öğrenci ihtiyaçları, öğretmen ihtiyaçları, velilerin ihtiyaçları, temel değerler, meslektaş desteği, dayatılan otorite talepleri olmak üzere yedi kategori altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunun, bilgilerinin değersiz görülmemesini istemeleri, sosyal ve mesleki statülerine yönelik bir tehdit olarak görmelerinden dolayı tüm öğrencileri geçirmeyi düşündükleri; öğrenci başarısına göre öğretmen ve okulların değerlendirilmesinde sorunlar olduğu ve bunun sebebi olarak öğrencilerin puanlarını etkileyen birçok faktör içinde sadece tek faktör olarak öğretmenin görüldüğü, dayatılan otorite talepleri ile öğretmen ihtiyaçları ve temel değerler arasında çatışmaların olduğu ve bu durumun öğretmenlerin, okulun ve çalışanların itibarını zedelememe, sınav tekrarı yapmayarak okulun giderlerini azaltmak isteme, görev yaptıkları okula daha fazla kayıt olmasına teşvik etme, öğrencilerin yüksek başarı oranlarından dolayı Eğitim Örgütü'nden terfi ve ödül almak istemelerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2.2. Örtük Programa Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Anyon (1980) örtük programın, farklı ekonomik düzeyde bulunan beşinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir eğitim-öğretim yılı boyunca beş farklı okulda gözlem yapmıştır. Yapılan bu etnografik çalışmada, araştırmacı tarafından gözlem yapılan okullar, New Jersey'deki iki "işçi sınıfı", anne ya da babası ofis elemanı, teknisyen, itfaiyeci, polis, öğretmen olan öğrencilerin bulunduğu bir "orta sınıf", anne ya da babası kardiyolog, iç mimar, şirket avukatı ya da mühendisi, reklamcılık ya da televizyon sektöründe yönetici olan bir "üst sınıf", ailesi kapitalist sınıfa mensup olan öğrencilerin bulunduğu bir "yönetici elit sınıf" okulu olarak belirlenmiştir. Araştırma

sonucunda, işçi sınıfından olan sınıflarda öğretimin mekanik olduğu, öğrenciler için faydalı olan çalışma kitaplarının tercih edilmediği, öğretmenin belirlediği kuralların tahtaya yazılarak, öğrencilerin bunlara basamak basamak uymalarının istendiği; orta sınıftan öğrencilerin olduğu sınıflarda genellikle ders kitaplarına yönelik çalışmaların yapıldığı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin olmadığı; üst sınıftan olan öğrencilerin olduğu sınıflarda yaratıcı etkinliklerin düzenlendiği, öğrencilerin düşüncelerinin önemsendiği; yönetici elit sınıfından olan öğrencilerin bulunduğu sınıfta ise öğretmenin problem çözmeye dayalı etkinlikler düzenlediği, araştıran, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi amaçlandığı görülmüştür. Araştırmacı, yapılan araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, öğrenciler arasındaki bu farklılıkların, öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkilemese de toplumdaki bu sınıf ayrımcılığını sürdürmeye yardımcı olacağını belirtmiştir.

Carvallo (1995), “Örtük Programda Değerler: Aksiyolojik Bir Yapılanma” adlı tez çalışmasında, örtük program içindeki aksiyolojik yapıyı incelemiştir. Araştırmada, “değer” kavramı psikolojik ve felsefi açıdan ele alınmış ve örtük program “Eleştirel Teori”ye dayalı olarak sosyolojik bir açıdan incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden alan araştırması deseninde düzenlenen bu araştırmada, beş ay boyunca katılımcı olmayan gözlemler gerçekleştirilmiş, alan notları tutulmuş, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, örtük program aracılığıyla olumsuz değerlere karşı bir yönelimle aksiyolojik bir yapılanma olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmen ve yöneticiler tarafından farkında olmadan yapılan sosyal eşitsizlikler gözlenmiş, buna ek olarak, okul ortamının önemli olumsuz etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Margolis ve Romero (1998) örtük programın, sosyoloji lisansüstü programlarında öğrenim görmekte olan farklı ırktan olan bayan öğrenciler üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma kapsamında, sosyoloji bölümünde öğrenim görmekte olan 26 bayan doktora öğrencisi ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada, okul programının profesyonel sosyolog yetiştirmenin yanında, cinsiyet, ırk, sınıf ayrımı gibi eşitsizlik durumlarını nasıl ortaya çıkardığı araştırılmış ve örtük programın “güçlü” ve “zayıf” yönleri ortaya konmuştur. Zayıf yönü olarak “bir sosyolog olmak” için gerekli

olan profesyonelleşme süreci, güçlü yönü olarak sosyal tabaka ve eşit olmayan sosyal ilişkilerin yeniden üretilmesinde rol oynayan etmenler ele alınmıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda örtük programın, “basmakalıp düşünce” ve “kurbanı suçlama” gibi birçok faktörünün olduğu ve bu durumların görüşme yapılan öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı ortaya çıkmıştır.

Ahola (2000), Finlandiya'daki yükseköğretimdeki örtük programı, Turku Üniversitesi'ndeki tıp fakültesi, eğitim fakültesi ve sosyoloji bölümünde öğrenim gören 280 öğrenciyi inceleyerek ortaya koymuştur. Araştırmacı ilk olarak, örtük program kavramına ilişkin bir analiz yapmış ve bu kavramın “öğrenmeyi öğrenme”, “mesleği öğrenme”, “uzman olmayı öğrenme”, “oyunu öğrenme” olmak üzere dört boyutu olduğunu belirtmiştir. Araştırma kapsamında, “öğrenci problemleri, Turku Üniversitesi'ndeki eğitim-öğretimin geliştirilmesi, üniversite öğrencisi olma, üniversitede ne öğrenildiğine” yönelik öğrencilere sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda, günümüz üniversitesi ile ideal üniversite arasında farklılıkların olduğu, ideal üniversitede gerçek öğrenme durumları varken günümüz üniversitesinde stres, rutin ve işlenmeyen derslerin olduğu; resmi programın, “bütün hepsinin öğrenilmesine imkan olmadığına yeni farkına varılan bilgilerle” dolu olduğu; öğrencilerin gerçekten ne öğrendikleri yerine, onların sınavda kendilerinden istenileni ortaya koyma çabası içinde oldukları ortaya çıkmıştır.

Lempp ve Seale (2004) çalışmalarında, Birleşik Krallık'taki bir tıp okulundaki öğrencilerin, özellikle örtük program açısından, aldıkları lisans eğitiminin niteliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymuşlardır. Araştırmaya, 1.-5. sınıfta öğrenim gören, rastgele ve kota örnekleme yöntemi ile seçilmiş, cinsiyet ve etnik kökene göre sınıflandırılmış toplamda 36 öğrenci katılmış ve seçilen bu öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında görüşülen öğrenciler, onları cesaretlendirici ve motive edici etkisi olan, olumlu rol model olan öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda, okulda hiyerarşik ve rekabetçi bir ortam olduğu, özellikle klinik eğitim dönemleri boyunca gelişigüzel öğretimin yapıldığı ve öğretim sırasında aşğılamaların olduğunu belirtmişlerdir.

Jacobson (2008), “İki Öğretmen Yetiştirme Programındaki Örtük program ve Kültürel Sermayenin Cinsiyetçi Süreçleri” adlı tez çalışmasında, öğretmen yetiştirme programlarında cinsiyet faktörünün nasıl bir etkisinin olduğu ve bu programlar içerisinde erkek öğrencilerin marjinalize edildiği bir örtük programın olup olmadığı ortaya konmuştur. Araştırmanın verileri, iki farklı devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrenci, profesör ve akademik danışman olmak üzere toplam 38 kişi ile yapılan görüşme ve her iki üniversitedeki derslerde katılımcı-gözlemci olarak yapılan gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, profesör, akademik danışman ve öğretmen adaylarının “cinsiyetçi yapı”yı sürdürmede önemli bir etkiye sahip oldukları; çalışma kapsamındaki üniversitelerde verilen öğretmen eğitiminin, erkek öğrencilerden çok bayan öğrenciler için uygun olan semboller içerdiği; erkek ve bayan öğrencilerin gruplaşma yaratarak birbirlerini etkiledikleri ortaya çıkmıştır.

Hashemi vd. (2012), Bandar-Abbas şehrindeki lise öğrencilerinin sosyal eğitimlerinde örtük programın rolünün ne olduğunu incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, rastgele küme örnekleme yöntemi ile seçilen 370 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan örtük program anketi ve sosyal eğitim anketi ile toplanmıştır. Araştırma kapsamındaki okullar, örtük programın belirlenen yönleri ve örtük program anketinden alınan puanlara göre açık iklimi ve kapalı iklimi olan okullar olarak iki gruba ayrılmış ve bu gruplar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda; örtük programın, öğrencilerin sorumluluklarının artması, öğrenci ve yurttaş olarak görevlerini iyi bilmeleri ve sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya çıkmış; açık okul iklimine sahip okullardaki öğrencilerin daha fazla sosyal sorumluluk sahibi oldukları, öğrenci olarak ve yurttaşlık görevlerini yerine getirmede daha iyi puan aldıkları, açık okul iklimine sahip okullardaki öğrencilerin sosyal ahlak ve becerilerinin, kapalı okul iklimine sahip okullardaki öğrencilerden daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Karimi, Ashktorab, Mohammadi ve Abedi (2014) çalışmalarında, hemşirelik öğrencilerine profesyonelliğin öğretilmesi için örtük programın kullanılmasını incelemişlerdir. Araştırmaya, İran’daki Ahvaz Jundishapur Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde öğrenim gören 32 hemşirelik öğrencisi (21 kız, 11 erkek) katılmıştır.

Araştırmanın verileri, yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiş ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, “profesyonelliğin gerektirdiği unsurları anlamayı geliştirme”, “etkilenilen strateji çeşitleri”, “etkilenilen çeşitli kaynaklar” olmak üzere üç ana tema altında sunulmuştur. Belirlenen ilk tema altında “mesleki etiği öğrenme”, “hasta merkezliliği öğrenme”, ikinci tema altında “gözlem yoluyla öğrenme”, “geri bildirim yoluyla öğrenme”, “ters öğrenme”, üçüncü tema altında “hemşire eğitimcilerden etkilenme”, “hemşire ve başhemşirelerden etkilenme”, “hekimlerden etkilenme”, “akranlarından etkilenme”, “hastalardan etkilenme” olarak alt temalar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; hemşirelik öğrencilerinin, farklı kaynaklardan, farklı yöntemlerle profesyonelliğin gerektirdiği unsurları öğrendiği belirlenmiştir.

Mosalanejad, Ghobadifar ve Akbarzadeh (2015), “Öğretmenlerin Deneyimlerinden Örtük Programın Anlatılmamış Yönleri: Nitel Bir Araştırma” adlı fenomenolojik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında; amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuş, hemşirelik bölümündeki (klinik ve temel bilimler bölümünden olmak üzere) öğretim üyelerinden oluşan, üç odak grup seçilmiş ve belirlenen katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve alan notları tutulmuştur. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiş ve araştırmadan elde edilen bulgular 5 tema ve 26 kategori altında sunulmuştur. Araştırma sonucunda, örtük programın şekillenmesinde öğretmenin rolü ortaya konmuş ve öğrencilerin mesleki etiği içselleştirmeleri için bu konunun rolüne dikkat çekilmiştir.

Robati vd. (2015), danışman seçimine etkisi olan örtük faktörleri inceledikleri fenomenolojik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamında, İran’daki devlet ve özel üniversitede (Azad Üniversitesi) öğrenim gören 54 doktora öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Colaizzi’nin fenomenolojik yorumlama yöntemi kullanılarak çözümlenmiş ve belirlenen 123 ortak faktörden 12 tema oluşturulmuştur. 1. Davranış ve etik özellikler, 2. Yönetici pozisyonları, 3. Bilimsel pozisyonlar, 4. Tanınmış ya da ünlü olma, 5. Danışmanlara ulaşma, 6. Araştırma ve istatistikte beceri ve uzmanlık, 7. Belirli bir alanda uzmanlık, 8. Öğrencilere ulaşma, 9. Sınırlamalar ve kısıtlamalar, 10. Cinsiyet, 11. Danışmanların

destekleyici özelliği, 12. Geleceği tahmin etme olarak temalar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; danışman ya da profesörlerin davranış ve etik özellikleri, akademik ve bilimsel dereceleri, üniversitelerde ilgili yasaları yönetme, üniversitelerin kural ve yönetmelikleri, resmi olmayan ağlar, olası destek ve sınırlamaların danışman seçimini etkileyebileceği ortaya çıkmıştır.

2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Türkiye’de öğretmenlik meslek etiği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak nicel yöntemle dayalı çalışmaların ağırlıkta olduğu ve farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki etik davranışları, öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlar ve buna neden olan faktörler, öğretmenlik mesleği etik ilkeleri, öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri, öğretmenlik mesleği değerlerinin ne olduğu ve bu değerlerdeki değişimin ele alındığı görülmektedir. Öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel yöntemle başvurulduğu görülmekte olup, bu alana ilişkin nitel yöntemle dayalı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu düşüncesinden hareketle, bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yurt dışında öğretmenlik meslek etiği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öğretmen etiği, öğretmenlerin etik sorumlulukları, etik ikilemleri, öğretmen adaylarının etik eğitimi, eğitim kurumlarındaki etik standartların yükseltilmesine yönelik stratejiler, öğretmenlerin etik kodları ve değerlendirmede karşılaştıkları etik çatışmalar üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Yurt dışında öğretmenlik meslek etiği ile ilgili yapılan çalışmalarda, Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalardan farklı olarak, nitel yöntemle dayalı çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Örtük programa ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak nitel araştırma yöntemlerinden yararlandığı görülmekte ve örtük programın yurt dışındaki çalışmalarda uzun yıllardır araştırma konusu olarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda farklı ırk, ekonomik düzey ve cinsiyet faktörünün örtük öğrenmeler üzerindeki etkisi, eleştirel teori konuları, ortaöğretim ve

yükseköğretim- ağırlıklı olarak tıp eğitiminde- programlarında örtük programın etkisi, lisansüstü eğitimde danışman seçiminde etkili olan örtük faktörlerin ele alındığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise öğretmenlik meslek derslerinde örtük programın etkisi, değerlerin kazandırılmasında örtük programın etkisi, örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediği, okul ve sınıftaki örtük program, öğretmenlerin kasıtlı ya da kasıtsız oluşturduğu örtük davranışlar ve sınıf içi iletişimde kullanılan örtük mesajlar üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda, değerlerin kazandırılmasına ilişkin, ağırlıklı olarak ilköğretim düzeyinde çalışılması ve öğretmenlik meslek etiği değerlerinin kazandırılmasında örtük programın rolünün ortaya konmasına yönelik bir çalışmaya rastlanmamasından hareketle, yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırma ortamı, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, geçerlik ve güvenilirlik, etik ve araştırmacının rolü açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

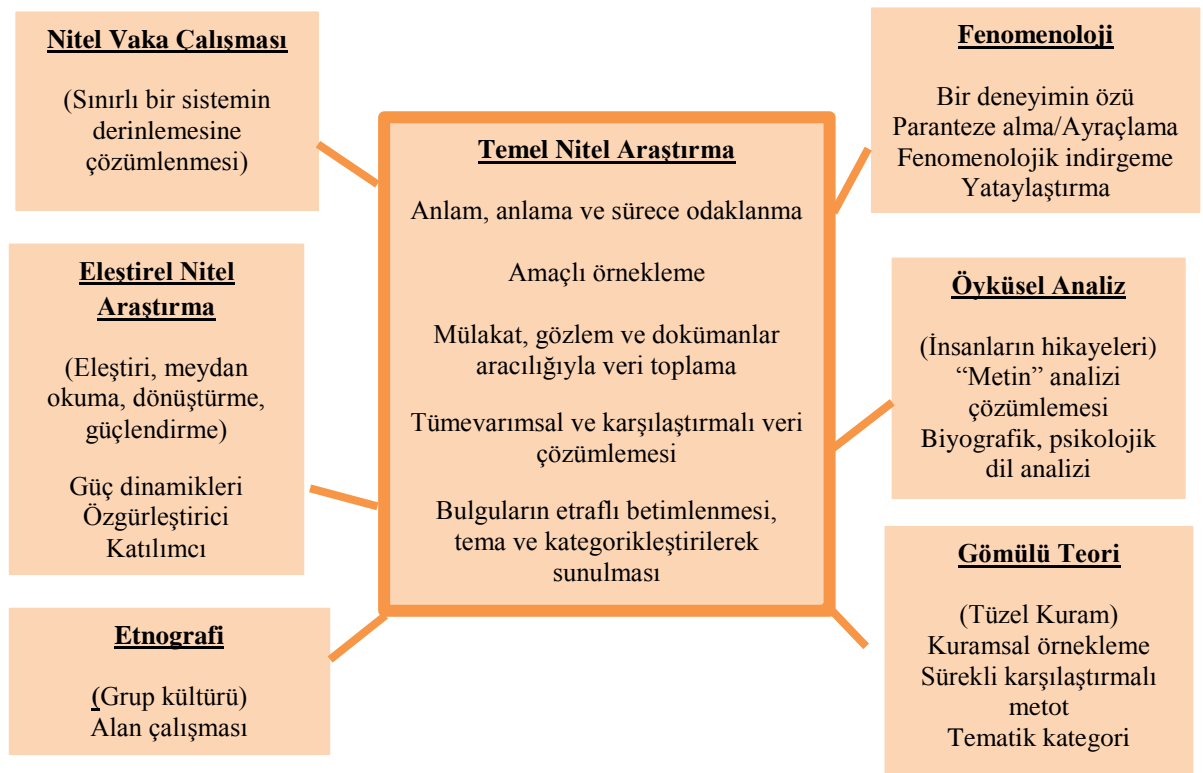
Bu araştırma, eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşlerini ortaya koyma ve mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın rolünün derinlemesine incelenmesi amacıyla yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmada araştırmacı, bireylerin kendi dünya ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ve bunların ne anlama geldiğiyle ilgilenir (Merriam, 1998, s. 6). Nitel araştırma, araştırmacı ile araştırmanın katılımcıları arasındaki diyalog ya da etkileşim süreci olarak tanımlanabilir (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 7). Vallance (1980)'ye göre örtük program nitel yöntemle ortaya çıkarılabilir. Okul ortamında eğitimsel olarak neyin önemli neyin önemsiz olduğu bu yöntemle belirlenebilir (Akt. Yıldırım, 2013, s. 21). Bu görüşten hareketle, araştırmanın, “mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program”ın rolünü ortaya koyma boyutu olduğu ve buna ek olarak eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya koymak için nitel bir araştırma yapılması planlanmıştır.

Yapılandırmacılık, fenomenoloji ve sembolik etkileşimciliğin felsefesinden yola çıkarak nitel araştırmacılar insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla, dünyalarını nasıl şekillendirdikleriyle ve deneyimlerine ne gibi anlamlar yükledikleriyle ilgilenirler. Nitel araştırmanın bütün amacı, insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmek, anlamlandırma sürecinin (sonuç ve ürün yerine) ana hatlarını çizmek ve insanların deneyim yaşadığı şeyleri nasıl yorumladıklarını tarif etmektir (Merriam, 2013, s. 14). Nitel araştırmaların birtakım özelliklerinden bahsetmek mümkündür (Creswell, 2013, s. 45-47, Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 41-46):

- **Doğal ortam:** Nitel araştırmacılar sıklıkla katılımcıların üzerinde çalışılan konu veya sorunu tecrübe ettikleri alandan veri toplarlar. Nitel araştırmacılar insanlarla doğrudan konuşarak ve kendi ortamlarındaki davranış ve hareketlerini görerek yakından bilgi toplarlar. Doğal ortamda, araştırmacılar, zaman içinde yüz yüze etkileşim halinde olurlar.
- **Temel araç olarak araştırmacı:** Nitel araştırmada araştırmacılar, nicel araştırmada olduğu gibi sadece “belirli yöntemlere göre dışarıdan araştırma konusunu gözleyen, bu konuya ilişkin veriler toplayan ve bu verileri sayısal analizlere tabii tutarak sunan kişi” değildir. Nitel araştırmacılar bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri, toplanan verilerin analizinde kullanan kişilerdir. Bu araştırmacılar, diğer araştırmacılar tarafından geliştirilen anket veya diğer veri toplama araçlarına güvenme eğilimi göstermezler.
- **Çoklu yöntemler:** Nitel araştırmacılar genellikle tek bir veri kaynağına güvenmekten çok, mülakatla, gözlemler ve dokümanlar gibi çoklu biçimlerde veri toplarlar. Nitel araştırmada problemin en açık ve ayrıntılı bir biçimde araştırılması, tanımlanması ve açıklanması için mümkün olduğu ölçüde birden fazla yöntem kullanılır.
- **Tümevarım ve tüm dengelimli mantık yoluyla karmaşık akıl yürütme:** Nitel araştırmacılar verileri tümevarımsal bir şekilde daha soyut bilgi birimleri şeklinde organize ederek, örüntü, kategori ve temaları “aşağıdan yukarıya” doğru oluştururlar. Araştırmacılar oluşturdukları temaları verilerle karşılaştırarak sürekli kontrol ettiklerinden, tüm dengelimli düşünme becerilerini de kullanırlar.
- **Katılımcı yorumları:** Nitel araştırmada en önemli amaçlardan biri araştırmaya dahil edilen bireylerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya konulmasıdır. Tüm nitel araştırma sürecinde araştırmacılar, katılımcıların sorunla veya problemle ilgili sahip oldukları yorumu öğrenmeye odaklanırlar.
- **Zamanla beliren desen:** Araştırma için başlangıç planı net bir şekilde belirlenemeyebilir ve araştırmacılar alana girdikten ve veri toplamaya başladıktan sonra süreç değişebilir veya yön değiştirebilir.

- **Yansıtıcılık:** Araştırmacılar, nitel çalışmalarda “kendilerini konumlandırırlar”.
- **Bütüncül açıklama:** Nitel araştırmacılar çalışılan problem ya da konuyla ilgili kompleks bir resim geliştirmeye çalışırlar.

Merriam (2013, s. 21-22), nitel araştırma yaparken daha sık kullanılan altı yaklaşımı, temel nitel araştırma, fenomenoloji, gömülü (örtük) teori, etnografi, öyküsel analiz ve eleştirel nitel araştırma şeklinde tanımlamaktadır (Şekil 3.1). Nitel araştırma yaklaşımları (araştırma desenleri) araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlar ve belirli bir odak çerçevesinde araştırmanın çeşitli aşamalarının birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 69). Bu çalışmada ise araştırmanın amacına yönelik olarak, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin deneyim ve algılarını kendi bakış açılarından ortaya koymada etkili bir yöntemdir (Lester, 1999, s. 1). Fenomenoloji araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 75).



Şekil 3.1. Nitel Araştırma Türleri

Gerçek ile ilgili değerle, anlamlar ve mantık örüntüsü, insanların gerçeği nasıl algıladıkları, bu algılara ilişkin deneyimleri felsefenin üzerinde durduğu önemli konulardır. Bu yönelim felsefenin, fenomenolojik yaklaşım ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Felsefe ile fenomenolojinin kesiştiği bu alan nitel araştırmanın odaklandığı alanlarla da örtüşmektedir. Bu yönüyle fenomenoloji, nitel araştırmanın temellerini oluşturan bakış açılarından bir tanesidir. Aynı zamanda bir nitel araştırma deseni olması da bazı nitel araştırmaların olguların açıklanmasına ve belirlenmesine odaklanmasından kaynaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 74). Edmund Husserl (1859-1938) fenomenolojiyi felsefi bir yöntem olarak geliştirmiştir. Scheler, Heidegger, Merleau-Ponty, Shütz (Schutz) ve Sartre buna bazı noktalarıyla farklı yörüngelerde katkıda bulunmuşlardır. Son yıllarda psikoloji ve pedagoji alanlarında nitel araştırmayla ilintili olarak fenomenolojik yaklaşımın hızlı bir yükselişi izlenmektedir (Mayring, 2011, s. 110).

Filozof Edmund Husserl ve Alfred Schutz'un görüşlerinden etkilenen fenomenolojik yaklaşımda, olguların anlamlarını ve bireyler arasındaki etkileşimi anlama eğilimi vardır (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 23). Fenomenoloji hem Husserl ile (1970) ilişkili bir yirminci yüzyıl felsefesi hem de bir nitel araştırma çeşididir. Fenomenolojinin felsefesi deneyimin kendisine ve bir şeyi deneyimin nasıl bilinçliliğe dönüştürdüğüne vurgu yapar (Merriam, 2013, s. 24). Stewart ve Mickunas (1990) fenomenolojide genel olarak dört felsefi bakış açısı olduğuna vurgu yapmaktadırlar (Akt. Creswell, 2013, s. 77-78):

- **Felsefenin geleneksel görevlerine geri dönüş:** 19. Yüzyılın sonlarında, felsefe dünyanın ampirik araçlarla açıklanmasında sınırlı kalmış ve bu süreç "bilimcilik" olarak adlandırılmıştır. Felsefenin deneysel bilimle iç içe olduğu zamanlardaki geleneksel görevlerine geri dönmek, bir bilgelik arayışı olarak felsefenin Yunan anlayışına dönmektir.
- **Ön kabulleri olmayan bir felsefe:** Fenomenolojik yaklaşım daha belirgin temeller kurulana kadar gerçek nedir ile ilgili- ki bu doğal tavidir- bütün yargıları askıya almıştır. Bu durum Husserl tarafından "ön yargılardan sıyrılmak" olarak isimlendirilmiştir.

- **Bilincin yönelmişliği:** Bu fikirde bilinç her zaman doğrudan nesneye yöneliktir.
- **Özne-nesne ikiliğini reddetme:** Bu tema, doğal olarak bilincin yönelmişliğinden ortaya çıkmaktadır. Bir nesnenin gerçekliği sadece bir bireyin deneyimi anlamında algılanmaktadır.

Fenomenolojik yaklaşım bireysel evrenin araştırılmasıdır. Yani fenomenoloji yaklaşımının temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir (Baş ve Akturan, 2013, s. 84). Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 72). Bu nedenle, yapılan bu araştırmada, öğretmenlik meslek etiği değerleri olgusunu bireylerin bakış açısından tanımlamak, bireysel deneyimleri çerçevesinde bu olguya yükledikleri anlamları detaylı olarak incelemek ve örtük programın rolüne ilişkin derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla bu yönetime başvurulmuştur.

Fenomenolojinin temel amacı bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektir. Bu amaçla, nitel araştırmacılar fenomeni tanımlar. Daha sonra araştırmacılar fenomenle ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplar ve bütün bireylerin deneyimlerinin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme yapar. Bu betimleme onların “neyi”, “nasıl” deneyim ettiklerinden oluşur (Moustakas, 1994; akt. Creswell, 2015, s. 77). Fenomenolojik bakış açısına göre (Giorgi ve Giorgi, 2003; akt. Baş ve Akturan, 2013, s. 84);

- Tek bir gerçeklik yoktur.
- Gerçeklik kişisel algılamalara dayanır ve zamanla değişebilir.
- Ne bildiğimiz, içinde bulunduğumuz durum, çevre ve şartlara göre değişiklik gösterir.

Fenomenoloji belirli özellikleri itibariyle diğer araştırma yöntemlerinden ayrılmaktadır. Bu özellikler aşağıdaki başlıklar altında özetlenebilir (Baş ve Akturan, 2013, s. 88-89):

- Fenomenoloji tanımlayıcı filozofik bir yöntemdir. Bu anlamda diğer analitik/tümdengelim yöntemlerden farklıdır. Fenomenoloji keşfedici ya da tahmin edici değil, tanımlayıcı bir araştırmadır. Fenomenolojik araştırmada olguların önemini ve doğasını anlamak için yaşanmış tecrübelerin yapısı ve esasları tanımlanmaktadır.
- Fenomenolojik araştırmada mutlaka genelleme yapmak amaçlanmamaktadır.
- Fenomenolojik araştırmada araştırmacı objektif, subjektif ya da bilinçli olarak gelişen “olgulara” ilişkin bir tanımlama yapmaktadır. Bilinçli olgularla kastedilmek istenen olguların tecrübelerle şekillendiğidir.
- Fenomenolojide tecrübelerdeki “yanlı (subjektif) gerçeklik” tarafsız (objektif) olarak değerlendirilmektedir. Bir başka deyişle fenomenolojide “yanlılık yanlılaştırılmaktan çok yanlılık tarafsızlaştırılmaktadır”
- Fenomenolojide tecrübe doğrudan ilk elden araştırılmaktadır. Yani tecrübeyi yaşamış ya da yaşayan kişilerden veri toplanmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan eğitim fakültesi öğrencileri ile bu fakültede görevli öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Yapılan bu araştırma kapsamında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nin seçilmesinin nedeni, İzmir ili sınırları içinde bulunan devlet ve özel üniversiteler içerisinde en fazla öğretmenlik lisans programlarına sahip ve en köklü eğitim fakültesi olmasındandır.

Patton (1990, s. 184), nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemede bir kural olmadığı ve örneklem büyüklüğünün, araştırmanın konusu, amacı, kullanılabilirlik,

uygun zaman ve kaynaklarla ne yapılabileceğine bağlı olduğunu belirtmektedir. Patton (1990, s. 185)'a göre nitel araştırmanın geçerliği, anlamlılığı, sağladığı bakış açıları, araştırmanın örneklem büyüklüğünden çok seçili durumlardan elde edilen zengin bilgi ve araştırmacının gözlem/çözümleme yeteneği ile sağlanır.

Fenomenolojik araştırmada araştırma sürecinde kimin araştırılacağı çok önemlidir. Zira fenomenolojide başlangıç noktası kişisel tecrübeler olduğundan bu tecrübeleri yaşamış ya da yaşamakta olan kişiler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Fenomenolojik araştırmada daha fazla bireyle görüşmek olguyla ilgili daha fazla bilgi elde etmek anlamına gelmemektedir. Fenomenolojide ilk elden ve subjektif bir bilgi toplanması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla örnekleme stratejisi amaçlı örneklemedir (Baş ve Akturan, 2013, s. 90).

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112). Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler aşağıda belirtildiği gibidir.

- Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencileri, farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Bunun ana nedeni, son sınıf eğitim fakültesi öğrencilerinin -kuramsal ve uygulamalı dersleri almış olmalarından dolayı- alt sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve okul deneyimlerinin -okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini alıyor olmalarından dolayı- daha fazla olduğu düşüncesidir.
- Araştırmaya katılan eğitim fakültesi öğrencileri, derslerinde gözlem yapılan öğretim elemanlarının (pilot çalışma ve ana çalışma kapsamında dersinde gözlem yapılan öğretim elemanları) derslerine devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretim elemanlarını ise; 1. Eğitim Bilimleri bölümüne bağlı olan, 2. Son sınıfta derslere giren öğretim elemanları ile 3. Seçmeli dersler arasında yer alan “eğitim etiği”, dersine giren öğretim elemanları oluşturmuştur.
- Katılımcıların gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmış olmaları ise bir diğer ölçüttür.

Belirtilen bu ölçütlere uygun olarak araştırmaya, 8 öğretim elemanı ve 54 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcı özellikleri Tablo 3.1 ve Tablo 3.2 ‘de belirtildiği gibidir.

Tablo 3.1. Öğretim Elemanı Özellikleri

| Öğretim Elemanı | Yaş | Cinsiyet | Unvan | Mesleki Kıdem | Bölüm/Anabilim Dalı |
|-----------------|-------|----------|---------------|---------------|--|
| ÖE1 | 40-45 | K | Yrd. Doç. Dr. | 19 yıl | Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD |
| ÖE2 | 55-60 | E | Yrd. Doç. Dr. | 32 yıl | Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD |
| ÖE3 | 45-50 | K | Doç. Dr. | 28 yıl | Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD |
| ÖE4 | 40-45 | E | Yrd. Doç. | 19 yıl | Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD |
| ÖE5 | 50-55 | E | Doç. Dr. | 16 yıl | Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD |
| ÖE6 | 40-45 | E | Doç. Dr. | 18 yıl | Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD |
| ÖE7 | 45-50 | K | Yrd. Doç. | 15 yıl | Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD |
| ÖE8 | 60-65 | E | Yrd. Doç. | 39 yıl | İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD |

Araştırmaya Eğitim Programları ve Öğretim ABD’den 2 kadın 2 erkek, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD’den 2 erkek, 1 kadın ve Okul Öncesi

Eğitimi ABD’den 1 erkek öğretim elemanı olmak üzere toplamda 3 kadın 5 erkek öğretim elemanı katılmıştır.

Araştırma kapsamında, Eğitim Bilimleri Bölümü’ne bağlı 7 öğretim elemanı ve eğitim etiği dersine giren, İlköğretim Bölümü’ne bağlı 1 öğretim elemanı (ÖE8) ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Eğitim Bilimleri Bölümü’nden Özel Eğitim Bölümü’ne geçiş yapan ÖE3 ve Okul Öncesi Eğitimi ABD’ye görevlendirmeye geçiş yapan ÖE4 uzun yıllar Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalına bağlı oldukları ve halen bu bölüm kapsamındaki derslere girmeye devam ettikleri için Eğitim Bilimleri Bölümü’ne bağlı öğretim elemanları kapsamında ele alınmış ve bu öğretim elemanlarıyla da görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte İlköğretim Bölümü’ne bağlı ÖE8, “eğitim etiği” dersi sorumlusu olan öğretim elemanı olarak, araştırmanın katılımcılarının belirlenmesindeki ölçütü sağlamasından dolayı çalışma grubu kapsamına alınmış ve görüşme yapılmıştır. Ayrıca dört öğretim elemanı araştırmaya katılmak istemediklerini belirtmiş ve bu öğretim elemanlarından biri “*Beni karıştırma!*” ve diğer bir öğretim elemanı da “*Dersim var. Başka hocalara gidiniz*” (Günlük Kaydı, 16 Mart, s. 23) şeklinde açıklama yaparak araştırmaya katılmak istemediklerini dile getirmişlerdir. Dört öğretim elemanına ise ders yoğunluklarından dolayı ulaşılammış, üç öğretim elemanı zaman yetersizliği gerekçesiyle araştırmaya katılamayacaklarını bildirmiş, iki öğretim elemanı görevlendirmeye gittikleri için araştırmaya katılamamışlardır. Bu nedenle araştırmaya toplamda 8 öğretim elemanı katılmıştır.

Tablo 3.2. Öğrenci Özellikleri

| Anabilim Dalı | Cinsiyet | | Toplam |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | Kız | Erkek | |
| İngilizce Öğretmenliği | 9 | 7 | 16 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 7 | 5 | 12 |
| Sınıf Öğretmenliği (II. Öğretim) | 4 | 8 | 12 |
| Okul Öncesi Öğretmenliği | 8 | - | 8 |
| İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 3 | 3 | 6 |
| Toplam | 31 | 23 | 54 |

Çalışma grubunun öğrenci basamağını, derslerinde gözlem yapılan öğretim elemanlarının derslerine devam eden, farklı anabilim dallarında öğrenim gören 54 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu kapsamda araştırmaya İngilizce öğretmenliği anabilim dalından 9 kız 7 erkek, Sosyal Bilgiler öğretmenliği anabilim dalından 7 kız 5 erkek, Sınıf öğretmenliği (II. Öğretim) anabilim dalından 4 kız 8 erkek, Okulöncesi öğretmenliği anabilim dalından 8 kız ve İlköğretim Matematik öğretmenliği anabilim dalından 3 kız 3 erkek olmak üzere toplamda 31 kız 23 erkek katılmıştır.

Çalışmanın öğrenci basamağını oluşturan katılımcıları belirlemek amacıyla, pilot çalışma ve ana çalışma kapsamında dersinde gözlem yapılan öğretim elemanlarının derslerine devam eden ve farklı ana bilim dallarında öğrenim gören son sınıf öğrencileriyle görüşülerek, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur. İngilizce öğretmenliği, Sosyal Bilgiler öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği (II. Öğretim), İlköğretim Matematik öğretmenliği ve Okul Öncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören toplamda 54 öğrenci, araştırmaya katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında yapılan odak grup görüşmeleri, çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bu öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

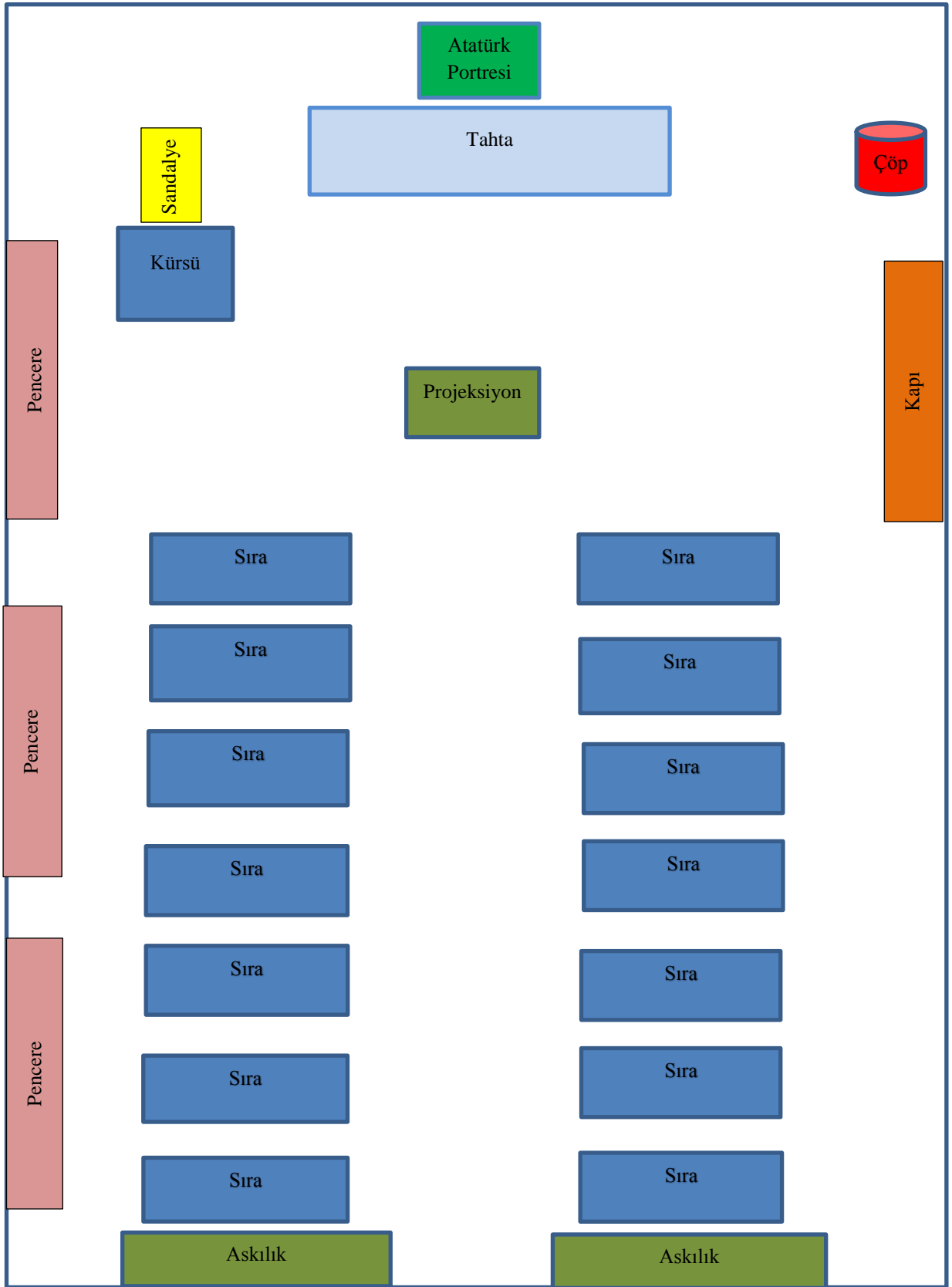
3.3. Araştırma Ortamı

Araştırmada, öğretim elemanlarıyla yapılan bire bir görüşmeler, öğretim elemanlarının odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında dışarıdan herhangi bir kişinin bulunmadığı, sessiz ve katılımcının kendini rahat hissedebileceği bir ortamda görüşmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan gözlemler, Buca Eğitim Fakültesi'ndeki Hasan Ali Yücel, Sosyal Bilimler ve Yabancı Diller İngilizce Eğitimi binalarında bulunan dersliklerde, her bir binadan birer derslik olmak üzere toplamda 3 derslikte yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ise görüşme saatlerinde ve sonrasında ders olmayan, aydınlık, mümkün olduğunca sessiz ve katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği bir ortamın sağlanacağı sınıflarda gerçekleştirilmek istenmiştir. Bu amaçla, gözlemlerin yapıldığı sınıflar bu koşulları sağladığı için öğrencilerle olan görüşmeler de bu dersliklerde gerçekleştirilmiştir.

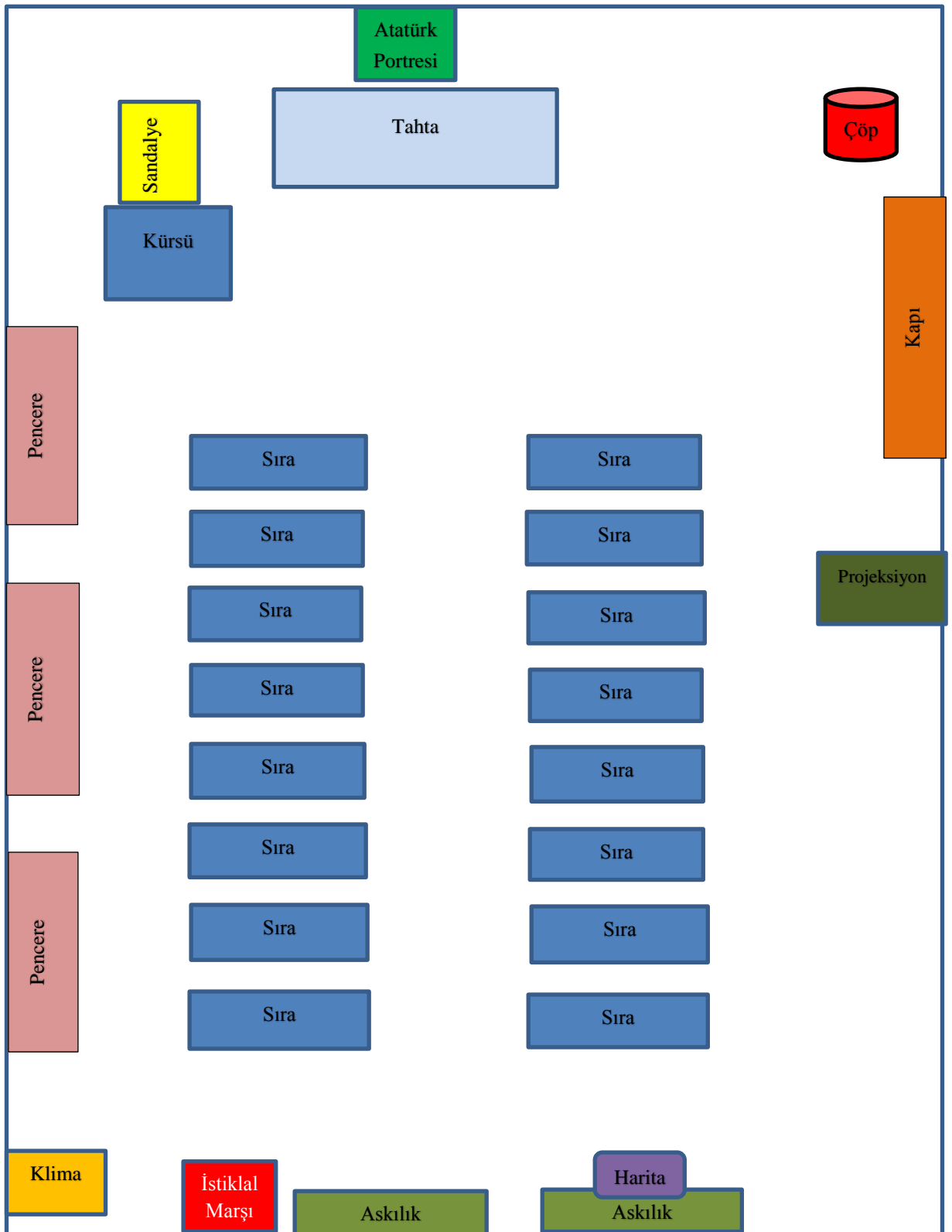
Hasan Ali Yücel Binası'ndaki derslik zemin katta, geniş, fazla ışık alan ve arka bahçeye bakan konumdadır. Sınıfta, sağ ve sol tarafta 7'li bloklar olarak sıralar bulunmakta ve her bir blok 4 öğrencinin rahatlıkla oturabileceği genişliktedir. Sınıfa girişte sağ tarafta çöp kovası, geniş bir tahta ve tahtanın üstünde bir Atatürk portresi, sol tarafta geniş pencereler, öğretim elemanı kürsüsü ve bir sandalye, tavandan sarkıtılmış bir projeksiyon aleti ve sınıfın en arkasında askılıklar bulunmaktadır (Şekil 3.2)

Sosyal Bilimler Binası'ndaki derslik 1. Katta, fazla ışık almayan, geniş, bahçeye bakan konumdadır. Sınıfta, sağ ve sol tarafta 8'li bloklar olarak sıralar bulunmaktadır. Her bir blok 4 öğrencinin rahatlıkla oturabileceği genişliktedir. Sınıfa girişte kapının sol tarafında projeksiyon aleti, sağ tarafta çöp kovası, tahta, tahtanın üstünde bir Atatürk portresi, sol tarafta geniş ve duvar boyasıyla boyanmış pencereler, yerden belli bir yüksekliği olan öğretim elemanı kürsüsü ve bir sandalye, sınıfın en arkasında bir klima, İstiklal Marşı, ikili askılık ve askılıkların birisinde asılı harita bulunmaktadır (Şekil 3.3).

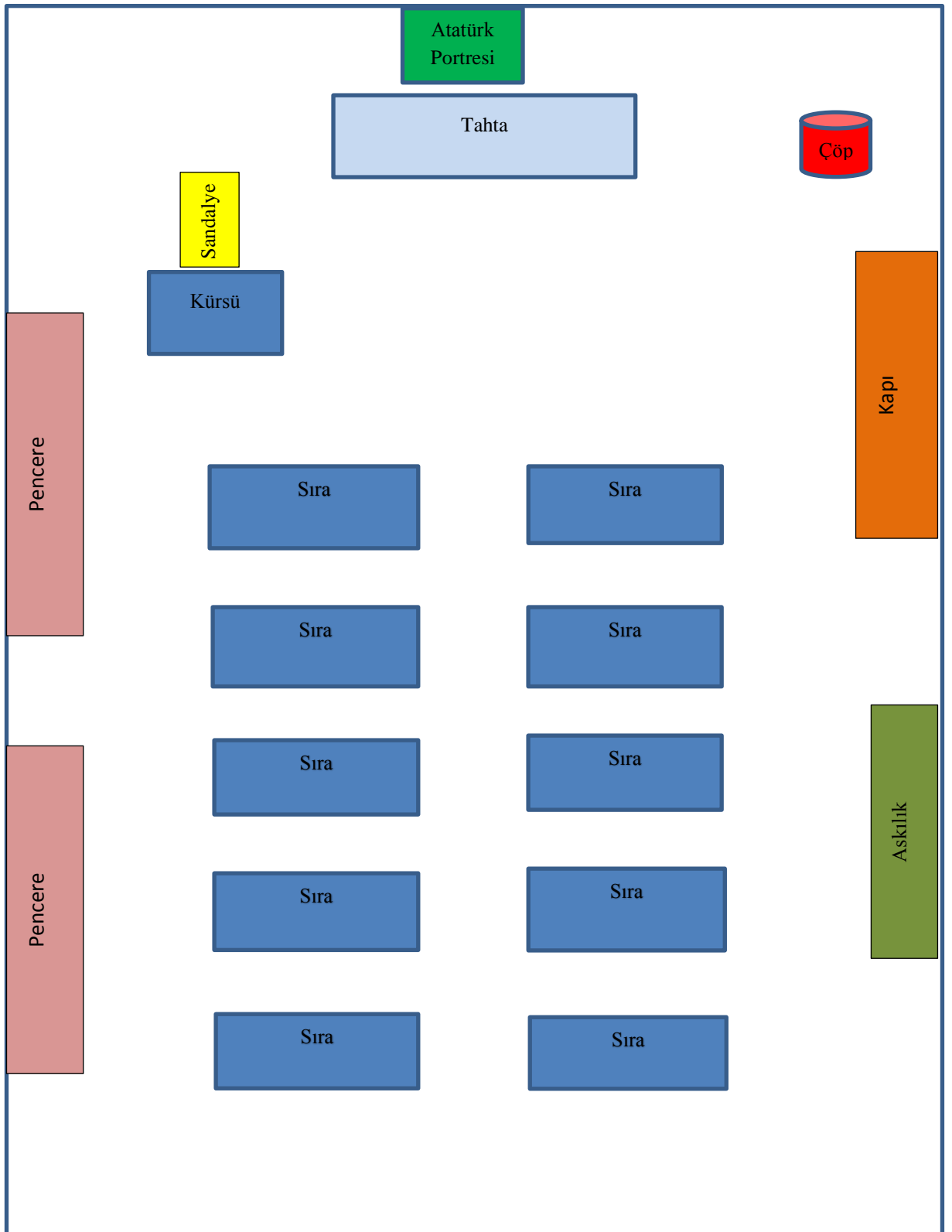
Yabancı Diller İngilizce Eğitimi Binası'ndaki derslik 1. Katta, ışık alan, çok küçük bir dersliktir. Sınıfta, sağ ve sol tarafta 5'li bloklar olarak sıralar bulunmakta ve her bir blok 4 öğrencinin oturabileceği genişliktedir. Sınıfa girişte kapının sol tarafında bir askılık, sağ tarafta çöp kovası, tahta, sol tarafta pencereler, öğretim elemanı kürsüsü ve bir sandalye, kürsünün üst kısmında bir Atatürk portresi bulunmaktadır (Şekil 3.4).



Şekil 3.2. Hasan Ali Yücel Binası Dersliği



Şekil 3.3. Sosyal Bilimler Binası Dersliği



Şekil 3.4. Yabancı Diller İngilizce Eğitimi Binası Dersliği

3.4. Veri Toplama Araçları

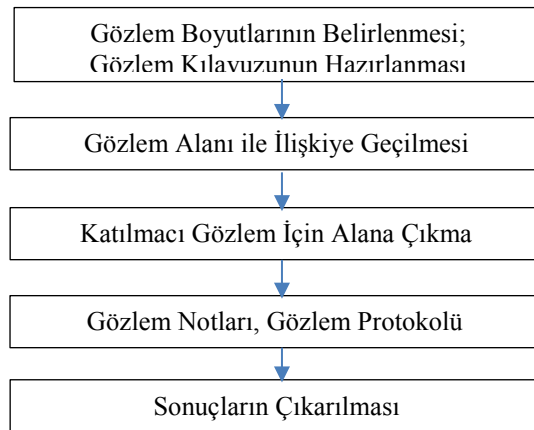
Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, gözlemler ve araştırmacı günlüğü yoluyla elde edilmiştir. Yapılan bu çalışmada, fenomenoloji araştırmalarının doğasına uygun olarak, başlıca veri toplama aracı görüşme olmuş ve görüşmeleri destekleme amacıyla da gözlem (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 75) ve araştırmacı günlüğüne başvurulmuştur.

De Marris (2004) görüşmeyi “görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma süreci” olarak tanımlamaktadır (Akt. Merriam, 2013, s. 85). En çok kullanılan görüşme çeşidi, bir kişinin diğer kişiden bilgi edindiği karşılıklı görüşmedir. Grup veya kolektif olarak da bilgi toplanması sağlanabilir. Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir. Görüşmenin doğasına göre değişen, tam yapılandırılmış/standartlaştırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış/informel olmak üzere üç farklı yapılandırma düzeyi vardır. (Merriam, 2013, s. 86-87). Fenomenolojik araştırmalarda bireylerle derinlemesine, yarı-yapılandırılmış, sözlü görüşmeler yapılmalı, bunlar kaydedilmeli ve çözümlenmelidir. Fenomenolojik araştırmada yoğun ve derin görüşmeler yapmak gerekmektedir. Fenomenolojik araştırmada olguyu, tecrübeyi bireyin bakış açısından tanımlamak çalışmanın kalitesini arttırmada kilit rol oynamaktadır (Baş ve Akturan, 2013, s. 91). Bu nedenle, araştırma kapsamında, öğretim elemanlarıyla yüz yüze, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde (Merriam, 2013, s. 87):

1. Görüşme kılavuzu yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içerir.
2. Sorular esneklerdir.
3. Genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanır.
4. Görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorunlardan oluşur.
5. Önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur.

Bireysel görüşmelerin yanında odak grup görüşmeleri de nitel veri toplamada önemli bir işleve sahiptir. Odak grup görüşmelerinde sorulara verilen yanıtlar, gruptaki bireylerin birbiriyle etkileşimleri sonucu oluşur. Gruptan bir bireyin sorulan soruya verdiği bir yanıtın diğer bireyler tarafından duyulması, onlara, kendi düşüncelerini verilen bu yanıt çerçevesinde oluşturma fırsatını vermektedir. Yani grup dinamikleri sorulara verilen yanıtların kapsamını ve derinliğini etkileyen önemli bir etken olmaktadır. Bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı konular, grup görüşmelerinde diğer bireylerin açıklamaları çerçevesinde akla gelebilir ve ek yorumda bulunmak mümkün olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 151). Bu nedenle, araştırma kapsamında, öğretim elemanlarıyla yapılan yüz yüze görüşmelerin yanında öğrencilerle de odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Fenomenolojik araştırmalarda katılımcı gözlemci teknikleri kullanılarak bireyin araştırılan olguya ilişkin davranışları gözlemlenmelidir (Baş ve Akturan, 2013, s. 91). Bu nedenle araştırma kapsamında, katılımcı gözlemci olarak yapılandırılmamış gözlemler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı (katılımcı) gözlemden araştırmacı inceleme alanına herhangi bir rahatsızlık olmadan kabul edilmeli, katılımcı ve onlardan biri olmalıdır. Bunun için iyi bir ön hazırlık ve dikkatli bir yaklaşım kurulmalıdır. Her bir gözlemden, olası en ayrıntılı kaydın yapılmasına çaba gösterilmelidir. Bu, kısmen gözlem esnasındaki notlarla (alan notlarıyla) sağlanır. Notlar ve protokoller, gözlem boyutları ve kılavuzuyla ilişkilendirilmeli ancak bunun da ötesine geçmelidir. Alandaki gözlem anları dışında, fırsat bulunan her an sonuç için gerekli ana noktalar not edilmeye ve özetlenmeye çalışılmalıdır. Böylece Şekil 3.5'teki gibi bir akış planı oluşur (Mayring, 2011, s. 87)



Şekil 3.5. Katılımcı Gözlem Akış Planı

Kaynak: Mayring, 2011, s. 87

Fenomenolojik araştırmada veri toplamada empati ve vücut dili de önemlidir (Baş ve Akturan, 2013, s. 91). Yapılan araştırmada, bu nokta dikkate alınmaya çalışılmıştır.

Ayrıca araştırmacı, araştırma sürecinde günlük de tutmuştur. Görüşme ve gözlemler, özellikle derinlemesine fenomenolojik araştırmalarda, veri toplamada bilinen yöntemler olmakla birlikte bu yöntemler genellikle pahalı ve zaman alıcıdır. Araştırma araçları olarak günlüklerin kullanılması, tamamlayıcı olabilir ve bazı durumlarda daha geleneksel veri toplama tekniklerinin yerini alabilir (Woll, 2013, s. 1). Çuhadar (2008), araştırmacı günlüğünün, nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen çalışmaların önemli veri kaynakları arasında yer aldığını belirtmektedir (Akt. Yeşilova, 2011, s. 97). Araştırmacının kendi düşünce tarzını ve araştırma sürecinin geçmişini oluşturma, araştırma becerilerindeki gelişimi kayıt altına alma, yorum yapabilmek için materyal üretme ve araştırma sürecine yönelik kanıt oluşturma ihtiyacı bu günlüğü tutmanın temel nedenlerini oluşurmaktadır. Günlük tutulurken dikkat edilmesi gereken noktalar; eylemleri açıklama, yazma üzerine pratikler yaparak özgüveni artırma, deneyimleri paydaşlarla paylaşma, gerek paydaşlarla gerekse katılımcılarla destekleyici ve eleştirel etkileşim kurma olarak belirtilmektedir. Günlük belirli kurallar çerçevesinde yazılan denemeler olmayıp, araştırmacının düşünce ve eylemlerindeki gelişime yönelik tutulan kayıtlardır (Hughes, 1996; akt. Yeşilova, 2011, s. 97-98).

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.4.1. Görüşme Formları

Araştırmada eğitim fakóltesi öğrencileri ile odak grup görüşmeleri ve öğretim elemanları ile bire bir görüşmelerin gerçekleştirileceği görüşme formları hazırlanmıştır. Öğrenci ve öğretim elemanı görüşme formları paralel form şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılacak formların hazırlanmasında, alan yazın taraması sonucunda ulaşılan kuramsal bilgiler ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, Adnan Menderes Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda görev yapan ve örtük programa ilişkin çalışmalar yürütmüş olan bir Yardımcı Doçent,

Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda görev yapan iki Yardımcı Doçent, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda görev yapan bir Doçent ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda görev yapan ve öğretmen adaylarının sosyal değerleri ve değerler eğitimi üzerine çalışmaları bulunan bir Doçent olmak üzere toplam beş uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

3.4.1.1. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Öğretim elemanlarına yönelik olarak hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşmaya yönelik sorulara yer verilmiş; yaş, cinsiyet, unvan, mesleki kıdem ve anabilim dallarına yönelik bilgiler elde edilmiştir. İkinci bölümde ise araştırma sorularına ilişkin derinlemesine veri elde etme amacıyla açık uçlu sorular ve sondalara yer verilmiştir. Bu bölümde öğretmenlik meslek etiği değerlerinin neler olduğu ve bu değerleri nasıl tanımladıkları, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerleri öğrencilere nasıl kazandırdıkları, öğrencilerin hangi öğretmenlik meslek etiği değerlerini kazanmalarında etkilerinin olduğu ve öğrencilerin öğretmenlik meslek etiği değerlerini kazanarak mezun olduklarına yönelik görüşlerinin alınabileceği sorulara yer verilmiştir. Son olarak katılımcılardan eklemek istediklerini belirtmeleri istenmiştir.

Görüşme formu geliştirilirken yerli ve yabancı alanyazın taraması yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda Adnan Menderes Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan toplam 5 öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Geliştirilen görüşme formlarının pilot uygulaması yapılmış ve bu kapsamda 2 öğretim elemanı ile bire bir görüşmeler 15 Aralık 2014 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce araştırmanın amacına yönelik olarak katılımcılara bilgi sunulmuş ve izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak veriler elde edilmiştir. Pilot çalışma kapsamında öğretim elemanlarıyla 101 dakika (I. Görüşme: 49 dk., II. Görüşme: 52 dk.) görüşme gerçekleştirilmiştir. Buradan elde edilen veriler ışığında öğretim elemanı görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Buna ek olarak öğretim elemanları için belirlenen görüşme süresi 40-45 dakikadan 50-55 dakikaya çıkartılmıştır. Görüşme

formlarında yapılan düzeltmelerden sonra yine 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Gerekli kontroller yapıldıktan sonra görüşme formlarının son hali oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan öğretim elemanı görüşme formunun bir örneği Ek 2’de sunulmuştur.

3.4.1.2. Öğrenci Görüşme Formu

Eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşmaya yönelik sorular, ikinci bölümde ise açık uçlu sorular ve sondalara yer verilmiştir. Birinci bölümde cinsiyet ve bölümlerine ilişkin verilere ulaşılmıştır. İkinci bölümde ise öğretmenlik meslek etiği değerlerinin neler olduğu ve nasıl tanımladıkları, öğretim elemanlarının sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değeri nasıl kazandırdıkları ve bu değerleri staj okulundaki uygulama alanında nasıl gösterdikleri, hangi öğretmenlik meslek etiği değerlerini kazandıkları, öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine sahip olmalarına yönelik görüşlerinin alınabileceği sorulara yer verilmiştir. Son olarak katılımcılardan eklemek istediklerini belirtmeleri istenmiştir.

Görüşme formu geliştirilirken yerli ve yabancı alanyazın taraması yapılmış ve Adnan Menderes Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümüne bağlı olmak üzere toplam 5 öğretim elemanının görüşü alınmıştır. Geliştirilen görüşme formlarının pilot uygulaması yapılmış ve bu kapsamda 4 öğrenci ile odak grup görüşmeleri 15-16 Aralık 2014 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce araştırmanın amacına yönelik olarak katılımcılara bilgi sunulmuş ve izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak veriler elde edilmiştir. Pilot çalışma kapsamında öğrencilerle 51 dakikalık görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme için belirlenen süre, pilot çalışmadan elde edilen veriler ışığında 45-50 dakikadan 50-55 dakikaya çıkartılmıştır. Görüşme formlarında yapılan düzeltmelerden sonra yine 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Gerekli kontroller yapıldıktan sonra görüşme formlarının son hali oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan öğrenci görüşme formunun bir örneği Ek 3’te sunulmuştur.

3.4.2. Yapılandırılmamış Gözlemler

Araştırmanın son alt amacında eğitim fakültesi öğrencilerinin sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerleri kazanımı sürecinde örtük programın etkisinin ne olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Gözlemlere başlanmadan önce sınıf içi ve sınıf dışı örtük programın boyutlarına ilişkin ayrıntılı olarak alan yazın taraması yapılmış, gözlemde dikkat edilmesi gereken noktalar belirlenmiş ve konu ile ilgili uzman görüşleri alındıktan sonra pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma kapsamında, gerekli izinler alındıktan sonra, üç öğretim elemanının derslerinde 208 dakika, 211 dakika, 224 dakika olmak üzere toplamda 643 dakika gözlem yapılmıştır. Bu gözlemlerden elde edilen veriler ışığında gözlemde dikkat edilmesi gereken noktalarla ilgili gerekli düzeltmeler yapılmış ve konu ile ilgili 3 uzman görüşüne başvurulduktan sonra ana çalışmaya geçilmiştir. Sınıf dışında yapılan gözlemler de sınıf içi gözlemlerde dikkat edilmesi gereken boyutlar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Gözlemde dikkat edilmesi gereken boyutların bir örneği Ek 4'te sunulmuştur.

Araştırma kapsamında, sınıf içinde yapılan gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerinin sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde, örtük programın unsurlarından olan öğretmen özellikleri, öğretmen-öğrenci/ öğrenci-öğrenci iletişimi, öğretmen davranışları, öğretmen ve öğrencilerin tutum, değer ve inançları, öğretmenin öğrenciye empoze etmeye çalıştığı mesajlar, sınıf dışında yapılan gözlemlerde ise öğretmen-öğrenci iletişimi, öğretmen davranışları, öğretmenin öğrenciye ders dışında empoze etmeye çalıştığı mesajlar üzerine odaklanılmıştır.

3.4.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü araştırmanın tüm bölümleriyle ilişkili gözlemleri ve düşünceleri kayıt etmek için kullanılan bir defterdir. Araştırmanın kronolojik olarak parçalarını bir araya getiren önemli bir kaynaktır. Gözlemler, analizler, taslaklar, alıntılar, öğrenci yorumları, sınav sonuçları, düşünceler, duygular ve izlenimler gibi çok çeşitli verilere yer verilebilir. Araştırmacı günlüğünün nasıl kullanılacağı veya şeklinin nasıl

olacağı kişisel tercihe bağlıdır. Bazıları araştırmacı günlüklerini, saha notlarını ve başka şekillerdeki verileri toplamak için kullanmaktadırlar (Johnson, 2014, s. 81).

Bu araştırmada da araştırmacı, araştırmanın gerçekleştirilmesi planlanan fakültede, pilot çalışma kapsamında ilk görüşmelerin gerçekleştirildiği 15.12.2014 tarihinden itibaren günlük tutmaya başlamış ve çalışma kapsamında eğitim fakültesinde geçirdiği zaman boyunca dikkatini çeken durumları, düşüncelerini, yaşadığı sorunları, yapmayı planladığı ve yaptığı çalışmaları not almıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

- Araştırmacı tarafından öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarına bağlı kalınarak, 2014/2015 öğretim yılı bahar döneminde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- Ana çalışma kapsamında, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 7 öğretim elemanı ile bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 1 öğretim elemanının da yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Bu öğretim elemanı ile bire bir görüşme yapılamamasının nedeni; araştırmaya katılmak istediğini belirtmesi fakat, bire bir görüşme yerine yazılı olarak soruları daha sağlıklı yanıtlayacağı ve zaman açısından da kayıp olmayacağını belirtmesidir. Bu doğrultuda bu katılımcı, araştırmacıya e-mail yolu ile görüşme formunu ulaştırmıştır. Öğretim elemanlarıyla yapılacak görüşmeler öncesinde araştırma izni gösterilmiş, araştırmanın amacına yönelik olarak bilgi verilmiş ve görüşme için randevu alınmıştır. Öğretim elemanlarının belirlemiş oldukları saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak 3 öğretim elemanı randevu verilen gün ve saatte bulunamamıştır. Bu öğretim elemanları birkaç kez randevu gün ve saatlerinde değişiklik yapmışlardır. Ancak o zaman katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilebilmiştir. Yapılan görüşmeler öğretim elemanlarının odalarında ve katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve aynı zamanda araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Pilot çalışma kapsamında görüşülen iki öğretim elemanı ana çalışmaya dahil edilmemiştir. 7 öğretim elemanı ile yapılan bire bir görüşmeler toplamda 482 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler Word dosyasına aktarılmıştır.

- Çalışma grubunun öğrenci basamağını oluşturacak katılımcıları belirlemek amacıyla derslerinde gözlem yapılmasına karar verilen üç öğretim elemanının ders programlarına bakılmıştır. Araştırmacı, katılımcıların belirleneceği sınıflara, dersin sorumlusu öğretim elemanı ile birlikte giderek araştırmanın amacı hakkında bilgi vermiş ve öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılabileceklerini belirtmiştir. Böylece her bir öğretmenlik grubundan araştırmaya katılmak isteyen öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmaya 54 son sınıf öğrencisi katılmış ve 4-8 kişilik gruplar oluşturularak toplamda 506 dakikalık 9 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretmenliği anabilim dalından katılan 16 öğrenci 8'erli olarak iki grup (İngilizce öğretmenliği I. Grup, İngilizce öğretmenliği II. Grup), Sosyal Bilgiler öğretmenliği anabilim dalından katılan 12 öğrenci 6'şarlı olarak iki grup, Sınıf öğretmenliği (II. Öğretim) anabilim dalından katılan 12 öğrenci 6'şarlı olarak iki grup, Okul Öncesi öğretmenliği anabilim dalından katılan 8 öğrenci 4'erli olarak iki grup ve İlköğretim Matematik öğretmenliği anabilim dalından katılan 6 öğrenci bir grup olacak şekilde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma kapsamında görüşülen dört öğrenci ana çalışmaya dahil edilmemiştir. Katılımcılara araştırmanın amacına yönelik olarak gerekli açıklamalar yapılmış, araştırmada isimlerine yer verilmeyeceği, onun yerine kodlar (SÖ1 gibi) kullanılacağı belirtilmiş, buna bağlı olarak görüşme sorularını rahatlıkla yanıtlamaları istenmiştir. Görüşmeler, katılımcıların uygun olduklarını belirttikleri saatlerde, görüşme yapılacak saatler içinde boş olan sınıflarda ve katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından notlar da alınmıştır. Bu süreçte katılımcılarla göz teması ve iletişim kaybetmemeye çalışılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler Word dosyasına aktarılmıştır.
- Öncelikle, derslerinde gözlem yapılmasına izin verilen 3 öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler tamamlandıktan sonra gözlemlere başlanmıştır. Diğer katılımcılarla olan görüşmeler ise araştırma sürecinde tamamlanmıştır.

- Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu için; ancak derslerinde gözlem yapılmasına izin veren, son sınıflarda derse giren üç öğretim elemanının derslerinde gözlemler yapılmıştır. Araştırmacı bu gözlemlere ek olarak, fakültedeki sınıflarda yapılan gözlemlerden elde edilecek verileri desteklemesi için öğrencilerin staj okulunda da gözlem yapmak istemiştir. Bu konu ile ilgili olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin stajyer öğretmen olmaktan çok bir gözlemci olarak sınıflarda bulduklarını belirtmelerinden hareketle, araştırmaya ilişkin veri elde edilemeyeceği gerekçesiyle, staj okullarında gözlem yapılmamıştır.
- Gözlemler, araştırmacının sınıf ortamı ve oluşan durumlara herhangi bir etkisi olmadan, doğal ortamda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı arka sıralarda oturmuş ve gözlemler sırasında notlar almıştır. Çalışma kapsamında 23 Şubat-18 Mayıs 2015 tarihleri arasında, toplamda 56 saatlik gözlem gerçekleştirilmiştir. Yapılan her gözlem sonunda, gözlem notları kontrol edilip, veri kaybını önlemek için Word dosyasına kaydedilmiştir.
- Araştırmacı, sınıf içi gözlemler dışında bahçede, koridorlarda, görüşme öncesi ve sonrasında, öğretim elemanlarının odalarında, ders öncesi ve sonrasında gözlemlediği durumları, yapmayı planladığı ve yaptığı çalışmaları ve yaşadığı sorunları da not almıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veri analizi, verinin anlamını dışarıya aktarma sürecidir. Verinin anlamını dışarı aktarma; insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir-bu süreç anlam verme sürecidir (Merriam, 2013, s. 167). Bu amaçla araştırmada görüşme ve gözlemler yoluyla elde edilen nitel veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve ilgili yorumlar yapılmıştır. Araştırmacı günlüğüne ait veriler ise araştırma sürecinin izlenmesi ve gözlem verilerinin analizinde destekleyici veri olması amacıyla kullanıldığı için ayrı olarak analize alınmamıştır.

Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre

düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224) İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Creswell (2015), fenomenoloji yaklaşımına göre veri analizi ve sunumunu Tablo 3.3'te belirtildiği şekilde açıklamaktadır. Fenomenolojik yaklaşım benimsenen bu araştırmada, araştırma verilerinin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamasında belirtilen bu noktalar dikkate alınmıştır.

Tablo 3.3. Fenomenoloji Yaklaşımına Göre Veri Analizi ve Sunumu

| Veri Analizi ve Sunumu | İşlemler |
|---|--|
| Veri organizasyonu | <ul style="list-style-type: none"> • Veriler için dosya oluşturma ve düzenleme |
| Okuma, kısa notlar alma | <ul style="list-style-type: none"> • Metni okuma, kenar notları alma, ön kodları oluşturma |
| Kodlar ve temalar içindeki verileri betimleme | <ul style="list-style-type: none"> • Ön yargılardan sıyrılarak kişisel deneyimleri betimleme • Fenomenin özünü betimleme |
| Kodlar ve temalar içindeki verileri sınıflama | <ul style="list-style-type: none"> • Önemli ifadeler geliştirme • Anlam birimleri içindeki grup ifadeleri |
| Verileri yorumlama | <ul style="list-style-type: none"> • Dokusal bir betimeleme geliştirme, “Ne oldu?” • Fenomenin “nasıl” yaşandığına ilişkin bir yapısal betimleme geliştirme • “Öz” geliştirme |
| Sunma, verileri görselleştirme | <ul style="list-style-type: none"> • Deneyimin “özünün”, öyküsünü tablolar, şekiller içinde veya tartışmayla sunma |

Kaynak: Creswell, 2015, s. 190-191.

Araştırmanın verilerini çözümlene ve yorumlama aşamasında yapılan işlemler “verileri düzenleme”, “okuma ve hatırlatıcı notlar alma”, “kod ve temalardaki verileri betimleme, sınıflandırma ve yorumlama”, “verileri yorumlama”, “verileri sunma ve görselleştirme” olmak üzere beş başlık altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Creswell, 2015, s. 183).

- 1. Verileri Düzenleme:** Araştırma kapsamında yapılan öğretim elemanı görüşmeleri, öğrenci odak grup görüşmeleri, gözlem notları ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerle oluşturulan nitel veri seti Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Nitel Veri Seti

| Veriler | Sayfa |
|-------------------------------|------------|
| Öğretim Elemanı Görüşmeleri | 107 |
| Öğrenci Odak Grup Görüşmeleri | 104 |
| Gözlem Notları | 259 |
| Araştırmacı Günlüğü | 47 |
| Toplam | 517 |

Yukarıda görüldüğü gibi, araştırmada elde edilen veriler Word dosyasına kaydedilmiş, öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda 107 sayfa, öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sonucunda 104 sayfa, yapılan gözlemler sonucunda 259 sayfa (D1 gözlem notları: 79 sayfa, D2 gözlem notları: 67 sayfa, D3 gözlem notları: 62 ve sınıf dışında yapılan gözlem notları: 51 sayfa) ve araştırmacının tuttuğu günlük 47 sayfa olmak üzere toplamda 517 sayfadan oluşan bir nitel veri seti oluşmuştur.

- 2. Okuma ve Hatırlatıcı Notlar:** Oluşturulan veri metinleri bir bütün halinde okunarak anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Daha sonra bu metinler birkaç kez, satır satır okuma tekniği ile okunmuştur.
- 3. Kod ve Temalardaki Verileri Betimleme, Sınıflandırma ve Yorumlama:** Veri metinleri okunduktan sonra kodlar oluşturulmuştur. Kodlama süreci metin veya görsel verileri küçük bilgi kategorileri içine toplamayı, bir çalışmada kullanılan

farklı veri tabanlarından gelen kod için kanıt aramayı ve sonra koda bir etiket vermeyi içermektedir (Creswell, 2015, s. 184). Belirlenen kodlar tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra kodların son hali oluşturulmuştur. Elde edilen kodların ortak yönleri belirlenmiş ve böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturan temalar ortaya çıkmıştır. Nitel araştırmada temalar (kategoriler olarak da adlandırılmaktadır) ortak bir fikir oluşturmak için bir araya getirilmiş birkaç koddan oluşan geniş bilgi birimleridir (Creswell, 2015, s. 186). Belirlenen temaların altında yer alan kodların temalar ile tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiş ve böylece temalar kesinleştirilmiştir.

4. **Verileri Yorumlama:** Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu aşamada yapılır. Nitel araştırmada araştırmacı, incelenen olguya yakın olduğu ve gerekirse o olguya ilişkin ilk elden deneyimler edindiği için, onun yapacağı yorumlar değerlidir. Toplanan verilerin açıklanmasında ve anlamlandırılmasında yardımcı olabilecek araştırmacının görüş ve yorumları nitel araştırmada önemli bir yer tutar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 238). Bu nedenle araştırmacı bu aşamada, araştırmanın bulguları arasındaki ilişkileri açıklamış, bulgulardan sonuçlar çıkarmış ve elde edilen bulguların önemine ilişkin açıklamalar yapmıştır.
5. **Verileri Sunma ve Görselleştirme:** Son aşamada araştırmacı ne bulduğunu, metin, tablo veya şekilden oluşan bir paket halinde verileri sunarlar (Creswell, 2015, s. 187). Buradan hareketle araştırmacı, araştırma bulgularını bir bütün halinde ve tablolardan yararlanarak sunmuştur. Görüşme bulgularının sunulmasında doğrudan alıntılara yer verilirken, öğretim elemanları için ÖE1, ÖE2,..., öğrenciler için SBÖ1, SÖ2,... şeklinde kodlar kullanılmış ve veri metinlerinden alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaraları belirtilmiştir (ÖE6, s. 68, SBÖ1, s. 87, İngilizce Öğretmenliği I. Grup, s. 19 gibi). Sınıf içinde yapılan gözlem bulgularının sunulmasında doğrudan alıntılar yapılırken ise ders kodları, gözlemin yapıldığı gün ve veri metinlerinden alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaraları belirtilmiştir (D1, 27 Nisan, s. 69 gibi). Dersinde gözlem yapılan üç öğretim elemanı için GÖE1, GÖE2 ve GÖE3 kodları kullanılmıştır. Ayrıca sınıf dışında yapılan gözlem bulguları sunulmasında

doğrudan alıntılar yapılırken “SD” kodu kullanılmış, gözlemin yapıldığı gün ve veri metinlerinden alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaraları belirtilmiştir (SD, 26 Şubat, s. 3 gibi). Araştırmacı günlüğünden yapılan doğrudan alıntılarda da günlük kaydı olduğu belirtilip, kaydın tutulduğu gün ve veri metinlerinden alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaraları belirtilmiştir (Günlük Kaydı, 10 Mart, s. 13 gibi).

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulgularının sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2013, s. 200). Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmanın niteliğini artırabilecek birtakım stratejiler önermekte ve bu önerileri nicel araştırmada geleneksel olarak kabul gören “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları çerçevesinde değil, nitel araştırmanın doğasına uygun olabileceğini düşündükleri kavramlarla yapmaktadırlar. Bu çerçevede “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenirlik” yerine “tutarlık”, “dış güvenirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 264). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar, bu kavramlara dayalı olarak aşağıda belirtildiği şekilde gerçekleştirilmiştir.

3.7.1. İç Geçerlik/İnandırıcılık

İç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı sorunsalıyla ilgilidir. Bulgular mevcut gerçeklikle uyumlu mudur? Bulgular gerçekten orada olanları gösteriyor veya ifade ediyor mu? Araştırmacılar gerçekten de ölçmeyi düşündükleri şeyi mi gözlüyor ve ölçüyorlar? Bundan dolayı bütün araştırmalarda iç geçerlik, gerçeğin/gerçekliğin anlamına bağlıdır (Merriam, 2013, s. 203). Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılığın başarılabilmesi için araştırmacıların kullanabilecekleri birtakım stratejiler (uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi) önermektedirler (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 264).

Buradan hareketle araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için yapılan çalışmalar aşağıda belirtildiği gibidir.

- Araştırmaya katılan öğretim elemanları ve araştırmacının daha önceden birbirlerini tanıyor olmaları, karşılıklı güven duyulmasında önemli bir rol almıştır. Bu nedenle öğretim elemanları görüşme sorularına verdiği yanıtlarda samimi olmuş ve gözlemler sırasında doğal davranmışlardır. Bu durum toplanan verilerin gerçeği yansıtmasını sağlamıştır.
- Araştırmacının öğrencilerle bir arkadaş gibi sohbet etmesi, öğrenci gibi derslere girip çıkması, araştırmacı ile katılımcılar arasında bir güven ortamı oluşturmuştur. Bu nedenle öğrenciler görüşmeler sırasında samimi davranmış, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmişlerdir. Bu durum görüşmelerden elde edilen verilerin gerçeği yansıtmasını sağlamıştır.
- Araştırmanın verileri toplanırken görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğüne başvurularak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak teyit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın temelini görüşmeler oluşturmuş; bununla birlikte görüşme sonuçlarını desteklemek amacıyla gözlemler yapılmış ve araştırmacı günlüğüne başvurulmuştur.
- Araştırmacı, çalışmadan elde ettiği sonuçları birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırmış, yorumlamış ve kavramsallaştırma yoluna gitmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırma sorularına yanıt vermiş ve ulaşılan sonuçların gerçeği yansıtıp yansıtmadığı teyit edilmiştir.
- Araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin analizi, yorumlanması, raporlaştırılması sürecinde nitel araştırma yöntemleri ve araştırma konusunda uzmanlaşmış kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacı, araştırmanın bu aşamalarını, alınan geribildirimler yoluyla kontrol etme imkanı bulmuştur. Ayrıca uzmanların önerilerde bulunmaları araştırmanın niteliğinin artmasına katkı sağlamıştır.
- Katılımcılarla yapılan görüşmeler metne dönüştürülmüş; metinlerin katılımcılara gösterilerek doğruluğu ve eksiksizliği konusunda onay alınmıştır.

3.7.2. Dış Geçerlik/Aktarılabirlik

Dış geçerlik bir çalışmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir. Bu, söz konusu çalışmanın sonuçlarının ne kadar genellenebilir olduğu anlamına gelir. Dış geçerliğin tartışılabilmesi için öncelikle eldeki çalışmanın iç geçerliğinin olması gerektiğine işaret eden Guba ve Lincoln (1981), “anlamsız bilgilerin genel uygulanabilirliği mümkün müdür? gibi bir soruya cevap aramak gereksizdir” demektedir (Akt. Merriam, 2013, s. 214). Genellenebilirlik ancak belli bir inanırılık ve güven seviyesinde sağlanmaktadır (Merriam, 2013, s. 215). Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmanın temel amaçlarından biri olan ve araştırmanın değerini yargılamada kullanılan dış geçerlik/genelleme kavramının nitel araştırmadaki karşılığı olarak “aktarılabirlik” kavramını ön plana çıkarmışlardır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 269). Lincoln ve Guba (1985), “kanıtın yükünü asıl araştırmayı yapandan ziyade, o kanıta dayanarak elde edilen bulgu ve sonuçları başka yerlere uygulamaya çalışan kişiye” yükleyen nakledilebilirlik/aktarılabirlik kavramını önermektedirler (Akt. Merriam, 2013, s. 216).

Araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilmesi için nitel araştırmacının okuyucuyu, araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 259). Buradan hareketle araştırmacı, araştırma modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları ve süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguları, okuyucuya ayrıntılı bir biçimde sunarak araştırmanın aktarılabirliğini sağlamıştır.

3.7.3. İç Güvenirlik/Tutarlık

Bir nitel araştırmacının tutarlığı ya da diğer adıyla iç güvenirliği sağlamak için kullandığı stratejiler üçgenleme, uzman incelemesi, araştırmacının konumu ve denetleme tekniğidir (Merriam, 2013, s. 213). Bu stratejilerin ilk üçü yukarıda, iç geçerlik/inandırıcılık başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için yapılan çalışmalardan “veri çeşitlemesi”ne başvurma, “uzman görüşü”ne başvurma ve “araştırmacının konumu”nu açıklaması aynı zamanda araştırmanın tutarlığını da sağlamıştır. Bunun dışında belirtilen denetleme

tekniki ise Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen bir yöntemdir. Dey (1993), “ortaya koyduğumuz bilgileri başkalarının aynı şekilde tekrarlamasını bekleyemeyeceğimizi” bu yüzden de “yapabileceklerimizin en iyisinin eldeki sonuçlara nasıl ulaştığımızı açıklamamız” olduğunu ifade etmektedir. (Akt. Merriam, 2013, s. 213). Buradan hareketle araştırmacı, araştırmanın tutarlılığını sağlamak için görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğü yoluyla elde ettiği verileri betimsel bir yaklaşımla, herhangi bir yorum katmadan, doğrudan alıntılar yaparak okuyucuya sunmuş ve yorumunu sonraya bırakmıştır.

3.7.4. Dış Güvenirlik/Teyit Edilebilirlik

Dış güvenirlik konusunda araştırmacının alabileceği en önemli önlem; gerek araştırmanın temel aşamaları, gerekse araştırma sürecindeki kendi konumu ve yaklaşımı konusunda ayrıntılı ve açık bilgi vermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 262). Bu bağlamda araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı konumunu belirtmiş, araştırmada veri kaynağı olan bireyleri ayrıntılı olarak tanımlamış, araştırmanın yöntemi ve aşamalarını, veri toplama, analiz etme, yorumlama, sonuçlara ulaşma konularını açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlamış ve araştırma ortamı hakkında bilgi vermiştir. Buna ek olarak araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır.

3.8. Etik

Bir çalışmanın geçerlik ve güvenirliliği önemli ölçüde araştırmacı etiğine bağlıdır (Merriam, 2013, s. 220). Gerçekte etik kuralların uygulanması bir birey olarak araştırmacının sahip olduğu değerler ve ahlak anlayışı ile yakından ilişkilidir (Merriam, 2013, s. 222). Nitel araştırmalarda etik meselelere dair yaklaşım, araştırmanın her aşamasını uygularken etik ilkeleri gözden geçirmektir (Creswell, 2015, s. 56). Araştırma kapsamında, Creswell (2015, s. 58-59)’in belirlemiş olduğu etik konulardan yola çıkarak ele alınan etik önlemler aşağıda belirtilmiştir.

- Çalışma alanında uygulamalar yapmak için Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1).
- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bireylerden gerekli izinler alınmıştır.

- Katılımcılarla görüşülüp, araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme ve gözlemler gerçekleştirilmiştir.
- Güvenli bir araştırma ortamı oluşturulmuş ve araştırma sürecinin akıcılığı sağlanmıştır.
- Araştırmanın amacı ve verilerin nasıl toplanacağı ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Araştırmacı, görüşme ve gözlemler sırasında yönlendirici sorulardan, kişisel izlenimlerini paylaşmaktan kaçınmıştır.
- Bulgular dürüst ve açıklıkla rapor edilmiştir.
- Olumlu-olumsuz her sonuç rapor edilmiştir.
- Katılımcıların isimleri açıklanmamıştır. Öğretim elemanları için ÖE1, ÖE2,..., öğrenciler için SBÖ1, SÖ2,... şeklinde kodlar kullanılmıştır. Ayrıca gözlemlerin yapıldığı dersler için de D1, D2 ve D3 ve gözlenen öğretim elemanları için de GÖE1, GÖE2, GÖE3 şeklinde kodlar kullanılmıştır.
- Katılımcıları deşifre edecek bilgilerden kaçınılmıştır.
- Araştırma metni okuyucuya açık ve uygun bir dil kullanılarak sunulmuştur.

3.9. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, öğretmenlik meslek etiği ve örtük programa ilişkin ilgili kaynaklar ile yurt içi ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmaları inceleyerek araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgi edinmiştir. Edinilen bu bilgilerin, pilot çalışmalar gerçekleştirilirken kullanıldığının fark edilmesi, araştırmacının çalışma konusunun araştırılabilirliğine olan inancını artırmıştır.

Araştırmacının doktora öğrenimi sırasında aldığı nitel araştırma dersinden edindiği bilgiler, nitel araştırma yöntemine başvurarak yaptığı araştırmalar ve ana çalışmaya geçmeden önce yaptığı uygulamalarla elde ettiği deneyim araştırmacıya, yaptığı bu çalışmada nitel yöntemi uygulamasında ve araştırma sürecinde karşılaşılan güçlüklerle başa çıkmasına katkı sağlamıştır.

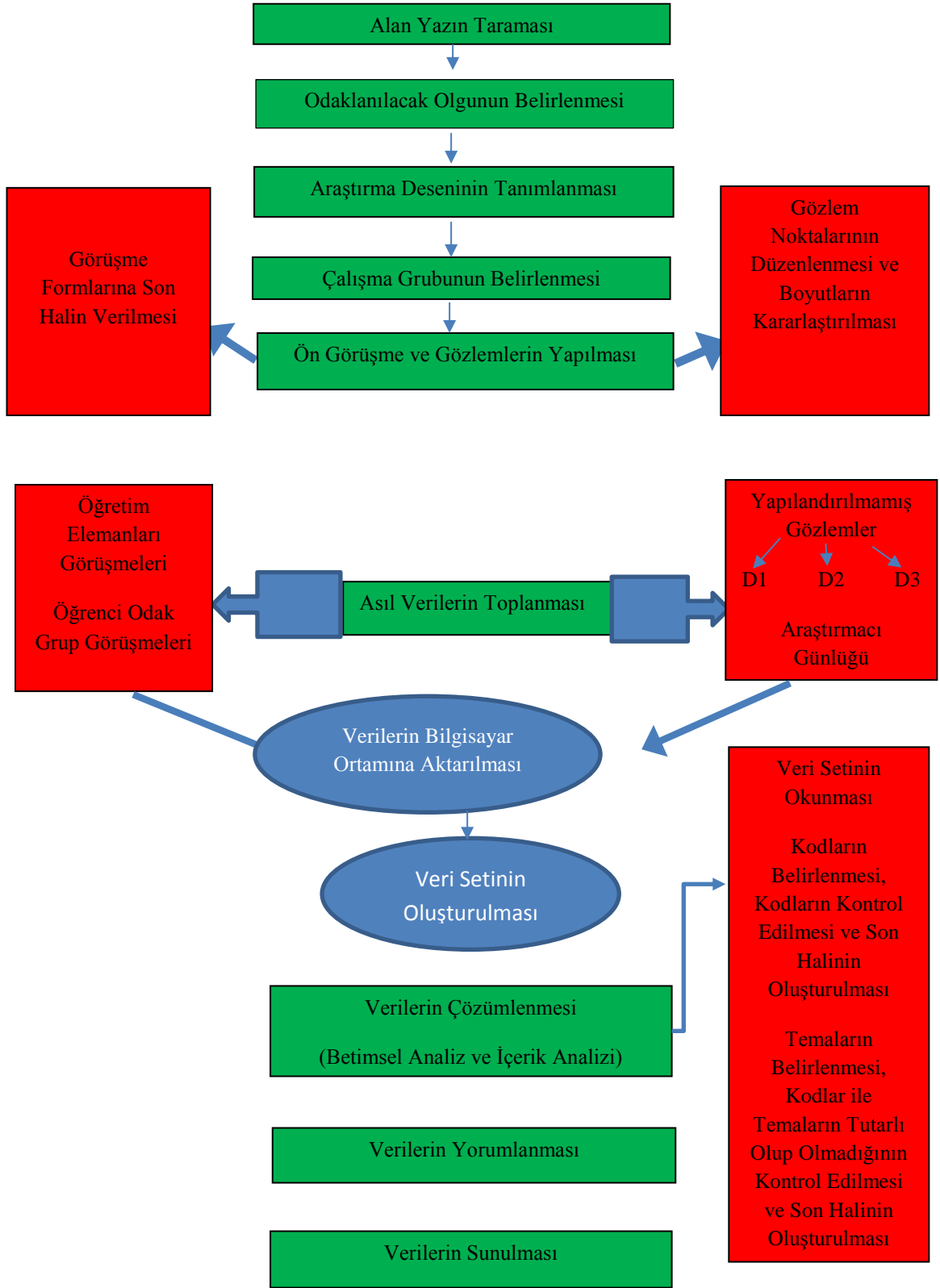
Araştırmacının, çalışmanın yapıldığı fakültede lisans ve yüksek lisans öğrenimini görmüş olması, öğretim elemanlarının araştırmacıyı önceden tanıyor olmaları, samimi ve

karşılıklı güvenin duyulduğu bir ortam oluşturulmasında önemli bir rol oynamıştır. Bu durum, doğal ortamda gözlemlerin gerçekleştirilmesi ve öğretim elemanlarının görüşme sorularına içtenlikle cevap vermelerine katkı sağlamıştır.

Araştırmacının bir öğrenci gibi derslere girip çıkması, öğrencilerle bir arkadaş gibi sohbet etmesi, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve araştırmacıya güven duymalarını sağlamıştır. 27 Nisan 2015 tarihinde gerçekleştirilen bir gözlemde öğrencilerden birinin araştırmacıya imzalaması için yoklama kağıdını vermek istemesi araştırmacının öğrencilerle bir arkadaş gibi olduğu ve samimi bir ilişkinin kurulduğunu açıklar niteliktedir. Bu durum odak grup görüşmeleri gerçekleştirilirken, öğrencilerin doğal ve samimi davranmaları, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmeleri ve sorulara içtenlikle cevap vermelerinde etkili olmuştur.

Araştırmacı, çalışmanın nitel veri setini oluşturan görüşme, gözlemler ve araştırmacı günlüğünden sunduğu doğrudan alıntılarla okuyuculara, kendi bakış açılarıyla araştırmanın verilerini okuma ve bulgularına ulaşmaları imkanını vermiştir.

Araştırmacı, okuyucu ve diğer araştırmacılara, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ve araştırma bulgularının nasıl düzenlendiğine ilişkin açık, anlaşılır ve ayrıntılı bilgiler sunmuştur. Araştırma sürecinde izlenen aşamalar ve bu aşamalarda yapılan çalışmalar Şekil 3.6'da ayrıntılı olarak verilmiştir.



Şekil 3.6. Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve eğitim fakültesi öğrencilerinin “sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma” olarak belirlenen mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın rolünün ne olduğunu nitel olarak araştırmak ve ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak, araştırma kapsamında görüşme ve gözlemler gerçekleştirilmiş ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, beş başlık altında sunulmuş ve tartışılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmenlik meslek etiği değerleri nelerdir ve nasıl tanımlanmaktadır?” olarak ifade edilmiştir. Aşağıda, eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerinin neler olduğu ve bu değerleri nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşleri ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.1.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Meslek Etiği Değerleri ve Tanımları

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak eğitim fakültesi öğrencilerine öğretmenlik meslek etiği değerlerinin neler olduğu ve bu değerleri nasıl tanımladıklarına yönelik sorular sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır. Görüşülen öğrencilerin belirttikleri öğretmenlik meslek etiği değerleri ile belirtilen bu değerleri nasıl tanımladıkları, bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerinden alıntılar ve görüş bildiren öğrenci sayısı Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Meslek Etiği Değerleri ve Tanımları

| Değerler | Tanımlamalar | Doğrudan Alıntılar | Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı |
|----------|---|---|-------------------------------|
| Saygı | <ul style="list-style-type: none"> Farklılıklara saygı gösterme Öğrencinin değerine ve varlığına saygı gösterme | <p>İÖ5, s. 15: Öğrenciyi her ne olursa olsun kabul etme... Herhangi bir sınıflamaya koymamak, farklılıkları kabullenmek, farklılıklara saygı göstermek.</p> <p>İÖ12, s. 25: Bütün öğrencilere aynı derecede saygı olmalı. Her şeyden önce bir insan oldukları için saygı duyulmalı.</p> <p>OÖÖ3:... Çocuklara saygı duymak önemli tabii burada.</p> <p>OÖÖ4: En önemlisi çocuklara duyacağımız saygı... (Okul Öncesi Öğretmenliği I. Grup, s. 39)</p> <p>İMÖ2, s. 66: ... öğrencilerin farklılıklarına saygı duyma</p> <p>SÖ2, s. 79: Bütün öğrencilerin biricik, tek olduğunu düşünerek onlara yaklaşması... En azından ben, onlara öyle yaklaşacağım.</p> | 17 |
| Eşitlik | <ul style="list-style-type: none"> Ayrımcılık yapmama | <p>İÖ11, s. 25: ... Ayrımcılık yapmamalı.</p> <p>OÖÖ1, s. 39: Bence eşitlik daha önce geliyor.</p> <p>SÖ1: En başta herkese eşit olması, ailelerinin yaşam tarzı ne olursa olsun hangi bölgeden olursa olsun...</p> <p>SÖ2: Bütün öğrencilerin biricik, tek olduğunu düşünerek onlara yaklaşması. En azından ben, onlara öyle yaklaşacağım. (Sınıf Öğretmenliği I. Grup, s. 79).</p> <p>SÖ8: Eşitlik önemli; çocuğu sevmiyor diye ona kötü davranmamalıdır. Herkese eşit davranmalıdır.</p> <p>SÖ9: Çocuğun davranışlarını beğenmiyor diye, ayrımcılık yapmamalıdır. (Sınıf Öğretmenliği II. Grup, s. 94).</p> | 10 |

Tablo 4.1. (Devam)

| Değerler | Tanımlamalar | Doğrudan Alıntılar | Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı |
|--------------------|---|---|-------------------------------|
| Adalet | <ul style="list-style-type: none"> Ölçme ve değerlendirme ve adaletli davranma Adaletli olma Öğrencilerin hak etme düzeylerine göre paylaşım | <p>OÖÖ8, s. 54: ... Öğretmen adaletli olmalıdır.</p> <p>İÖ9: Öğretmenlik meslek etiği, bir öğretmenin benimsemesi gereken prensiplerdir. Bana göre de en başında adalet gelir, yani herkesin hak ettiğini elde etmesi. İyiyi hak ediyorsa iyi, kötüyü hak ediyorsa kötüyü elde etmesi...</p> <p>İÖ11:... Siz farklı düşünüyorsunuz ya da başka şey düşünüyorsunuz diyerek notlarını kırmamalı. (İngilizce Öğretmenliği II. Grup, s. 25)</p> <p>SÖ1, s. 79: ... adaletli bir şekilde davranması.</p> | 7 |
| Tarafsızlık | <ul style="list-style-type: none"> Objektif olma İdeolojik davranmama Konu anlatırken kendi düşüncelerini katmama | <p>OÖÖ5, s. 53: ... objektiflik, yani tarafsız olmalı.</p> <p>SBÖ1, s. 87: ... kendi ideolojilerine yönelik çalışmamalı.</p> <p>SÖ5: Bence öğretmenin ideolojik davranmaması gerekiyor. Kendi ideolojisinden olanların tarafını tutmaması gerekiyor yani.</p> <p>SÖ11: ... konu anlatırken kendi kişisel düşüncelerimizi de buna katmamalıyız ya da katarken de bunları bir akademik düzeyde katmalıyız (Sınıf Öğretmenliği II. Grup, s. 94).</p> | 7 |

Tablo 4.1. (Devam)

| Değerler | Tanımlamalar | Doğrudan Alıntılar | Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı |
|-----------------|--|--|-------------------------------|
| Sevgi | <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciyi sevme • Mesleğini sevme | <p>İÖ1: Bence öğretmenlik öncelikle insanın içinde çocuklara karşı olan sevginin olmasıyla başlıyor. Eğer gereken sevgi yoksa çocuklara olan o sıcaklığı hissedip, hissettiremeyince başarılı da olamıyorsun. O yüzden bence öncelikli etik değer sevgi, çocuklara duyduğumuz sevgi. Çünkü ben de mesleğimi sevgiyle yapmaya çalışıyorum.</p> <p>İÖ6: Benim de meslek etiği deyince ilk aklıma gelen 40 dakikayı doldurmak için giren öğretmenlerle çok karşılaşılıyor olmamız. Bence ilk etik olmayan durum bu. Severek ve isteyerek derse girmek, mesleğini, işini sevmek gerekiyor (İngilizce Öğretmenliği I. Grup, s. 15)</p> <p>İÖ14, s. 25: Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği, saygıyla beraber sevginin de mutlaka olması gerekir. Öğrencileri sevebilmeli. Öğretmenlik mesleğinde, mesleği sevebilmek için ilk önce öğrenciyi sevmek lazım. İlk önce bu gerekli bence.</p> | 5 |
| Sürekli Gelişme | <ul style="list-style-type: none"> • Kendini geliştirme • Değişime açık olma • Kendini yenileme | <p>SBÖ6, s. 4: ... Her şeyden önce öğretmenin kendini geliştirmesi gerekir.</p> <p>OÖÖ8, s. 53: ... Kendini sürekli geliştirme çabası taşınmalıdır.</p> | 5 |
| Sorumluluk | <ul style="list-style-type: none"> • Öğretim sorumluluğu • Mesleki görev ve sorumluluk • Topluma karşı sorumlu olma | <p>İÖ13, s. 25: Öğretim sorumluluğu... yani öğretmesi gereken şeyin sorumluluğunu almalı.</p> <p>OÖÖ, s. 53: Davranışlarında topluma ve kendine karşı sorumluluk duymalıdır.</p> <p>İMÖ4, s. 66: Mesleğin bu boyutunu düşündüğümüzde, evrensel değerler, toplumun getirdiği değerlerin yanı sıra bir de öğretmen olmamızdan kaynaklı görev ve sorumluluklarımız var. Bence, bu görev ve sorumlulukların uygulanması, meslek etiğinin içinde düşünülmesi gerekir.</p> | 3 |

Tablo 4.1. (Devam)

| Değerler | Tanımlamalar | Doğrudan Alıntılar | Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı |
|--------------|---|---|-------------------------------|
| Güven | <ul style="list-style-type: none"> Öğrenciye güven verme | <p>OÖÖ4: Okul öncesine yönelik konuşuyorum, güven çok önemli...</p> <p>OÖÖ1: Evet güven verme çok önemli. Genelde bir saat sonra “annemi özledim” diyerek ağlamaya başlıyorlar. Bize güvendikleri zaman bu daha az oluyor ya da ağlamayı daha çabuk bırakıyorlar. (Okul Öncesi Öğretmenliği I. Grup, s. 39)</p> | 2 |

Tablo 4.1'e bakıldığında, görüşülen eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik meslek etiği değerlerini, saygı (n=17), eşitlik (n=10), adalet (n=7), tarafsızlık (n=7), sevgi (n=5), sürekli gelişme (n=5), sorumluluk (n=3) ve güven (n=2) olarak belirttikleri görülmektedir.

Bu bulgular ışığında, öğrencilerin, öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin olarak “saygı” ve “eşitlik” değerleri üzerinde yoğunlaştıkları söylenebilir. Yazar (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adayları, sorumluluk sahibi olma, öğrencilere karşı eşit olma, öğrencilere karşı adil olmayı öğretmenlik mesleğini oluşturan temel değerler arasında görmektedirler. Buradan hareketle, araştırma sonuçlarının, eldeki araştırma bulguları ile bazı paralellikler gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.1 incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin, belirttikleri bu öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin; saygı değerini, farklılıklara saygı gösterme, öğrencinin değerine ve varlığına saygı gösterme; eşitlik değerini, ayrımcılık yapmama; adalet değerini, ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma, adaletli olma ve öğrencilerin hak etme düzeylerine göre paylaşım; tarafsızlık değerini, objektif olma, ideolojik davranmama ve konu anlatırken kendi düşüncelerini katmama; sevgi değerini, öğrenciyi sevme ve mesleğini sevme; sürekli gelişme değerini, kendini geliştirme, değişime açık olma ve kendini yenileme; sorumluluk değerini, öğretim sorumluluğu, mesleki görev ve sorumluluk, topluma karşı sorumlu olma; güven değerini, öğrenciye güven verme şeklinde tanımladıkları görülmektedir.

Ilgaz ve Bilgili (2006, s. 205-206), öğretmenlerin etik açıdan, öğrenciler arasında zengin-fakir, başarılı-başarısız olarak ayırım yapmamaları, sınıf içindeki ve dışındaki her türlü etkinliği adaletli bir şekilde yürütmeleri, velilerin sosyo-ekonomik durumuna göre eşit olmayan davranışlar sergilememeleri, doğru, dürüst ve güvenilir olmaları, objektif olmaları, sürekli bir gelişme içinde olmaları, yeniliklere açık olmaları, mesleki gelişmeleri ve yayınları sürekli izlemeleri, insanın varlığına ve değerine, özel yaşamına, özerkliğine, kararlarına ve insanlar arasındaki farklılıklara saygı göstermeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ekinci ve Öter (2010, s. 14-15) de öğretmenlik meslek etiği ile ilgili bazı davranışları, “başkalarının fikirlerine değer verir, davranışlarında saygılıdır, farklılıklara karşı önyargısızdır, dedikodudan uzak durur, sorumluluklarını yerine getirir, topluma karşı sorumluluk bilinci duyar, adil tutum ve davranışlara sahiptir” şeklinde belirtmektedirler. Buradan hareketle, alan yazındaki kuramsal açıklamaların, araştırmadan elde edilen bulgular ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.1.2. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmenlik Meslek Etiği Değerleri ve Tanımları

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak, öğretim elemanlarına, öğretmenlik meslek etiği değerlerinin neler olduğu ve nasıl tanımladıklarına yönelik sorular sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır. Görüşülen öğretim elemanlarının belirttikleri öğretmenlik meslek etiği değerleri ile belirtilen bu değerleri nasıl tanımladıkları, bazı öğretim elemanlarının konu ile ilgili görüşlerinden alıntılar ve görüş bildiren öğretim elemanı sayısı Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretmenlik Meslek Etiği Değerleri ve Tanımları

| Değerler | Tanımlamalar | Doğrudan Alıntılar | Görüş Bildiren Öğretim Elemanı Sayısı |
|----------------|---|---|---------------------------------------|
| Adalet | <ul style="list-style-type: none"> Adil olma Ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma | <p>ÖE3, s. 32: ... adil olmak...</p> <p>ÖE7, s. 75: Puanlama yaparken, ölçme-değerlendirmede adil davranmak gerekiyor.</p> <p>ÖE8, s. 96: Bir diğer değer de öğretmenlerin adil olmaları gerekiyor. Adalet ve eşitlik her ne kadar birbirleriyle karıştırılsa da bunlar birbirinden farklı şeyler. Yani eşit olacağım diye herkese aynı notu veremezsiniz. Herkese hak ettiği notu vermemiz gerekiyor. Bu da adaletli olmamızı gerektiriyor.</p> | 6 |
| Eşitlik | <ul style="list-style-type: none"> Ayrımcılık yapmama | <p>ÖE2, s. 19: ... kız-erkek ayrımı yapmadan herkese eşit davranabilmek.</p> <p>ÖE3, s. 32: ... ırk ve cinsiyet ayrımı yapmamak...</p> <p>ÖE6, s. 60: Ayrım yapmamak, ötekileştirmemek; derslerde de sıkça vurguladığım şeylerdir. İnsanların din, ırk, etnik köken vs. gibi temellerle ya da bu dayanaklarla öğretmenlerin sınıfa girdiğinde öğrencilerine birbirinden farklılaştırılmamasının oldukça önemli olduğunu düşünüyorum.</p> <p>ÖE7, s. 75: Bütün öğrencilere eşit davranma. Eşitlik benim için önemli. Bu hem insan ilişkileri anlamında cinsiyet, başarı durumu, etnik yapı vs. göre ayrımcılık yapmamak gerekiyor, hepsine eşit davranmak gerekiyor.</p> | 6 |

Tablo 4.2. (Devam)

| Değerler | Tanımlamalar | Doğrudan Alıntılar | Görüş Bildiren Öğretim Elemanı Sayısı |
|------------|---|---|---------------------------------------|
| Saygı | <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencinin değerine ve varlığına saygı gösterme • Farklılıklara saygı gösterme • Öğrencilerin sırlarını paylaşmama • Meslektaşının dedikodusunu yapmama | <p>ÖE2, s. 19: ... öğrencilerin kişilik ve akademik duruşuna saygılı olabilmek, yanlış cevap verdiğinde ona yüklenmek yerine, biz o öğrencinin de bir değer olduğunu bilerek hareket etmeliyiz. Öğrenci benim gibi düşünmek zorunda değil ama, düşündüğünü de ortaya koyabiliyor mu? Onların düşüncelerine saygılı olabilmek, farklılıklara saygı duymak gerekir.</p> <p>ÖE3, s. 32: ... öğrencilerin sırlarını başkalarıyla paylaşmamak, saygılı olmak... farklılıklara karşı hoşgörülü olmak... öğrencilerin yanında okuldaki diğer meslektaşlarının dedikodusunu yapmamak...</p> <p>ÖE5, s. 48: İnsanlar farklı farklı özelliklere sahiptir. Bu farklılıkların bir kısmı doğrudan görünüş olarak görünür bir kısmı fikirseldir, inançtır vb... farklılıklara saygı...</p> | 5 |
| Sorumluluk | <ul style="list-style-type: none"> • Mesleki sorumluluğa sahip olma • Kendini sorumlu hissetme • Öğrenciye karşı sorumlu hissetme • Derse zamanında gelme • Derse hazırlıklı gelme • Topluma karşı sorumlu olma • Velilere karşı sorumlu olma • Meslektaşına karşı sorumlu olma | <p>ÖE2, s. 19: Öğretmenlik mesleğinde en önemli olan öğretmenin sorumluluk duygusudur.</p> <p>ÖE3, s. 32: ... sorumluluklarını yerine getirmek, mesleki ve toplumsal sorumluluğa sahip olmak... Mesleki ve toplumsal sorumluluk... Eğer bu duygular gelişmişse öğretmen öğrencileri ve toplum için çalışır.</p> <p>ÖE6, s. 62: ... işinin gerekliliklerini yerine getirebilmesi konusunda kendini sorumlu ve hatta karşısındaki çocuklara karşı borçlu hissedebiliyor mu, öğretmen olduğunda hissedebilecek mi bu da önemli.</p> <p>ÖE7, s. 75: ... Derse zamanında ve olabildiğince hazırlıklı gelmek.</p> | 5 |

Tablo 4.2. (Devam)

| Değerler | Tanımlamalar | Doğrudan Alıntılar | Görüş Bildiren Öğretim Elemanı Sayısı |
|--------------------------------------|---|--|---------------------------------------|
| | | <p>ÖE8, s. 96: Yine bir öğretmenin topluma karşı birtakım etik sorumlulukları var. Toplumun değerlerine uygun olarak kişiler yetiştirmesi gerekiyor. Aynı zamanda bireylerin değerleri ile toplumun değerleri arasında bir denge kurması gerekiyor... Yine velilere karşı etik birtakım sorumlulukları var. Mesela velilere karşı ne gibi bir sorumlulukları var; bir defa okulda olup bitenler hakkında velilere bilgi vermesi, okulda verilenlerle ailede verilenler arasında bir paralelliğin sağlanabilmesi için mutlaka bu etik eğitimi konusunda velilerin bilinçlendirilmesi ve bunun için de birtakım konferans, seminer, panellerin düzenlenmesi gerekir diye düşünüyorum. Öğretmenin bir de meslektaşlarına karşı etik birtakım sorumlulukları var. İyi bir öğretmen, meslektaşlarının daha ileriye gidebilmesi için onlarla işbirliği yapması gerekiyor. Ayrıca bu etik eğitimi konusunda onlarla birlikte hareket etmesi gerekiyor, bir eşgüdümü sağlamış olması gerekiyor ve bu eşgüdüm sağlandığı sürece etik eğitimin çok daha anlamlı bir şekilde verilebileceğini düşünüyorum.</p> | |
| Mesleki Bakımdan Yeterli Olma | <ul style="list-style-type: none"> Mesleğe profesyonel bakma ve davranma Alanında yeterli ve donanımlı olma | <p>ÖE2, s. 19: Bir diğer önemli nokta ise öğretmenin kendi alanında yeterli olduğu derslere girmesidir. Para için değil, yeterli olduğu akademik alanda öğrencilere ders vermek önemli bir etik değerdir.</p> <p>ÖE6, s. 61: ... profesyonel olarak bakabilme ve davranabilme...</p> <p>ÖE8, s. 96: Yine öğretmenlerin en çok sahip olması gereken değerlerden bir tanesi de profesyonellik. Yani görevlerini yaparken profesyonel bir şekilde yapmaları gerekiyor. Yani alanlarını, konularını en iyi onların bilmesi gerekiyor.</p> | 3 |

Tablo 4.2. (Devam)

| Değerler | Tanımlamalar | Doğrudan Alıntılar | Görüş Bildiren Öğretim Elemanı Sayısı |
|------------------------|---|---|---------------------------------------|
| Empati | <ul style="list-style-type: none"> Öğrenciyi anlama, hislerini anlama Herkesle empati kurabilme | <p>ÖE1, s. 3: Bana göre bir öğretmende mutlaka bulunması gereken empati duygusu.. Empati becerisinin mutlaka olması gerekiyor. Karşısındaki çocuğu anlayabilmesi, neler hissedebileceğini mutlaka anlayabilmesi gerekiyor. Ben empatiyi çok önemsiyorum.</p> <p>ÖE6, s. 62: ... Karşısındaki öğrencilerle, sadece öğrencilerle değil meslektaşları, yönetici, toplum, aile, herkesle empati kurabilmesi, bir öğretmen için olmazsa olmazlardan biri, önemli bir kavram. Öğretmenlerin, o sihirli ruh birliğini oluşturabilmesi gerekiyor.</p> | 2 |
| Tarafsızlık | <ul style="list-style-type: none"> Objektif olma | <p>ÖE1, s. 3: Nesnellik.. Ona göre buna göre değil de.. Mesela geçen hafta böyle bir öğrenciyle derste bir şey yaşadık. Bloom taksonomisini anlatıyorum, orada sınavlarla ilgili bir şeylerden bahsediyorduk. Öğrenci diyor ki “hocam, ben sınav notu verirken o an ki psikolojime bakacağım” dedi. Böyle bir şey olamaz. Ona da söyledim “o an ki psikoloji bu an ki psikoloji değil”. Yani objektif olacaksınız...</p> | 1 |
| Güven | <ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin güven duymasını sağlama | <p>ÖE1, s. 3: Öğrencinin sana güven duymasını sağlama gerekiyor. Bu da önemli. Öğrenci bir kere sana inanacak, güvencik. Korkutmayla maalesef öğretmenlik olmaz ve şu anda çok fazla yapıyor, çok fazla korkutma var.</p> | 1 |
| Sürekli Gelişme | <ul style="list-style-type: none"> Mesleki anlamda gelişimleri izleme Kendini yenileme | <p>ÖE3, s. 32: ... mesleki anlamda gelişimleri izleme, kendini yenileme...</p> | 1 |

Tablo 4.2. (Devam)

| Değerler | Tanımlamalar | Doğrudan Alıntılar | Görüş Bildiren Öğretim Elemanı Sayısı |
|-------------------|--|--|---------------------------------------|
| Sevgi | <ul style="list-style-type: none"> İnsanı sevme Mesleği sevme | <p>ÖE6, s. 60-61: Öğretmenlik mesleği, biraz insan sevgisiyle doğrudan ilişkili olan bir meslek. Bunu, öğretmen adaylarına derslerde sık sık vurguluyoruz... İnsan sevgisini sık sık vurgulama ve öğretmenin bunu kazanmasının, hem meslek etiği hem de öğretmen yetiştirme açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum... Bana göre bir diğer önemli durum, öğretmen adaylarının mesleğe olan inancı ve tutkusu. Türkiye’de şöyle bir sorun var; genellikle öğretmen adayları, öğretmenliğe bir kariyer garantisi olarak yöneliyorlar, idealize ettikleri bir meslek değil. Gerçekten öğretmenliği isteyerek gelmiş adaylarla da karşılaşıyoruz. Bunu içselleştirebilmesi bir diğer önemli değer. Hem öğretmen yetiştirme sürecinde onlara kazandırılması gereken hem de öğretmen adayının birey olarak kendisine kazandırması gereken bir diğer önemli değişken diye adlandırabiliriz. Mesleğe gerçekten değer verme...</p> | 1 |
| Yolsuzluk Yapmama | <ul style="list-style-type: none"> Rüşvet almama Hediye kabul etmeme | <p>ÖE7, s. 75: ... hediye kabul etmeme, rüşvet almama...</p> | 1 |

Tablo 4.2’ye bakıldığında, görüşülen öğretim elemanlarının, öğretmenlik meslek etiği değerlerini sırasıyla, adalet (n=6), eşitlik (n=6), saygı (n=5), sorumluluk (n=5), mesleki bakımdan yeterli olma (n=3), empati (n=2), tarafsızlık (n=1), güven (n=1), sürekli gelişme (n=2), sevgi (n=2) ve yolsuzluk yapmama (n=1) olarak belirttikleri görülmektedir.

Bu bulgular ışığında, öğretim elemanlarının, öğrencilerden farklı olarak, “mesleki bakımdan yeterli olma”, “empati” ve yolsuzluk yapmama” etik değerini öğretmenlik

meslek etiği değerleri kapsamında ele aldıkları, bununla birlikte adalet, eşitlik, saygı ve sorumluluk değerleri üzerinde yoğunlaştıkları söylenebilir.

Tanrıöğen (2002, s. 287-288) tüm öğretmenlerde bulunması gereken özellikler kapsamında mesleki ahlak, kendini sürekli geliştirmek, adil ve tutarlı olmak gibi özelliklerden bahsetmektedir. Aydın (2013, s. 58-68) da ulusal ve uluslararası alanda belirlenmiş öğretmenlik mesleği etik ilkelerini profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük-doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı, kaynakların etkili kullanımı olarak belirtmektedir. Buradan hareketle, alan yazındaki kuramsal açıklamaların, araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretim elemanlarının, belirttikleri öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin; adalet değerini, adil olma, ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma; eşitlik değerini, ayrımcılık yapmama; saygı değerini, öğrencinin değerine ve varlığına saygı gösterme, farklılıklara saygı gösterme, öğrencilerin sırlarını paylaşmama ve meslektaşının dedikodusunu yapmama; sorumluluk değerini, mesleki sorumluluğa sahip olma, kendini sorumlu hissetme, öğrenciye karşı sorumlu hissetme, derse zamanında gelme, derse hazırlıklı gelme, topluma karşı sorumlu olma, velilere karşı sorumlu olma ve meslektaşına karşı sorumlu olma; mesleki bakımdan yeterli olma değerini, mesleğe profesyonel bakma ve davranma, alanında yeterli ve donanımlı olma; empati değerini, öğrenciyi anlama, hislerini anlama ve herkesle empati kurabilme; tarafsızlık değerini, objektif olma; güven değerini, öğrencinin güven duymasını sağlama; sürekli gelişme değerini, mesleki anlamda gelişimleri izleme, kendini yenileme; sevgi değerini, insanı sevmeye ve mesleği sevmeye; yolsuzluk yapmama değerini, rüşvet almama ve hediye kabul etmeme şeklinde tanımladıkları görülmektedir.

Malta'daki Eğitim ve İstihdam Bakanlığı (Ministry of Education and Employment, 2012), "öğretmenlerin etik kodları ve uygulamaları" adlı çalışmada, meslekte güveni sağlama, öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyma, doğru ve dürüst olma, mesleğe ilişkin güncel bilgileri edinme ve uygulamaları takip etmeyi öğretmenlerin etik kodları içerisinde ele almaktadır. Bu noktada, araştırma sonuçlarının, eldeki araştırma bulguları ile bazı paralellikler gösterdiği söylenebilir.

İlgaz ve Bilgili (2006, s. 205-206), öğretmenlerin etik açıdan, öğrenci ile empati kurmaları ve tam bir profesyonel olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Kulaksızoğlu (1995, s. 186-188), öğretmenlik mesleği etik ilkelerini, sorumlu olma, mesleki bakımdan yeterli olma, uzmanlığının sınırlarını bilme, zamanı verimli şekilde kullanma, uygun öğretim teknikleri kullanma, bireysel farklara dikkat etme, bilgiyi aktarma, ölçme ve değerlendirmede yansız olma, öğrenci çıkarlarını koruma, öğrenci haklarına saygılı olma, gizlilik kuralına uyma, kuruma karşı sorumlu olma, toplumun örf ve adetlerine saygı gösterme, değer aktarımında dikkatli olma ve örnek olma şeklinde sıralamaktadır. Amerikan Eğitimciler Derneği (AAE) Danışma Kurulu ve Yürütme Komitesi ise, profesyonel bir eğitimcinin öğrenciye karşı saygılı ve adil davrandığını, öğrencileri aşağılamadığını, gerçekleri önyargısız, kişisel yargıları olmadan ortaya koymaya çalıştığını, isteyerek bir iş arkadaşı ya da çalıştığı okul hakkında yanlış açıklamalarda bulunmadığını, öğrencinin yararına olacağını düşündüğü tüm bilgileri velilerle paylaşmak için çaba gösterdiğini, sınıfında ya da toplumdaki farklı kültürlere ait değer ve gelenekleri anlamak için çaba gösterdiğini ve farklılıklara saygı duyduğunu, okul/toplum ilişkilerinde olumlu ve aktif bir rol oynadığını belirtmektedir (<http://www.aateachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>). Hindistan Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyi (NCTE, 2010, s. 6-8) de öğretmenler için mesleki etik kodları belirlemiş ve bunlardan bazılarını, “öğrenciyi sevme, öğrencinin değerine saygı gösterme, inanç, din, cinsiyet, ekonomik düzey, engellilik durumu, dil vb. bakılmaksızın bütün öğrencilere eşit ve tarafsız davranma, sürekli mesleki gelişim için çaba gösterme, mesleğiyle gurur duyma, meslektaş ya da üst makamlardaki kişiler hakkında asılsız iddialarda bulunmaktan kaçınma, hediye kabul etmeme, öğrenci, diğer meslektaş, memur ya da velilerin yanında meslektaşının dedikodusunu yapmaktan, aşağılayıcı ifadeler kullanmaktan kaçınma” şeklinde tanımlamıştır. Bu noktada, alan yazındaki kuramsal açıklamalar ile araştırmadan elde edilen bulguların birbirine paralel olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre örtük program bağlamında öğretim elemanları, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerlerini nasıl

kazandırmaktadırlar?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemi ile eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda, örtük program bağlamında öğretim elemanlarının öğrencilere belirlenen bu mesleki etik değerleri nasıl kazandırdıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Aşağıda, eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarının belirlenen bu mesleki etik değerleri nasıl kazandırdıkları sırasıyla sunulmuştur.

4.2.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sorumluluk Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerine, öğretim elemanlarının sorumluluk olarak belirlenen mesleki etik değerini nasıl kazandırdıklarına yönelik sorular sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınan öğrenciler, öğretim elemanlarının, model olarak (n=15), açıklamalar yaparak ve örnek olaylar sunarak (n=5) sorumluluk değerini kazandırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. 13 öğrenci ise öğretim elemanlarının iyi bir model olmayıp, bu değeri kazandıramadıklarını ifade etmişlerdir.

Farklı öğretmenlik grubundan 15 öğrenci, öğretim elemanlarının derse hazırlıklı ve zamanında gelme, öğrenci ve topluma karşı sorumlu olma ve düzenli olma konusunda model olarak sorumluluk değerini kazandırmaya çalıştıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Sadece Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğrenciler, öğretim elemanlarının bu değeri kazandırmak amacıyla model olduklarına yönelik bir açıklamada bulunmamışlardır. Aşağıda konu ile ilgili öğrencilerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir:

İÖ7: Kendileri rol model oluyorlar zaten. Sorumluluk sahibi, dersine hazırlanarak gelen bir hocanın sorumluluklarını yerine getirdiğini gördüğümüz zaman zaten bir örnek teşkil etmiş ve rol model olarak öğretmiş oluyor. Benim açımdan en güzel öğrenme yöntemi bu oldu.

İÖ8: Evet bence de. Gerek çalışkanlığıyla, gerek hazırlıklarıyla, sorumluluklarını bilmesi bakımından örnek olan hocalar da vardı.

İÖ1: Bence de (İngilizce Öğretmenliği I. Grup, s. 16).

İÖ9: Model olma durumu var.

İÖ14: Derse hazır geliyorlar. Bizi önemsediklerini hissedebiliyoruz. Bu da o derse karşı sorumluluktur. Derse hazır gelince ve öğrenciler tarafından sevilince, e sen de bu çıkarımı yapacak seviyedesin; “derse hazır gelirim, dersi eğlenceli yaparsam, dersin sorumluluğunu elinde tutarsam öğrenciler tarafından sevilirim” diye düşünebiliriz. Bu şekilde öğretilir. Bunun dersini yapmak çok saçma olur. Bak sen dersine hazır gelersen öğrencilerin seni sever demek çok itici ve samimiyetsiz olur. Bunu rol model aldığımız hocalardan öğrenmek daha sağlıklı bence.

İÖ15: Buna ek olarak derse vaktinde gelmeleri, dakik olmalarını ekleyebiliriz. Onlar ne kadar dakikse biz de gelecekte dakik olmayı öğreniriz. Onlar ne yaparsa biz de kendimizde onu buluruz (İngilizce Öğretmenliği II. Grup, s. 26-27).

İMÖ1, s. 67: Topluma karşı, öğrenciye karşı sorumlu olma kısmında model olan hocalarımız var. Onlardan aldığımız şeylerle, biraz bir öğrenciye veya topluma karşı sorumlu olduğumuzu hissediyoruz.

SÖ1, s. 79-80: Üniversitede bazı hocalarımızın çok düzenli olduklarını biliyorum. Bu anlamda örnek aldığım bir hoca var. Sınavları okuma, açıklama, tertip, düzen konularında örnek alıyorum. İ... hoca bu anlamda rol-model olmuştur. Örneğin bu hocamızın, sınav öncesinde, sınav yerlerini, oturum şeklinde, hangi sınıf ve sırada oturacağımızı, bize e-mail olarak atması çok üst düzey bir şey bence.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 5 öğrencinin ifadelerinden, öğretim elemanlarının sorumluluk alma, öğrenci ve topluma karşı sorumlu olma konusunda açıklamalar yaparak ve örnek olaylar sunarak sorumluluk değerini kazandırmaya çalıştıkları anlaşılmıştır.

İÖ16, s. 26: Genelde bunlar teoride veriliyor... teorik olarak bunlar veriliyor ama, bizim aslında çok karşımızda rol model oluyor mu hocalar?...

OÖÖ5, s. 56: Okulumuzdaki öğretim elemanları, öğrenciye ve topluma karşı sorumlu olma etik değerini bizlere sözlü olarak anlattılar ve görsel materyallerle örnek olaylar sergileyerek pekiştirdiler.

SÖ8, s. 96: Sorumluluk alma konusunda da belli başlı hocalar, hayatla ilgili bilgi verebilen insanlar...

SBÖ11: Biraz da anlatarak bunu kazandırdılar...

SBÖ12: Daha çok konuşarak kazandırdılar. Genelde örnek olaylar üzerinden anlatıldı. Sadece ders ortamında oldu, ayrıca bir görüşme hiç bir zaman yapmadık (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Grup, s. 87-88).

Görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında, eğitim fakültesi öğrencilerinin sorumluluk mesleki etik değerini kazanmaları sürecinde, örtük program bağlamında öğretim elemanlarının model olmalarının, yaptıkları açıklamalar ve sundukları örnek olayların olumlu etkisinin olduğu; öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak, öğrencilere model olarak bu mesleki etik değeri kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir.

İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği (Örgün ve II. Öğretim), İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden olmak üzere toplamda 13 öğrenci ise öğretim elemanlarının iyi bir model olmayıp, sorumluluk değerini kazandıramadıklarını şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

OÖÖ1: Örnek olma açısından bakacak olsak eğer ben çok fazla aktarabildiklerimi düşünmüyorum. Ben, bu fakültede hocaların öğrenciye karşı çok fazla sorumluluk duyduklarını hissetmiyorum. Dolayısıyla bize de bu değeri aktaramıyorlar.

OÖÖ3: Sözde bir aktarım var, onu inkar edemem (alaycı bir şekilde gülerek).

OÖÖ2: Model olma konusunda pek yok. Model alacağımız az örnek var. Örneğin 10 tane hocamız olduysa bu fakültede belki 2-3 tanesini örnek alabiliriz, 1-2 tanesinde de parçaları, kırıntıları vardır, birkaç tanesinde de hiç yoktur.

OÖÖ1: Tutarsızlık oluyor.

OÖÖ4: Teorik olarak evet söyleniyor ama, uygulama yok. Bir insanın duyduklarımı daha çok etkili olur gördükleri mi? E gördüklerimiz daha çok etkileyici olacağı için o anlamda hocalar model olamıyorlar (Okul Öncesi Öğretmenliği I. Grup, s. 39-40).

OÖÖ7, s. 54-55: Hiç kazandıramadılar. Şimdi şöyle diyeceğim vize ve finallerin notlarının açıklanma tarihleri... Bunlar kesinlikle sorumluluk içinde değil. Mesela biz vize oluyoruz aradan dört hafta ya da beş hafta geçip, final oluyoruz. O dört hafta içinde vizelerin sonuçları açıklanmıyor. Bu bence bir sorumsuzluk. Bir de test olduğumuz sınavlar oluyor ki okuması çok kolay, ver optiği makinaya okusun. Ne kadar kalabalık olursa olsun bence bu bir sorumsuzluk. En fazla iki üç hafta içerisinde okunması gerekiyor. Bu anlamda hocalar olumsuz örnek oluyorlar. Daha sorumlu davranmaları gerek bence... Eğitim etiği

diye dersimiz oldu. Eğitim etiğinde bunların hepsini işledik. İşte öğrenciye karşı sorumlu olmalısınız, şöyle böyle... Ama hocalar bunları kendileri gösteremediler davranışlarında. Ben istedim ki o dersi veren hoca en azından bunları yapsaydı. Biz tabii karşımızda bir rol model göremeyince onlar hep sözde kalacakmış gibi hissettim ben. Yani belki öyle olmayacak öğretmen olduğumda ama, keşke bir de onu görsel olarak görseydim.

İMÖ2, s. 67: Hocaların bu anlamda model olduklarını düşünmüyorum. Kendileri sorumluluklarını yerine getiremiyorlar ki biz de bakalım örnek alalım...

SÖ2, s. 79: Ben üniversitede pek bu değerleri aldığımı düşünmüyorum. Öğretmenin, öğrencilerine karşı en büyük sorumluluğu, derse planlı bir şekilde gelmesidir, ama yok...

Görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının iyi bir model olmayıp, sorumluluk değerini kazandıramadıkları yönünde olumsuz görüş bildiren öğrenci sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının olumsuz davranışlar sergileyerek öğrencilere sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmasında etkili olamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenliği bölümünden SÖ1 de konu ile ilgili olarak “*Bazı hocalar sözel olarak düzenli, planlı, Atatürkçü vb. olunması gerektiğini söylüyor, fakat Atatürkçü söylemleri olmasına rağmen öyle davranmıyorlar*” (SÖ1, s. 80) şeklinde görüşünü belirtmektedir. Demir ve Duruhan (2015) tarafından yapılan araştırmada da Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programında öğrenim gören öğrenciler, bazı öğretim elemanlarının davranışları ile söylediklerinin tutarlı olmadığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle, araştırma sonucunun eldeki araştırma bulgusuna paralellik gösterdiği ve

davranışları ile söylemleri arasında tutarlılık olmayan bazı öğretim elemanlarının öğrencilere iyi bir model oluşturmadığı söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenci görüşlerinden hareketle, öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler ile birlikte olumsuz özellikler de taşıdığı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının iyi bir model olmayıp, sorumluluk değerini kazandıramadıkları yönünde olumsuz görüş bildiren, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören SÖ2, *“Öğretmenin, öğrencilerine karşı en büyük sorumluluğu, derse planlı bir şekilde gelmesidir. 4. sınıfın I. Dönemi ve II. Döneminde gittiğim staj okulundaki iki öğretmen de 25-30 yıllık öğretmenlerdi, mesleki tecrübeleri çok fazlaydı. Burada okuduğum dört yıldansa, onların yanında olduğum sürede, onlardan çok daha fazla şeyler öğrendim.”* (SÖ2, s. 79) şeklindeki ifadesiyle, öğrenciye karşı sorumluluk değerinin kazanımında, staj okulundaki öğretmenlerin, fakülte'deki öğretim elemanlarından daha etkili olduklarını vurgulamıştır. Ayrıca İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünden bir öğrenci de mesleğe yönelik sorumlulukları, öğretim elemanlarından çok arkadaşlarının kazandırdığını belirtmiş ve *“Size şunu açık açık söyleyebilirim ki; ben pek çok şeyi, hocalarımdan değil de arkadaşlarımdan öğrendiğim zamanlar oldu. Hatta arkadaşlarımdan karşı tarafa olan tutumlarından hareketle, mesleğin görev ve sorumluluklarına yönelik bir takım şeyleri onlardan kazandım. Aslında üniversite hayatımızda hocalarımdan çok birbirimizi gözlemleyerek öğrendik”* (İMÖ6, s. 67-68) şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin, arkadaşları ve öğretmenlik uygulamasına gittikleri okullardaki öğretmenlerle olan etkileşimlerinin öğretim elemanlarıyla olan etkileşimlerinden daha üst düzeyde olduğu ve bu nedenle öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin kazanım sağlamalarında daha etkili oldukları söylenebilir. Bu noktada, bu mesleki etik değer kazanımı sürecinde, öğretmenlik uygulamasındaki öğretmen ve öğrencilerin arkadaşlarının örtük olarak olumlu yönde etkisinden söz edilebilir.

4.2.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Saygı Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerine, öğretim elemanlarının saygı olarak belirlenen mesleki etik değerini nasıl kazandırdıklarına yönelik sorular sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır. Görüşülen öğrenciler, öğretim elemanlarının, model olarak (n=11) ve açıklamalar yaparak (n=3) saygı değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. 15 öğrenci ise öğretim elemanlarının iyi bir model olmayıp, saygı değerini kazandıramadıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşülen 11 öğrenci, öğretim elemanlarının öğrencinin değerine ve varlığına saygı duyma, öğrenci haklarına saygı gösterme, öğrencinin fikirlerine saygı duyma konusunda model olarak saygı değerini kazandırmaya çalıştıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

İÖ1: Özellikle bir hocamız vardı. O rol model olmuştur.

İÖ7: Evet bence de vardı. O hocamız örnek olmuştur bize... Bize saygı duyduğunu göstererek, birey olduğumuz için... (İngilizce Öğretmenliği I. Grup, s. 17).

OÖÖ4, s. 42: N... hocamız bu konuda gerçekten tam bir örnek oluyor... öğrenciye saygı bende varmış gibi düşünüyorum. Tabii ki de emin değilim, onu işe başlayınca tam anlamıyla öğreneceğim...

OÖÖ8, s. 57: Öğretim elemanları bize bu konuda davranışlarıyla örnek oluyorlar. Bizim haklarımıza saygı duyarak davranışlarıyla model oluyorlar...

İMÖ2, s. 69: Açıkçası bu değeri bazı hocalarımız kazandırıyor. Söz hakkı vermekle ya da bir konu hakkında ne düşündüğümüzü

öğrenmek istemeleriyle ve öğrendikten sonra buna saygı duymakla bunu kazandırıyorlar.

SÖ2: Üniversitedeki hocalarımızın birçoğunun bu değeri verdiğini düşünüyorum. Bize örnek olarak...

...

SÖ1: Model olarak... Hoca bir gün, çok gereksiz konuştuğu için bir arkadaşımızı sınıftan atmıştı. Arkadaşım olmasına rağmen, hak etmişti ama, bugüne kadar, hiçbir şey yapmadığı halde, herhangi bir görüşünden dolayı sınıftan attığı bir öğrenci de görmemişimdir. Fakülte hayatım boyunca hiçbir hocamda bunu görmedim. Herkes kendisini özgürce ifade edebiliyordu. Hatta bu sınır aşılmıştı bile! (Sınıf Öğretmenliği I. Grup, s. 80-81).

Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden 3 öğrencinin şu ifadelerinden, öğretim elemanlarının, öğrencinin değerine ve varlığına saygı duyma, öğrenci haklarına saygı gösterme konusunda açıklamalar yaparak saygı değerini kazandırmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır:

OÖÖ2, s. 42: N... hocamız, “çocuk, çocuk olduğu için zaten değerlidir” der. O hocamızdan öğrencinin varlığına saygı duymayı, koşulsuz kabul etmeyi öğrendik.

OÖÖ8: ... neden öğrencilerimizin haklarına saygı duymamız gerektiği konusunda bilgilendiriyorlar.

OÖÖ5: Öğretim elemanlarımız bu mesleki kavramı bize sadece sözel olarak kazandırmaya çalıştılar. Sadece sözel olarak önemini vurguladılar (Okul Öncesi Öğretmenliği II. Grup, s. 57).

Görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin saygı mesleki etik değerini kazanmaları sürecinde, örtük program

bağlamında öğretim elemanlarının model olmalarının ve yaptıkları açıklamaların olumlu etkisinin olduğu; ağırlıklı olarak öğretim elemanlarının, öğrencilere model olarak bu mesleki etik değeri kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan olmak üzere toplamda 15 öğrenci, öğretim elemanlarının iyi bir model olmayarak, saygı olarak belirlenen mesleki etik değeri kazandıramadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin, öğrenciye saygı duymama, farklılıklara saygı göstermeme, seçme hakkı tanımayarak kendi fikirlerini empoze etme, öğrenci haklarına saygı göstermeme, düşünceleri ifade etme özgürlüğü tanımama ve demokratik olmama açısından saygı değerini ele aldıkları görülmüştür. Aşağıda bazı öğrencilerin bununla ilgili görüşlerinden alıntılar sunulmuştur:

SBÖ6: Bende sanki kendilerine burada krallık kurmuşlar gibi bir algı oluştu; istediğini saraya alıyor, istemediğini yolluyor. Farklılıklara karşı tahammül edemiyorlar. Farklılık görmek istemiyorlar. Ders işlenirken de hep aynı isimler üzerinden gidiyorlar...

...

SBÖ2: Hiç iyi örnek değiller! Tabii ki bir görüşü savunabilirler ama, bize diğer seçenekleri de sunup, seçme hakkı vermeleri de gerekir. Bize tepeden inme bir şekilde fikirlerini empoze etmeye çalışıyorlar. Sunduğumuz seçenekleri de yok etmeye çalışıyorlar... (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği I. Grup, s. 6-7)

İÖ6: Haklarımızı çok fazla bizim kullanmamıza izin verdiklerini düşünmüyorum açıkçası. Daha fazla buna yönelik şey yapılması gerekiyor. Mesela, biz bir hocamıza gidip de sınav kağıdını görmek istiyorum diye bir şey söyleyemeyiz, çünkü tehditle bundan vazgeçirmeye çalışıyorlar. Mesela hoca, “gösteririm ama, bir şey bulamazsan puanını daha çok düşürürüm” der. Bu bir

öğrenci hakkı ve uygulanmıyor. Bu açıdan kötü örnek oluyor hocalar.

İÖ5: Saygısızlık yapmasak bile kendi fikrimizi özgür bir şekilde dile getiremiyoruz. Saygı sınırları içinde olduğumuz halde söyleyeceğimiz şeyler çok kısıtlı, hiçbir şekilde izin verilmiyor (İngilizce Öğretmenliği I. Grup, s. 17).

SBÖ8: Kazandıramadılar... Bana bu konuda kötü model oldular. Örneğin, M... hoca demokrasiyi anlatırım, uygulamam diyen bir hocaydı ve gerçekten uygulamadı da.

SBÖ9: Hoca demokrasiyi anlatıp, kendisi anlattığını uygulamıyor (alaycı bir şekilde gülerek) (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Grup, s. 88).

Görüşmelerden elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretim elemanlarının iyi bir model olmayıp, saygı değerini kazandıramadıkları yönünde olumsuz görüş bildiren öğrenci sayısının fazla olması dikkat çekicidir. Bu durum, öğretim elemanlarının olumsuz davranışlar sergileyerek öğrencilere saygı mesleki etik değerinin kazandırılmasında etkili olamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Swennen, Shagrir ve Cooper (2009, s. 94), öğretim elemanlarının eğitim fakültesi öğrencilerine her zaman iyi ya da kötü birer model olduklarını, öğretim elemanlarının söyledikleri şekilde hareket ederek davranışları ve bu anlamda iyi bir model olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Kuran (2002, s. 267) da bir model olarak öğretmenlerin, öğrencilerinden yapmalarını istediği olumlu davranışları kendi yaşantılarında da sergilemeleri gerektiğini belirtmektedir.

Öğretim elemanlarının iyi bir model olmayıp, saygı değerini kazandıramadıkları yönünde olumsuz görüş bildiren, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören SBÖ3, konu ile ilgili olarak, "*Buradaki hocaların birçoğu benim için iyi örnek olmadı ama, iyi birer "kötü örnek" oldular. Olur da atanırsam, burada gördüklerimi öğrencilerime yapmayacağım... Karşımdakini ciddiye alacağım, ona saygı*

duyacağım.” (SBÖ3, s. 6) şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında karşılaştıkları olumsuz örnek ve/veya deneyimledikleri olumsuz durumlardan olumlu çıkarımlarda bulunarak saygı değerine ilişkin kazanım sağladıkları söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenci görüşlerinden hareketle, öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özelliklerin yanı sıra olumsuz özellikler de taşıdığı söylenebilir.

4.2.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerine, öğretim elemanlarının adalet ve eşitlik olarak belirlenen mesleki etik değerini nasıl kazandırdıklarına yönelik sorular sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır. Görüşülen öğrenciler, öğretim elemanlarının, model olarak (n=9) ve adil ve eşit davranma konusunda açıklamalar yaparak (n=3) adalet ve eşitlik değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. 28 öğrenci ise öğretim elemanlarının iyi bir model olmayarak adalet ve eşitlik olarak belirlenen mesleki etik değerini kazandıramadıklarını belirtmişlerdir.

Görüşülen 9 öğrenci, öğretim elemanlarının model olarak adalet ve eşitlik değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin bununla ilgili görüşlerinden alıntılar sunulmuştur:

OÖÖ1: Hocalarımız örnek oluyorlar. Bu değeri kazanmışızdır diye düşünüyorum.

OÖÖ3: Evet.

OÖÖ2: Evet örnek oluyorlar (Okul Öncesi Öğretmenliği I. Grup, s. 43).

OÖÖ8, s. 59: Davranışlarıyla... Biz nasıl atandığımız zaman adaletli davranacaksak öğretim elemanları da bize o şekilde davranarak adil davranma etiği davranışını kazandırdılar.

SÖ3, s. 81-82: Hocalarımız bu anlamda model oluyorlar... Belki bizden önceki dönemlerde baş örtüsü, tarafsızlık vs. gibi konularda sıkıntılar olmuş olabilir, ama, buraya başladığım 2010 yılından beri hocalarımızın tarafsız olduklarını, sınav kağıtlarını sınıfa getirip, gösterdiklerini söyleyebilirim. Bazı hocalarımız çok kıt not veriyordu, ama kesinlikle adil olduklarını söyleyebilirim.

Okul Öncesi Öğretmenliği (II. Öğretim) bölümünden 3 öğrenci ise öğretim elemanlarının adil ve eşit davranma konusunda açıklamalar yaparak adalet ve eşitlik değerini kazandırmaya çalıştıklarını şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

OÖÖ6: Aslında bu konuda bize söylenen şey çocukların her birine eşit davranılması gerektiği ve hiçbir çocuğa ayırım yapılmamasıdır.

OÖÖ5: Öğretim elemanlarımız bu kavramın önemini çeşitli kaynaklardan destekleyerek sözel olarak vurguladılar.

OÖÖ8: ... sözel yollarla kazandırdılar... Adaletli davranmamanın sorunlarını anlattılar. (Okul Öncesi Öğretmenliği II. Grup, 58-59)

Bu bulgular ışığında, eğitim fakültesi öğrencilerinin adalet ve eşitlik mesleki etik değerini kazanmaları sürecinde, örtük program bağlamında öğretim elemanlarının model olmalarının ve yaptıkları açıklamaların olumlu etkisinin olduğu; ağırlıklı olarak öğretim elemanlarının, öğrencilere model olarak bu mesleki etik değeri kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan olmak üzere toplamda 25 öğrenci, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma konusunda iyi bir model olmayarak adalet ve eşitlik olarak belirlenen mesleki etik değeri kazandıramadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bununla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

İMÖ2: Bunu kazandırdıklarını düşünmüyorum. Söyleniyor ama, uygulanmıyor. Çünkü ben, bir sınava girip, sınavdan 1 aldığımı biliyorum. Hocanın dersinde devamsızlık yapmamıştım. Sadece bir dönemde, parmağında çıkma olmuştu, hoca ne anlattıysam not alın diyen bir hoca olduğu için, ben de hocaya durumumu anlattım. Sonra, sen misin yazmayan oldu ve dersten kaldım. 1 puan aldığım o dersten, yaz okulunda 100 ile geçtim. Adil olduğunu hiçbir şekilde düşünmüyorum.

İMÖ5: ... Adil davranmayı genelde not üzerinden değerlendiriyoruz ama, burada ikili ilişki olmuyor. Derslerini anlatıp gidiyorlar, ders dışında da muhabbet olmuyor, muhabbet olduğu zaman da tamamen nota yönelik oluyor... Hocayla ilişkileri daha iyi olan öğrencilerin nedense notları biraz daha şişirilmiş oluyor.

...

İMÖ1: Profesör bir hocamız vardı. Derse ilk geldiğinde, kimler yüksek lisans yapacak tarzında bir girişle başladı; diğerleri averaj insanı mı olacak, diye söyledi. Biz de bu hoca gerçekten araştırma, geliştirmeye saygı duyan bir insan diye düşündük. Sene sonu ödevimiz tez incelemeydi. 2 tane yüksek lisans, 1 tane doktora tezi inceledik. Ben bu ödevi, sürece yayararak yaptım. Bir hafta boyunca yüksek lisans tezlerini indirip inceledim; bir hafta doktora tezlerini indirip, inceledim. Kriter kriter yapıp, onları dosyalandırdım. Yine bazı arkadaşlarımız sabahtan, gözümüzün

önünde, tükenmez kalemle doldurup, yaptı. Bütün sınıf 85 aldı. Tüm sınıf! Bu tamamen bir rezilliktir. (İlköğretim Matematik Öğretmenliği, s. 71-72)

SBÖ2: Adil davranmıyorlar ki bize bu değeri kazandırsınlar! Sembolik olacak ama, öğrencinin en çok şikayet ettiği not faktörüdür. Çoğu hocanın isme bakıp, puan verdiğini biliyorum. Öğrencinin kendisinin bile itiraf ettiği oldu. “Ben yapmadığım halde puan alıyorum” dedi.

SBÖ4: 4-5 hoca, 1. sınıftan itibaren dersimize giriyor. İlk dönem o hocada ne izlenim bıraktıysan o kalıyor.

SBÖ3: Bazı hocalarda ne kadar çalışırsan çalışayım 50-60’ı geçemiyorum. (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği I. Grup, s. 8-9)

SBÖ8: Bu fakültede hiçbir hocanın, isimleri kapatarak, bakmadan sınav kağıdı okuduğuna inanmıyorum.

SBÖ11: Hocalar, kendi ideolojilerine yakın olan öğrenciler olduğu zaman, puan verirken adil davranmıyorlar. Kendine yakınsa hiç düşünmeden puan veriyorlar... Böyle davranan kişilerin bu değeri bize kazandırmasını da beklemiyoruz haliyle (öğrenciler gülüyorlar). (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Grup, s. 89)

Farklı bölümlerden 3 öğrenci de öğretim elemanlarının ayrımcılık yapmama konusunda iyi bir model olmadıkları için adalet ve eşitlik değerini kazandıramadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, öğretim elemanlarının bu anlamda iyi bir model olmadıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

İÖ10, s. 30: ... Mesela geçmişte arkadaşı olmuştur, bir arkadaşının çocuğu olmuştur, bir tanıdığı, eşi, dostu, akrabası vs. (gülerek) Bazı durumlarda da öğrenci hocaya yakın olur, onun

görüşlerini benimser, onun doğrularına saygı duyar, dediklerine katılır, onun dediğini yapan öğrencilere daha adil olur. Başkalarına adil davranır ama onlara daha adil davranır. İşte orada adalet kavramı biraz daha değişiyor tabii. Böyle şeyler söz konusu. İşte biz de bunları görüyoruz. İleride yapmam diyoruz ama, bizim bakış açımıza da bilinçaltımıza da bu bir şekilde işlenmiş oluyor. Böyle yaparak eşit davranma konusunda iyi model olmuyorlar aslında... Hoca eşine akrabasına öyle ayrıcalıklı davrandığı için ileride sen de bunu yapacaksın. Bunu bir sorun olarak görüyorum. Ben yapmam demiyorum, çünkü ben böyle görüyorum, ileride ben de yapabilirim...

OÖÖ7, s. 59: Bence kazandıramadılar yani... İşte cinsiyet ayrımı oluyor. O zaman adil davranmıyorlar cinsiyete göre. El işi dersimiz vardı oyuncak yaptığımız. Mesela erkeklerin el becerileri daha gelişmemiş olduğu düşünülerek erkek öğrencilere daha yüksek puanlar verildi. Birkaç hoca olumsuz diyebilirim, ama genel olarak pek fazla ayrımcılık yok. Sadece belli kişilerin derslerinde bu oluyor. Sanırım o da hocaların karakterlerinden kaynaklanıyor. Yani sevdiği öğrenciyi sınıfın önünde öne çıkarıyor. Oysaki bunu sadece kendi içerisinde yaşaması gerekir bence. Bu da biraz adaleti bozuyor.

SBÖ7, s. 89: Bence kazandıramadılar... Çünkü bu anlamda kötü örnek oldular diyebilirim... Hocalar adil değiller. Kendi ideolojisinden olanlara ayrımcılık yaptılar. İdeolojik nedenlerden dolayı ben bire bir bunu yaşadım; kılık kıyafetle ilgili olarak bunu yaptılar.

Görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının iyi bir model olmayıp, adalet ve eşitlik değerini kazandıramadıkları yönünde olumsuz görüş bildiren öğrenci sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim

elemanlarının olumsuz davranışlar sergileyerek öğrencilere adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılmasında etkili olamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenci görüşlerinden hareketle, öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özelliklerden çok olumsuz özellikler taşıdığı söylenebilir.

4.2.4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerine, öğretim elemanlarının mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerini nasıl kazandırdıklarına yönelik sorular sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır. Görüşülen öğrenciler öğretim elemanlarının kaynak önererek (n=7), teorik bilgi sunarak (n=6), yol göstererek (n=5), mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirerek (n=4), sunum yaptırarak (n=2), örnek olarak (n=1), uyarı ve önerilerde bulunarak (n=1), uygulama fırsatı sunarak (n=1) ve film önerisinde bulunarak ve izleterek (n=1) öğretim elemanlarının mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen değeri kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. 1 öğrenci ise bu değer kazandırılmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan olmak üzere toplamda 7 öğrenci öğretim elemanlarının kaynak önererek mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değeri kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişler ve görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

SBÖ5, s. 11: ... Hocalarımız kitap önerilerinde de bulunur.

OÖÖ3, s. 45: M... hocamız... kitap öneriyor, siz öğretmen olacaksınız, bu konuda bu destek olur, bunu bilmeniz gerekiyor, kitaplığınızda olması gerekiyor diye bize destek oluyor.

OÖÖ7, s. 60: Mesela her derste hocalar bizim bölümümüzle ilgili işte arkadaşlar böyle bir kitap var, yanlarında da getiriyorlar bu kitabı, sınıfta dolaştırıyorlar, edinseniz sizin için iyi olur ama zorla değil tabii ki bir inceleyin diyorlar... Böyle yani, bu konuda destek oldular gerçekten. Hani kitaplığımıza güzel ve eğitici kitaplar kazandırdılar. Mesleki gelişimimize yönelik yön verdiler.

SÖ1, s. 83: ... Bir de N... hocamız kitap önerirdi.

SÖ12: Bu konuda N... hoca bize kitap zenginliği sunan bir hocadır.

SÖ11: Bunlar mutlaka sizin kitaplığınızda olması gereken kitaplar diyerek özellikle bize söyleyen hocalarımız var. (Sınıf Öğretmenliği II. Grup s. 102)

SBÖ12, s. 90: Sadece kitap önerme oldu. Bazen kendi kitaplarını bazen de diğer hocaların, daha çok tanıdıkları hocaların kitaplarını önerdiler.

İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İÖ14 ise “... *Aslında hocanın çok donanımlı olduğunu biliyorum, o yerlere gelirken çok güzel kaynaklardan faydalanmış, ama o kaynakları sanki bize vermiyorlar*” (s. 33-34) şeklinde görüşünü dile getirerek bazı öğretim elemanlarının kaynak önermekten kaçındıklarını dile getirmiştir. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünden 2 öğrenci de kendilerinin öğretim elemanlarına kaynak için başvurduklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir:

İMÖ1: Bir de ekstra bir durum var. Şunları okuyun şunları yapından daha çok burada kendi çabalarımız vardı. Bir hocamıza danıştım, yanlış anlaşılmasın diye, dersimize girmeyi bıraktıktan

sonra danıştım. Matematiksel düşünceyi geliştirici hangi kitapları okuyabilirim, hangisini tavsiye edersiniz diyerek sordum. Odasındaki kitaplardan bana verdi, okudum ve sonra teslim ettim. Bu şekilde bir yönetime başvurdum.

İMÖ6: Biz onlara gidiyoruz. Onlardan çok bir şey görmedik (İlköğretim Matematik Öğretmenliği, s. 73-74).

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, bazı öğretim elemanlarının öğrencilere kaynak önererek mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştıkları, bazı öğretim elemanlarının ise kaynak sunma konusunda yeterli önemi göstermedikleri söylenebilir.

Ayrıca Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden olmak üzere toplamda 5 öğrenci, öğretim elemanlarının zorla kitap sattıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

OÖÖ7, s.60: 1. Sınıftayken bizim fakültenin hocası değildi tabii, başka bir fakültenin hocasının kitabıydı, bütün fakülte o kitabı almak zorunda kaldık tabii.

SBÖ3, s. 11: Bazı hocalarımız kitap önerilerinde fazla bulunup, kendi kitaplarını satıyorlar (öğrenciler alaycı bir şekilde gülüyorlar).

SBÖ9: ... Bazen de dayatmayla kitap aldıkları oldu. Örneğin İnkılap dersinde bize dayatmayla kitap okuttular. O kitapları sadece sınav amaçlı okuduk.

SBÖ7: Amaç kitapları aldırma. Hatta hoca bir ara, istiyorsanız fişini verelim bizi kitaplarla uğraştırmayın, fişini getirelim dedi.

SBÖ12: Sınavda kitabın %10'undan sorumlu olduğumuz bölüm vardı ve kitapsız oraya giremedik. (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Grup, s. 90)

Bu bulgular ışığında, bazı öğretim elemanlarının öğrencilere zorla kitap satarak etik dışı davranış sergiledikleri söylenebilir.

Görüşülen 6 öğrenci, öğretim elemanlarının teorik bilgi sunarak mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmiş ve görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

OÖÖ8: Bize ilk başta teorik bilgiler veriyorlar. Normal fakülte'deki derslerde ise ilgileneceğimiz yaş grubunun seviyesine inerek sunumlar yapmamızı sağlıyorlar.

OÖÖ7: Bütün derslerin teorik kısmını söyleyebilirim. Bize her derste bunu açık bir şekilde ifade ettiler. İşte siz şöyle olacaksınız, böyle iyi bir öğretmen olmalısınız, işte gelecek sizin elinizde... Bunları teorik olarak çok duyduk hocalardan...

OÖÖ5: Öğretim elemanlarımız mesleki yeterliğin üzerinde çok durdular fakat bu kavram da diğerleri gibi özellikle sözel olarak vurgulandı. Slaytlar ve çeşitli diğer görsellerle önemi anlatıldı (Okul Öncesi Öğretmenliği II. Grup, s. 60-61).

SÖ1, s. 83: ... Bazı hocalar da bilgi ağırlıklı bunu verdiler.

SBÖ1: ... hocamız her dersin sonunda "hadi bakalım biraz da formasyon eğitimi vereyim size" diyor. Şuraya gidince bunu yapmayın, yazılı belge gelmeden hiçbir işlem yapmayın şeklinde uyarıları da oluyor. Ama böyle hocalar 2-3'ü geçmiyor. Yeni geldiği için böyle, yakın da o da değişir (öğrenciler alaycı bir şekilde gülüyorlar).

SBÖ2: Mesleki bilgisini bizimle paylaşıyor (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği I. Grup, s. 10).

İngilizce Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümünden olmak üzere toplamda 5 öğrenci, öğretim elemanlarının yol göstererek mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştıkları ile ilgili görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

İÖ1: ... Yönlendirme yaparak yeterlik kazanmamızı sağlayan hocalarımız da var.

İÖ5: Bir kısmı gerçekten buna yönelik şeyler de yapıyorlar.

İÖ8: Nerede yetersizsek onun kaynağını gösteren hocalarımız da var.

İÖ3: Çoğu hocalarımız da sunumlarımızda öğrenmemizde yardımcı oluyorlar. Bunu şu şekilde yapmalısın, şu şekilde yapmamalısın gibi eksiklerimizi düzeltiyorlar (İngilizce Öğretmenliği I. Grup, s. 19).

SÖ3, s. 82: Örneğin M... rakamların öğretiminde bir şeyi yapamadığım zaman gelip, gösterirdi. Sonra bir başka hocamızın dersinde, güzel yazı dersinde, eğik el yazısı için milimetrik kağıtlar üzerinde çalışıyorduk. Açıkçası bazı yerleri önemsemiyordum. Hocamız tek tek kontrol eder, yanına çağırır, nerede yanlış yaptıysak söyler ve doğrusunu gösterirdi. Öğrencilerime öğreteceğim için bunu kazanmam gerektiği, böyle olursa yanlış öğreteceğimi söylemişti. O noktada çok titiz olan hocalarımız da vardı. Alan hocalarımızın, matematik öğretimi, Türkçe öğretimi derslerine giren hocalarımızın daha titiz olduklarını düşünüyorum. Genel kültür dersi hocalarımız çok önemsemiyorlardı ama, alan hocalarımız öğretmen olacaksınız diyerek söylemden çok eyleme geçen hocalarımızdı.

İngilizce Öğretmenliği bölümünden 2 öğrenci ise arkadaşlarının belirttikleri bu görüşlerden farklı olarak, öğretim elemanlarının bu anlamda yol göstermediklerini belirtmiş ve konu ile ilgili görüşlerini, “*Yine genellemeye gidilemez ama... Mesela bazı hocalarımız yeterli olmadığımızın altını çiziyorlar, hiçbir şekilde yeterli değilsiniz diyorlar ama, nasıl yeterli olacağız onun bir fikrini, kaynağını göstermiyorlar*” (İÖ2, s. 19) ve “*Bazıları da böyle yükseldikleri basamakların sırlarını saklıyormuş gibi hissediyorum. “Sen öğrencisin, öğrenci kalacaksın, benim seviyeme ulaşamazsın, ben oraya nasıl geldim, gelmek istiyorsan onun yolunu bulacaksın” şeklinde davrananlar da var...*” (İÖ14, s. 33-34) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, bazı öğretim elemanlarının, öğrencilerin mesleki yeterlik kazanmalarına yönelik olarak yol göstermekten kaçınarak, bu konuda öğrencilerine yeterli önemi göstermedikleri söylenebilir.

İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden 4 öğrenci, öğretim elemanlarının mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirerek mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin bununla ilgili görüşlerinden alıntılar sunulmuştur:

İÖ7, s. 19: Sempozyum, seminer olduğunda haber veriyorlar. Böyle şeyler yaparak yeterlik kazanmamıza katkı sağlayan hocalarımız oldu diyebilirim.

İÖ11, s. 33: ... ayrıca bazı hocalarımız bizi konferanslara yönlendiriyorlar, duyuruyorlar, oraya gitmemizi sağlıyorlar. Konferanslara katılım ücretliyse bile hocalar arayıp, bir şekilde ayarlayıp, bizim ücretsiz katılımımızı sağlayabiliyorlar. Böyle şeyler yaptılar.

OÖÖ3, s. 45: M... hocamız örneğin bize “kadın haklarını savunmayla ilgili şurada bir program varmış, hadi gidin bakın bakalım” deyip haber veriyordu. Derslerimize 2. sınıftayken

girdi, bizi bilgilendirmeye o zamandan başladı. Şimdi de derslerimize giriyor. Bu şekilde kazanım da sağlıyoruz sayesinde.

SBÖ5, s. 11: ... şurada şu etkinlik var diyerek duyururlar, haklarını yemeyelim.

Öğretim elemanlarının etkinliklere yönlendirdiğini ifade eden bu öğrencilerin aksine, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören SÖ8, “... *açıkçası konferans vb. etkinlikleri duyurmaları anlamında çok yeterli olduklarını düşünmüyorum. Örneğin geçen hafta, M... hoca dersimize gelmişti, konferans var gitmek ister misiniz demişti, son anda haberimiz oldu. Tamam o konferansa katıldık ama, daha önce bilgilendirme yapılsa...*” (s. 102) şeklinde konu ile ilgili görüşünü ifade ederek, öğretim elemanlarının etkinliklerden haberdar etme anlamında yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının bu konuda gösterdikleri duyarlılık düzeyinin bölümler bazında farklılık göstermesi şeklinde yorumlanabilir.

Görüşülen 2 öğrenci ise, öğretim elemanlarının sunum yaptırarak mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak, İngilizce Öğretmenliği bölümünden İÖ3, “*Sunumlarla...*” (s. 19), Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden OÖÖ8, “... *Normal fakülte'deki derslerde ilgileneceğimiz yaş grubunun seviyesine inerek sunumlar yapmamızı sağlıyorlar. Konuları bize anlattırarak mesleki konularda yeterlik kazanmamıza yardımcı oluyorlar*” (s. 60) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin aksine İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İÖ9, “... *Öğrencilerin sunum, slayt hazırladığı dersler de var. O derslerde hocaların bilgilerinden faydalanamıyoruz diyebilirim. Bildikleri hakkında onlar bize ders verseler, bize daha çok şey katabilirler ama, sadece sunum, slayt, konuları öğrencilere dağıtarak bu şekilde fazla da bir şey öğrenemiyoruz bence*” (s. 33) şeklinde görüşünü bildirerek, bu anlamda öğrencilerin sunum yapmalarının bu değeri kazanmada etkili olmadığına vurgu yapmıştır.

Bu öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, iki öğrenci, konu anlatımında kendilerinin aktif olmalarının etkili olduğunu vurgularlarken, bunun aksine

bir öğrencinin, öğretim elemanlarının konu ile ilgili bilgilerini aktarmalarının, kendilerinin sunum yapmalarından daha etkili olduğunu vurguladığı görülmektedir. Bu noktada, öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşlerinin birbirleri ile örtüşmediği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin farklı dersleri ele alarak yorumlamalarından kaynaklanıyor olabilir.

İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İÖ6, “*Ayrıca kendisi de o şekilde davranarak bize örnek olan hocalarımız da var*” (s. 19) şeklinde görüşünü dile getirerek öğretim elemanlarının örnek olarak, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden OÖÖ6 ise “*Kendimizi geliştirmemiz gerektiği konusunda uyardılar. Bunun için deneyimin önemli olduğu bu yüzden staja önem vermemizi söylediler*” (s. 61) şeklinde görüşünü ifade ederek öğretim elemanlarının, uyarı ve önerilerde bulunarak mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değeri kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca Sınıf Öğretmenliği bölümünden bir öğrenci “*Örneğin ilk okuma yazma öğretimi dersinde hocanın yaptırdığı uygulamaların çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Onun yaptırdıklarının staj okulunda çok faydasını gördüm. Sonra H... hocamız fen ve teknoloji öğretimi dersinin I. Döneminde hangi yöntem ve teknikleri uygulamamız gerektiğini gösterip, II. Dönem de bunları uygulama fırsatı verdi... Bu bakımdan gerçekten mesleki olarak yeterlik kazanmamıza faydalı oldular diyebilirim*” (SÖ1, s. 82-83) şeklinde görüşünü ifade ederek öğretim elemanlarının uygulama yapma fırsatı sunarak, yine aynı öğrenci “*... film önerirdi. Sınavlarda, filmlerdeki karakterleri, konusunun ne olduğunu sordu. Sonra, ilköğretimde kaynaştırma dersinde de öğrenme güçlüğü gibi konuları ele alan filmleri izlettirdi. Filmleri evde izliyor, her hafta onlar üzerine konuşuyor, finalde de sorumlu oluyorduk*” (SÖ1, s. 83) şeklinde görüşünü dile getirerek de öğretim elemanlarının film önerisinde bulunarak ve izleterek mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değeri kazandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Görüşmeden elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin, mesleki bakımdan yeterli olma değerinin kazandırılmasına yönelik olarak farklı görüşler ortaya koydukları görülmekle birlikte, genel olarak öğretim elemanlarının, kaynak

önererek, teorik bilgi sunarak ve yol göstererek öğrencilere bu değeri kazandırmada etkili oldukları görülmektedir. Buradan hareketle, öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın, mesleki bakımdan yeterli olma değerinin kazanılmasına yönelik olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretmenliği bölümünden 2 öğrenci ise öğretim elemanlarının mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değeri nasıl kazandırdıklarına ilişkin herhangi bir görüş belirtmezken, kendilerine rehberlik eden bir öğretim elemanının olmadığını vurgulamışlar ve konu ile ilgili görüşlerini “*Bir de bir konuda danışabileceğimiz hocamız yok. Düşünüyorum mesela, öğretmenlikle ilgili ya da başka bir problemim olsa danışabileceğim bir hocam yok gibi hissediyorum...*” (İÖ13, s. 34), “*Mesela bir rehber öğretmenimiz yok*” (İÖ10, s. 34) şeklinde dile getirmişlerdir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin kendilerine rehberlik edecek öğretim elemanlarına ihtiyaç duydukları ve bu konuda eksikliğin olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden SBÖ8 de “*Mesleki bakımdan yeterli olduğumu düşünmüyorum. Bölüm başkanımızla KPSS’ye girmek istiyorum. 50 puan alabilecek mi alamayacak mı çok merak ediyorum (öğrenciler alaycı bir şekilde gülüyorlar).*” (s. 90) şeklinde görüşünü belirterek kendisinin mesleki bakımdan yeterli olmadığını dile getirmiş ve ayrıca bölüm başkanının yeterliğine ilişkin vurgu yapmıştır. Görüşmeden elde edilen bu bulgu, öğrencilerin mesleki bakımdan yeterli olduklarını düşünmedikleri gibi bazı öğretim elemanlarının da yeterliklerine yönelik şüphe duyulduğu ve yeterli olmadıklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Kumral’ın (2009) yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının algılarına göre öğretim elemanlarının alan ve meslek bilgisinde yetersiz oldukları ortaya konmuştur. Buradan hareketle, araştırma sonucunun eldeki araştırma bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünden bir öğrenci ise mesleki bakımdan yeterli olma değerinin kazandırılmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

İMÖ5, s. 72-73: Yok! Kazandıramıyorlar ki. Ama siz çalıştırmıyor, bilmiyorsunuz diyorlar. Evet, bilmiyoruz. Derste bizim matematiği anlamamız ya da sorgulamamız için,

matematiğin günlük hayatımızdaki etkisini sorgulamamız için hangi çalışmaları yapıyor, nelere yer veriyorlar? Yok!... Ben öğretmen lisesi mezunuyum. Lisedeki derslerimizde, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi ya da eğitim bilimine giriş derslerimizde veya başka derslerde de hoca, en az on dakikayı güncel olaylara, bizim sorunlarımıza ayırırdı. Bizim sınıf öğretmenimiz olmasa bile bu vakti ayırırdı, bunları düşünmemizi sağlardı. Örneğin fizik hocamız, günlük hayatta fizik ne işe yarar sorusuna gerçekten nokta atışı yapacak cevaplar bulmamıza güdüleyecek filmler izletir, sohbet eder, yürürken bile fizik vardır gibi örnekler verir, sorgulamamız, eleştirmemize yönelik uygulamalar yapardı. Üniversitede ise bunların hiç biri yok... Hocaların bilgilerini sorgulamadım ama; ben son sınıf öğrencisiyim ve ben KPSS dershanesine başlamadan önce benim alan bilgim çok zayıftı. Bir yarıyıl önce öğrenilen şeyin, öteki yarıyıldaki hiç hatırlanmaması tamamen öğretimin etkisizliği ve sınav için olduğunun bir gerçeğidir. Demek ki burada öğretim yönteminde bir sıkıntı var. Dersten geçtiğim halde, sıfır öğrenme ve hiçbir soruyu yapamamak çok ilginç

Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt (2007) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adayları kendilerini mesleki açıdan yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bu noktada, öğretmen eğitimi programlarında bu değer kazandırılmasına ilişkin gerçekleştirilen uygulamalardaki eksikliklerin farkında olunarak, düzenlemeye gidilmesi gerektiği söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Eğitim fakültesi öğrencileri, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerleri staj okullarındaki uygulamalarına nasıl yansıtıklarını düşünmektedirler?” olarak ifade edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin belirlenen mesleki etik değerleri öğretmenlik uygulamalarına nasıl yansıtıkları sorusuna yanıt bulmak amacıyla, araştırma

kapsamında öğrencilerin staj için gittikleri okullarda gözlemler gerçekleştirilemediğinden, sadece eğitim fakültesi öğrencilerinin bu konudaki görüşlerine başvurulabilmiştir.

Aşağıda, eğitim fakültesi öğrencilerinin, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerleri staj okullarındaki uygulamalarına nasıl yansıttıklarına ilişkin görüşleri sırasıyla sunulmuştur.

4.3.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Sorumluluk Mesleki Etik Değerini Staj Okullarındaki Uygulamalara Nasıl Yansıttıklarına İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerine, sorumluluk mesleki etik değerini staj okulundaki uygulamalarına nasıl yansıttıkları sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır.

İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği (Örgün Öğretim), Sınıf Öğretmenliği bölümünden olmak üzere toplamda 8 öğrenci derse zamanında ve hazırlıklı giderek, açıklamalar yaparak, materyal, sunu ve etkinlikler hazırlayarak sorumluluk değerini uygulama alanına yansıtmaya çalıştıklarını belirtmişler ve görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

İÖ7: Öncelikli olarak, bize öğretildiği şekilde, her staj zamanı, tam saatinde orada olmaya özen gösteriyoruz.

İÖ1: Öncesinde hazırlık yapıyoruz.

İÖ3: Hocayla konuşuyoruz, varsa bir anlatma görevimiz, hazırlık yapıyoruz (İngilizce Öğretmenliği I. Grup, s. 17).

İÖ11: Mesela ben staj okulunda ders vereceğim gün, bütün materyallerimi hazırlayıp, ona göre derse gidiyorum. Zaten derse geç kalmak gibi bir durum söz konusu değil. O konuda ben biraz dakiğim...

İÖ13: Sadece İngilizce öğretmenliği için değil, öğretmenlik gerçekten vefa duygusuyla yapıldığında dünyanın en zor mesleği,

aynı zamanda en kolay mesleği deniliyor. Doğru bir şey tabii ki. Mesela biz staja gittiğimizde, İngilizce öğretiminde yeni metodolojiler vardır, eski metodolojiler vardır; eskileri kolaydır, yenileri zordur. Ama bizim aldığımız eğitim o yönde olduğu için, doğrunun o olduğunu düşündüğümüz için o yönde planlarımızı yapıyoruz. Dersi o yönde işliyoruz ve bu zor bir şey. Bizim staj hocamızın bize söylediği şey şuydu: “çocuklar, bir süre sonra bu işin idealizmi bitiyor. Siz çok heveslisiniz ama, bu geçecek” dedi bize. Ben geçmesini istemiyorum. Çünkü doğru olanı bu ve yapılması gereken bu (İngilizce Öğretmenliği II. Grup, s. 26-27).

OÖÖ8: Staj okulunda mesleki etik değeri öğrencilerimize daha çok sözel olarak yansıttık, açıkladık. Etkinlikler sırasında bunlara dikkat etmeye çalıştık. Çocuklara materyaller, görsel sunular, etkinlikler hazırlayarak etik ilkeler doğrultusunda derslerimizi gerçekleştirdik.

OÖÖ5: Staj okulumuzda bu kavramları öğrencilere kazandırmak için matematik, Türkçe, Müzik, Fen vb. gelişim alanlarından birkaçını birleştirerek materyaller tasarladık ve örnek konuya uygun materyallerimizi uygulama, değerlendirme ve aile katılımı aşamalarından geçirerek etkinliklerimizi gerçekleştirdik. Kavramları öğrencilere bu şekilde kazandırdık (Okul Öncesi Öğretmenliği II. Grup, s. 56-57).

SÖ3, s. 80: Staj okullarında kısıtlı sürelerde bunları uygulamak zor. Ancak öğrencilerin öğrenmeleri için en iyi şekilde hazırlık yaparak uygulamak...

Görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sorumluluk mesleki etik değerine ilişkin olumlu kazanımlarının olduğu ve bunu uygulama alanına yansıtabildikleri söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören OÖÖ7, “*Mesela çocuklardan önce giderek sınıfa etkinliği hazırlamak bence bu çocuklara karşı bir sorumluluktur yani. Bunu da okuldaki hocalarımdan değil stajdaki hocalarımdan öğrendim. Çocuklar farklı farklı alanlarda tabii daha iyiler. Çoklu zeka kuramına göre... (alaycı bir şekilde gülerek). Farklı etkinlikler yaparak her çocuğun öğrenmesini sağlamak da bence öğrenciye karşı bir sorumluluk. Bunu da hem okuldan hem stajdan öğrendim*” (s. 55-56) şeklinde görüşünü dile getirerek sorumluluk değerinin uygulama ortamına yansıtılmasında, öğretim elemanının yanı sıra, staj okulundaki öğretmenlerin de etkili olduklarını vurgulamıştır. Bu anlamda, öğrencilerin bu değere yönelik kazanımlarında, öğretim elemanlarının yanı sıra öğretmenlik uygulaması için gittikleri okullardaki staj öğretmenlerinin de olumlu yönde etkilerinin olduğu söylenebilir.

Aslanargun, Kılıç ve Acar (2012, s. 2), uygulama okullarındaki deneyimli öğretmenlerin yapacağı rehberlik ve öğretmen adaylarına mesleki değerlerin sergilenmesinin oldukça önemli olduğunu belirtmektedirler. Altinkurt ve Yılmaz (2011) da öğretmen adaylarının mesleki sosyalleşmesindeki en önemli kaynaklardan birinin gözledikleri öğretmenler olduğu, eğitim fakültelerinde aldıkları kuramsal bilgilerin uygulamadaki durumunu, öğretmenleri gözleyerek gördüklerini ve bu anlamda öğretmen adaylarının gözlediği öğretmenlerin sergilediği etik ya da etik dışı davranışların yeni öğretmenler açısından çok önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bu noktada, alan yazındaki bu kuramsal açıklamaların, araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü’nden 5 öğrenci de staj okulunda sorumluluk değerini uygulama alanına yansıtamadıklarını şu ifadelerle belirtmişlerdir:

İÖ4: Bu değeri daha staj okuluna aktaramadık (imalı bir şekilde gülerek).

İÖ2: Daha aktaramadık (imalı bir şekilde gülerek).

İÖ6: Maalesef aktarma ortamı yok şu anda. Bu biraz da bizim staj hocamızla alakalı. Bizim aktif olarak bir şey yapmamızı istemiyor.

...

İÖ5: Henüz tecrübe edemedik anlatmayı... (İngilizce Öğretmenliği I. Grup, s. 16-17).

SBÖ10, s. 88: ... Değeri vermekten geçtim, ders bile anlatamıyoruz, sürekli sus, konuşma diyerek ders bitiyor. Bazen o değerleri, becerileri veremiyorsun...

Bu bulgular ışığında, öğrencilerin sorumluluk değerini uygulama alanına yansıtamadıkları ve bu durumun öğretmenlik uygulaması için gidilen okullardaki staj öğretmenlerinin uygulama konusunda öğrencilere fırsat tanımamaları ve öğrencilerin sınıf yönetiminde güçlük çekmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Kocadere ve Aşkar (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının yeterli sayıda ders anlatma fırsatı bulamadıkları vurgulanmaktadır. Bu noktada, eğitim fakültesi öğrencilerine, öğretmenlik uygulaması için gidilen okullarda yeterli uygulama yapma fırsatının verilmesi ve staj öğretmenlerinin de bu konu ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda gereken önemi göstermeleri gerektiği söylenebilir.

Ayrıca yapılan bazı araştırma sonuçlarının da eldeki araştırma bulgusu ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde güçlük çektikleri ortaya konmuştur (Baştürk, 2009; Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012; Altıntaş ve Görgeç, 2014). Bu durum, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tecrübe sahibi olmamaları ile birlikte sınıf yönetimine ilişkin derslerin verimli olmamasından da kaynaklanıyor olabilir. Bu noktada, sınıf yönetimi derslerinin teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dönük olarak da düzenlenmesi bu durumun iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünden 2 öğrenci ise öğrenim yaşantılarında kazandıkları ile uygulamadakilerin birbirinden farklı olduğunu şu sözlerle dile getirmişlerdir:

İMÖ2: Benim bir keresinde şöyle bir girişimim oldu, çok da şaşırılmıştım açıkçası. Rehberlik dersleri alıyoruz ve bize bu ders kapsamında deniyor ki; okulunuzda, herhangi bir kriz durumunda yapılması gereken aşamalar vardır, sorumlu olduğunuz öğretmen başta kendi staj öğretmeniniz, ilgilenmiyorsa da rehberlik öğretmeni, o da ilgilenmiyorsa müdür yardımcısı, müdür vardır. Ama şöyle bir olay oldu; öğrenci benim staj zamanımda derste iken, falçatayla kendini kesmeye kalktı. Falçatayı elinden aldım ve gerekeni yaptık. Daha sonra, kendi öğretmenim doğum iznine ayrıldığı için rehber öğretmene gittim. Hocam böyle bir öğrenci var deyince, olayı daha anlatmadan, o zaten sorunlu bir öğrenci dedi. O yüzden bize öğretilenlerle uygulamadakiler o kadar farklı ki. Kazandığım şeyleri uygulamaya koymak istediğim zaman büyük engellerle karşılaştım.

İMÖ4: Ben de kendi ders anlatımım sırasında yaşanan bir olayı anlatmak isterim. Ciddi bir kriz durumu oldu. Sıranın altında kullanılması yasak bir madde bulduk. Ne olduğunu bilmiyoruz ama, sigara gibi sarılmış bir maddeydi. Öğrenci bunu bulup bize getirdiğinde, biz ilgileniriz dedik ve daha sonra sorumlu olduğumuz hocaya götürdük. Daha sonrasında bu durumla ilgilenilmedi. Sonuçta staj öğrencisi olarak gidiyoruz ve sorumlu öğretmene danıştığımızda siz ilgilenmeyin, sizin durmanız gereken yerler var deniliyor biz de duruyoruz. Açıkçası, bu anlamda öğretmenliğin çok da iyi bir yerlere gidebileceğini düşünmüyorum çünkü; bize öğretilenlerle uygulamadakiler çok farklı (İlköğretim Matematik Öğretmenliği, s. 68-69).

Görüşmelerden elde edilen bulgulardan hareketle, kullanışlı bilgiler ve öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşacakları durumlara yönelik kazanım sağlamada, eğitim sistemi ve/veya öğretim elemanlarından kaynaklı eksikliklerin olduğu sonucuna varılabilir.

Yapıcı ve Yapıcı (2004) ve Kocadere ve Aşkar (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Yapıcı ve Yapıcı'nın (2004) araştırmasında eğitim fakültesi öğrencileri, fakültede anlatılan ve söylenenler ile uygulama okulunda anlatılan ve söylenenlerin (kurallar açısından, bilimsel bilgi açısından, öğretmenlik mesleğinin işlevleri hakkında vb.) birbiriyle çeliştiğini belirtmişlerdir. Kocadere ve Aşkar'ın (2013) çalışmasında ise teori ile uygulamanın farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Viciana'nın (2013) çalışmasında da öğretmen adayları teorik ile uygulamanın farklı olduğunu vurgulamışlardır. Jahreie (2012, s. 1) de teorik ile uygulama arasındaki boşluğun öğretmen eğitimindeki bir sorun olduğunu belirtmektedir. Bu noktada, öğretmen eğitimi programlarındaki dersler kapsamında verilen teorik bilgilerin, öğrencilerin mesleki yaşantılarında kullanabilecekleri nitelikte bilgiler olması gerektiği söylenebilir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İMÖ1 de *“Bunu ne kadar stajda uyguluyoruz? Staj dediğimiz olay tamamen formalite haline getirilmiş bir mevzu. Bunun için de buradaki danışanımız, staj okulundaki hocamız ve idareciler ve biz öğrenciler de dahil bu tiyatronun içindeyiz. Biz önümüzde KPSS gibi bir sınav olduğu için bunu oynuyoruz; staj okulundaki hoca fazla uğraşmak istemediği için, buradaki hoca da asla okumayacağı ödevleri vererek, bir yerlerden not verebilecek bir kağıt elinde olsun diye bunu oynuyor. Hocanın, nasıl gidiyor? İyi misiniz? gibi tamamen önemsemediği sorularla staj toplantıları yapılarak, bu şekilde geçirilen bir süreç...”* (s. 68) şeklinde görüşünü dile getirerek öğretmenlik uygulamalarının amacına uygun olarak yerine getirilmediğine vurgu yapmıştır. Oğuz ve Avcı (2014) tarafından yapılan araştırma da öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersini *“zaman alıcı, gereksiz ve düzensiz”* yapılan bir ders olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, öğretmenlik uygulamalarının, amacına uygun olarak yerine getirilmediği ve öğrencilerin ileriki

meslek yaşantılarına yönelik olarak katkı sağlayamadığı, bununla birlikte bu sürece dahil olan her öge ve eğitim sisteminin öğretmenlik uygulamalarının değersizleştirilmesindeki sebep olarak görüldüğü söylenebilir.

Yapılan birçok araştırma sonucunda öğretmenlik deneyimi uygulamalarının ileriki meslek yaşantılarına ilişkin deneyim sağladığı ortaya konmuştur (Çiçek ve İnce, 2005; Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Turgut, Yılmaz ve Firuzan, 2008; Saracaloğlu, Yılmaz, Çoğmen ve Şahin, 2011; Yenilmez ve Ata, 2012; Viciana, 2013; Altıntaş ve Görgeç, 2014; Kana, 2014; Çepni, Aydın ve Şahin, 2015). Bu öneminden dolayı, öğretmenlik staj uygulamaları ile ilgili eksikliklerin belirlenerek bunların giderilmesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin ileriki meslek yaşantılarına olumlu yönde katkı sağlayabilecek gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

4.3.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Saygı Mesleki Etik Değerini Staj Okullarındaki Uygulamalara Nasıl Yansıtıklarına İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerine, saygı mesleki etik değerini staj okulundaki uygulamalarına nasıl yansıtıkları sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden olmak üzere toplamda 8 öğrenci, öğrencinin değerine ve varlığına saygı göstererek, öğrencilerin birbirlerine saygı göstermeleri konusunda yol gösterici olarak, hikayeler, soru cevap tekniği, drama yöntemi kullanarak, öğrenci haklarına saygı göstererek, onları dinleyerek ve özel hayatlarıyla ilgili bilgileri paylaşmayarak saygı değerini uygulama alanına yansıtmaya çalıştıklarını belirtmişler ve görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

OÖÖ2, s. 43: Çocuklara bakınca hayran kalıyorum çünkü, hepsinin ayrı bir dünyası var. Geçen dönem staj yaptığım okulda hırsızlık yapan bir çocuk vardı, ona bile saygı duyuyorsun. Çocuk bir şeyler düşünmüş, kafasında bir şeyler tasarlamış, kendince bir şeyler çıkarmış... Hepsi ayrı bir değer.

OÖÖ6: Çocukların yemek zamanında bile sıraya girmeleri birbirlerine saygı duymaları için önemli. Bu değerlere dikkat ediyoruz ve etkinliklerde paylaşımcı olmalarını sağlıyoruz.

OÖÖ5: Staj okulumuzda bu kavramla ilgili hikayeler okuyoruz ve öğrencilere bununla ilgili bir yaşantıları olup olmadığını soru cevap şeklinde gerçekleştiriyoruz. Daha sonra dramalar ile canlandırma yaparak öğrencilerin bu konuyla ilgili empatik düşüncesini geliştirmeye çalışıyoruz.

OÖÖ8: Öğrencilerimizin haklarına saygılı davranıyoruz. Herhangi bir sıkıntı durumunda ise öğrencilerimizi dinleyip, anlamaya çalışıyoruz (Okul Öncesi Öğretmenliği, II. Grup, s. 58).

SÖ4, s. 81: Öğrenci de olsalar her çocuk bir bireydir. Yetişkin birey gibi onların da hakları vardır. Stajda öğrencilere hakaret etmeden, küçük düşürmeden onların da birey olduklarını unutmadan hareket ediyoruz.

SBÖ12: Öğrenciye soru sorduğumuzda, cevap vermesini beklerken, diğer öğrencilere, arkadaşınız konuşurken parmaklarınızı indirin, ona saygılı olun şeklinde arada sırada uyarılarımız oluyor.

SBÖ11: Öğrencilerin haklarını gözetiyoruz tabii ki de.

SBÖ10: Uç noktalarda bir şey olursa da hocalarımızla paylaşıyoruz. Bir gün staja gittiğimde, telafi dersi olduğu için, kendi sınıfım yerine başka bir sınıfa girdim. O sınıftaki öğrencilerden biri “ileride bir seri katil olmak istiyorum” gibi şeyler söyledi (gülüyor). Tabii bunu, sınıf hocasıyla paylaştık. Çok özel şeyleri paylaşmak zorundayız ama, aramızda sır kalacak şeyleri de söylemiyoruz (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Grup, s. 88-89).

Bu bulgular ışığında, öğrencilerin saygı mesleki etik değerine ilişkin olumlu kazanımlarının olduğu ve bunu uygulama alanına yansıtılabildikleri söylenebilir.

Saygı mesleki etik değerini staj okulundaki uygulamalara nasıl yansıttıkları sorulan eğitim fakültesi öğrencilerinden sadece sekizi konu ile ilgili görüş bildirmişlerdir. İngilizce Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler ise konu ile ilgili herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Bunun nedeni, öğrencilerin saygı değerinin uygulama alanına yansıtılmasına yönelik olarak herhangi bir deneyimlerinin olmaması şeklinde açıklanabilir. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İÖ4'ün konu ile ilgili olarak, *“Kazanıp, kazanmadığımızı göremiyoruz ki... Bizi öğretmen değil, bir öğrenci gibi görüyorlar. Dolayısıyla deneyim sahibi pek olamıyoruz.”* (İÖ4, s. 70) şeklinde görüşünü dile getirmesi bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca, belirtilen bu görüşten hareketle, uygulama okullarındaki öğretmenlerin, eğitim fakültesi öğrencilerini mesleğe başlama adayı olmalarına rağmen bir öğrenci gibi gördükleri de söylenebilir.

Yılmaz'ın (2011) yaptığı çalışmada da uygulama okullarındaki sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına öğrenci gibi davrandıkları tespit edilmiştir. Sağ (2008), Tok ve Yılmaz'ın (2011) yaptıkları çalışmalarda ise araştırmaya katılan öğrenciler, uygulama öğretmenlerinin kendilerine bir öğrenci gibi değil öğretmen adayı olarak davranılmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Dilmaç ve Dilmaç (2008) ile Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da uygulama okullarındaki öğretmenlerin eğitim fakültesi öğrencilerini meslektaşları gibi görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, alan yazındaki araştırma sonuçlarının eldeki bu araştırma bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.3.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerini Staj Okullarındaki Uygulamalara Nasıl Yansıtıklarına İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerine, adalet ve eşitlik mesleki etik değerini staj okulundaki uygulamalarına nasıl yansıtıkları sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır.

İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden olmak üzere 11 öğrenci, söz hakkı vermede adaletli davranmaya çalışarak, ayrımcılık yapmayarak, eşit ve adil davranarak ve etkinlikler yoluyla adalet ve eşitlik değerini uygulama alanına yansıtmaya çalıştıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

İÖ16: Bizim staja gittiğimiz okulda öğrenciler genelde eşit sosyo-ekonomik düzeyden geliyorlar. Genelde sıkıntı olmuyor. Sonuçta hiç kimse doğarken bir Kürt ailede, Türk ailede doğmayı seçme hakkına sahip değil. Ayrımcılık yapmak insanlığa yaraşmaz. Bunu yapmıyorum.

İÖ11: Burada daha çok dil, din, ırk değil de öğrencilerin bazı kişisel özellikleri ön plana çıkıyor. Mesela bazıları hiç konuşmuyor, bütün derslerde sessiz, bir şey sorduğunda diğer öğrenciler “o bilmez” havalarındalar. O öğrencilere biraz daha kolay soru sorarak, onlara o başarı hissini vermeye çalışıyorum.

...

İÖ13: Staj okulunda öğrencilere söz hakkı verme konusunda adaletli davranmaya çalışıyoruz. Birisi konuştuysa, sen cevap verdin öteki arkadaşın konuşsun diyebiliyoruz.

İÖ14: Örneğin ben şöyle yapıyorum; öğrenciler parmak kaldırıyorlar, parmak kaldıranlar arasından, bir oyun yapıp, diyorum ki; babasının adının ikinci harfi “a” olanlar kim diyorum,

hemen parmaklar iniyor, o söz hakkını aslında sen kazandın ben vermedim'e getirmeye çalışıyorum. Öyle yapınca bana karşı tepkiler de olumlu oluyor. Öğrenci, öğretmen beni kaldırmadı diyemiyor. Babanın isminin ikinci harfi "a" değil ne yapabilirim diyorum? (gülüşmeler oluyor). Öğrenciler bir de eğleniyorlar, olumlu tepki alıyorum. (İngilizce Öğretmenliği II. Grup, s. 31-33)

OÖÖ6: Çocukların birbirinden üstün olmadığını her çocuğun özel olduğunu hissettirmeye çalışıyoruz. Birinin basını okşuyorsak arada diğerlerinin de basını okşamaya çalışıyoruz.

OÖÖ8: Sınıf içinde söz hakkını bütün öğrencilere eşit bir şekilde vermeye çalışarak... Bütün öğrencilerle eşit mesafede ve tek tek ilgilenmeye çalıştık. Gerekli durumlarda öğrenciler arasındaki muhabbetlerde, münakaşalarda müdahale ederek adaleti sağlamaya çalıştık. (Okul Öncesi Öğretmenliği II. Grup, s. 59)

SÖ4: Her çocuğa eşit davranılmalı... Stajda ders sırasında eşit söz hakkı vererek herkesin konuşmasını sağlama, birbirlerinden üstün görmeden davranma... Ben bunu yapmaya çalışıyorum.

SÖ1: Evet, ben de eşit davranmaya çalışıyorum hepsine.

SÖ2: Her birini eşit davranmaya, ayrımcılık yapmamaya çalışıyorum (Sınıf Öğretmenliği I. Grup, s. 82).

SBÖ12: Kendim adil davranmamanın nasıl bir şey olduğunu yaşadığım için ben öğrencilerime adil davranıyorum.

SBÖ10: Öğrencileri şu anda bire bir tanıyamıyoruz. Soru soruyorsun, cevaplamalarını bekliyorsun, sınıfın yarısından çoğu parmak kaldırdığında ayrımcılık olmasın, sürekli aynı kişiye söz vermeyeyim diye yoklamadan isim seçiyorum. (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği II. Grup, s. 90)

Görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin adalet ve eşitlik değerine ilişkin kazanımlarını uygulama alanına yansıtılabildikleri söylenebilir.

Görüşülen 2 öğrenci, öğretmenlik uygulaması için gittikleri okullarda, uygulama alanında etkin olamadıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili görüşülen öğrencilerden biri “... *Haftada bir kez gidiyoruz, onda da zaten çoğu zaman gözlemci oluyoruz*” (İÖ12, s. 32), bir diğer öğrenci de “*Stajda bize o fırsatı vermiyorlar çünkü, belli bir yere kadar sınıfa hakim olabiliyoruz. Bu da tartışılması gereken bir konu...*” (SBÖ9, s. 90) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin uygulama alanında etkin olamadıkları, fırsat verilmediği ve bu nedenle uygulama alanına adalet ve eşitlik değerini yansıtıp, yansıtamama konusunda bir değerlendirmeye gidemedikleri söylenebilir.

Kana (2014) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kana'nın (2014) çalışmasında öğretmen adayları, stajyer olarak nitelendirildikleri için uygulama yaptıkları sınıf üzerinde yeterince otorite sahibi olmadıklarını ve kendilerine yeterli fırsat verilmediğini belirtmişlerdir. Kocadere ve Aşkar'ın (2013) çalışmasında da öğretmen adaylarına daha fazla uygulama imkanı verilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, eğitim fakültesi öğrencilerine, öğretmenlik uygulaması için gidilen okullardaki staj öğretmenleri tarafından bir öğretmen gibi algılanarak, uygulama fırsatı verilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler ise adalet ve eşitlik mesleki etik değerini öğretmenlik uygulamalarına nasıl yansıttıklarına ilişkin herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Bu durum, öğrencilerin adalet ve eşitlik değerinin uygulama alanına yansıtılmasına yönelik olarak herhangi bir deneyimlerinin olmaması şeklinde açıklanabilir.

4.3.4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerini Staj Okullarındaki Uygulamalara Nasıl Yansıtıklarına İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesi öğrencilerine, mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerini staj okulundaki uygulamalarına nasıl yansıtıkları sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır.

İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümünden 5 öğrencinin mesleki bakımdan yeterli olma değerini, etkinlik ve materyaller hazırlayarak, derse hazırlıklı giderek uygulama alanına yansıtmaya çalıştıkları şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

İÖ9: Bizim hocamız derslerde İngilizce konuşulacağını geçen sene kesin bir dille söylemişti. Hocamız o şekilde söylediği için biz de sürekli İngilizce konuştuk. Yine hocamız, derslerde interaktif bir şekilde, çocukların katılım sağlayacağı etkinlikler hazırlamamız gerektiğini de söylemişti. Bunu 2. sınıftan beri, bütün derslerde, “approach” (yaklaşım) dersleri aldığımızdan beri bu şekilde söylüyorlar, biz de bunu uyguluyoruz.

İÖ11: Mesela A... arkadaşımın sorumlu olan hoca böyle söylüyor, başka öğretmen de iki dilimiz varsa bu bizim için avantaj, Türkçe de kullanabilirsiniz diyor. Ona göre etkinlikler hazırlıyoruz. Bu bizim biraz kararımıza ve gittiğimiz sınıfa da bağlı olabiliyor. (İngilizce Öğretmenliği II. Grup, s. 34-35).

OÖÖ8: Staj okulunda, materyaller ve etkinlikler yoluyla uyguluyoruz.

OÖÖ6: O gün anlatacağımız konuyla ilgili kapsamlı bir araştırma yapıyoruz. Çocukların sorularına anında dönüt verebilmek için... (İngilizce Öğretmenliği II. Grup, s. 61)

SÖ4, s. 83: Mesleki bilgi ve beceri bakımından yeterli olmak, pedagoji eğitimini istenilen düzeyde kazanma... Stajda, öğrendiğimiz bu bilgileri kısmen de olsa uygulama şansı buluyoruz. Ders anlatılacağı zaman öğrencinin en iyi nasıl öğreneceğini düşünerek derse başlıyoruz.

Görüşmelerden elde edilen bu bulgular ışığında, öğrencilerin mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerine yönelik olumlu kazanımlarının olduğu ve bunu öğretmenlik uygulamalarına yansıtılabildikleri söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden OÖÖ7, öğretim elemanlarının mesleki bakımdan yeterli olmalarına yönelik katkılarının yanı sıra öğretmenlik uygulamasına gittiği okuldaki staj öğretmenin de katkılarıyla, teorik bilgileri uygulama alanına aktarabildiğini “*Çocuklarla konuşma, onlara etkinlik bulma, uyarılma bunların hep zaten teorikte kendimde olduğumu biliyordum ama, pratikte acaba yapabilir miyim diyordum. Yani staj hocasının da yardımıyla bunları pratiğe döktüm. Bence bu konuda okuldaki hocaların da büyük emeği var*” (s. 61) sözleriyle ifade etmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden 4 öğrenci ise gittikleri staj okulundaki öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgilerine katkı sağladıklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir:

OÖÖ3: 3. sınıfta gözlem yaptık onu saymıyorum. Bu seneyi sayarsak, ilk zamanlarda, burada öğrendiklerimizi aktarmakta çok zorlanıyordum. Burada çok teorik öğrendik ve staj okulunda pratiğe dökmek beni oldukça zorladı. En basitinden çocukları nasıl susturacağımı bilmiyordum, bunu bana ilk dönemde, oradaki staj öğretmenim öğretti. Parmak oyunu yapacaksın, bak hemen susacaklar diye söyledi. Stajda uygulama yaptıkça, o zaman buradaki bilgilerle birleştirebildim. Bütünleştirdikçe, zamanla, biraz daha oturdu. Şu an tam anlamıyla tabi ki de yeterli değilim ama, zamanla biraz daha iyi olacak.

OÖÖ1: Bizim de geçen dönemin staj öğretmeni çok iyiydi. Böyle yaparsanız daha iyi olur, bir de böyle deneyin şeklinde bizi bilgilendirdi. Böyle durumlarda bunu yapabilirsiniz diyordu. Sınıf özelliğini, tek tek her çocuğun özelliklerini bize anlatıyordu. Kendisinin bir ajandası vardı. Çocuklar için bölümler açmış ve oraya çocukların özelliklerini not ediyordu. Çocukların bireysel olarak özellikleri, aileleri hakkındaki bilgileri okumamız için bize verdi. O şekilde bize çok yardımcı oldu.

OÖÖ2: Bu seneki staj öğretmenimiz de daha ilk günden, seneye öğretmen olacaksınız, program şöyle hazırlanır, burada böyle yapmanız gerekiyor, sınıfa ilk girdiğinizde şöyle yapın, çocuklar bunları sever, bu şarkıları sever diyerek her şeyi bize tek tek öğretiyor.

OÖÖ1: Staj okulundaki öğretmenlerin katkısı hocalarımızdan daha fazla.

OÖÖ4: Evet, aynen. (Okul Öncesi Öğretmenliği Ö.Ö, s. 46-47)

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlik uygulaması için gidilen okullarda görevli staj öğretmenlerinin, eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik yeterlik kazanmalarında rol oynadıkları söylenebilir. Neuber ve Binko (1998) da staj okulundaki görevli öğretmenlerin nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerinde etkili olduklarını vurgulamaktadırlar (Akt. Van Velzen, Bezzina ve Lorist, 2009 s, 71). Çepni, Aydın ve Şahin (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlik deneyimi kazanmasında uygulama öğretmenlerinin önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören İÖ14 ise “*Bilgilerimizi staj okulunda aktarabilme durumumuz olmuyor. Çünkü biz burada, İngilizceyi İngilizce olarak anlatmayı, öğretmeyi öğreniyoruz. Ama okullarda bu mümkün olmuyor. Evet, bir kolejde görev yapsak bu mümkün olabilir. Biz görev yerimize gittiğimizde, çocukların seviyesi bizim İngilizce anlatmamıza yeterli bir seviyeye ulaşmış olmuyor. Belki sene başından alıştırsak onu yapabiliriz ama, diğer hocaları Türkçe anlattığı için biz de Türkçe anlatıyoruz. Türkçe anlatınca olay biraz daha geleneksele dönüyor. Burada*

öğrendiğimiz “*approachlardan*” (*yaklaşımlardan*) *sapmış oluyoruz*” (s. 34) şeklinde görüşünü belirterek, öğrendikleri öğretim yöntemleri ile uygulamada kullanılan yöntemlerin birbiri ile örtüşmediği ve bu nedenle bilgilerini uygulama alanına aktaramadıklarını dile getirmiştir. Bu bulgu genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim fakültesinde mesleğe yönelik kazandırılan bilgilerin, kullanışlı ve gerçek yaşama dönük olmaktan uzak olduğu söylenebilir.

Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009) tarafından yapılan araştırmada da eldeki araştırma bulgusuna paralel bir sonuca ulaşılmıştır. Ören, Sevinç ve Erdoğan’ın (2009) araştırmasında, öğretmen adayları fakülteadaki derslerde öğrendikleri çağdaş öğrenme yöntemlerini uygulayamadıklarını, okulda öğrendikleri ile staj dersindeki uygulamaların birbiriyle çeliştiğini belirtmişlerdir.

İngilizce Öğretmenliği bölümünden bir diğer öğrenci ise “... *ne kadar sunum yapsak da staja gidiyoruz ve hiç birini de uygulayamıyoruz. Çünkü sınıf kontrolü çok zor oluyor*” (İÖ2, s. 19) şeklinde görüşünü belirterek öğretmenlik uygulamasında sınıf yönetiminde zorluk çektikleri için uygulama alanında etkin olamadıklarını vurgulamıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden bir öğrenci de sınıf yönetiminde zorluk çektiğini “... *sınıfta otorite kuramıyorum. En büyük sıkıntım o. Çocuklar ciddiye almıyorlar. Geçen hafta bir öğrenci, arkadaşına tekme attı, ben de yapmaman gerekiyordu diye uyardım, dinlemedi. İkinci yaptı, üçüncüyü yaptığında yanına gittim ve kızdım. O da bana dil çıkardı, sana ne, seni dinlemeyeceğim şeklinde benimle konuştu. Ben senin öğretmenim, beni dinlemen gerekir, benimle böyle konuşma dedim, çocuk hiç oralı olmadı. Öğretmen yanımda duruyordu, baktı ve hiç tepki vermedi. Belki yanlış yaptım ama, ben sonra pes ettim, çocuğun yanından kalktım...*” (OÖÖ4, s. 46-47) sözleriyle dile getirmiştir.

Öğrencilerin sınıf yönetiminde zorluk çekmeleri, bu nedenle uygulama alanında etkili olamamaları, eğitim fakültesindeki sınıf yönetimi derslerinin yeterli düzeyde verilmemesi ve/veya öğrencilerin mesleğe yönelik fazla deneyimlerinin bulunmamasından kaynaklanıyor olabilir. Işıkoğlu, İvrend ve Şahin’in (2007) yaptıkları araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının uygulama sürecinde sınıfta varlıklarını ortaya koymada zorluk çektikleri saptanmıştır. Bu noktada, sınıf yönetimi derslerinin

daha etkili, uygulamaya dönük olarak verilmesi ve öğretmenlik uygulamalarının da artırılması bu durumun iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünden İMÖ4 ise “*Ders anlatımım sırasında bile öğretmenime bağlı kalmak zorundayım. Belli bir anlatım tarzı, öğrencilere karşı belli bir tutumu var. O zaman bile mesela öğrencilere karşı benzer davranışlarda bulunmaya çalışıyorum. Kendi anlattığım ya da anlatacak tarzda değil de öğretmene bağlı kalarak anlatıyorum. Onun getirdiği bir şey olarak çok temkinli davranıyorum. Açıkçası elimden geldiğince öğretmenlerimizin de uyardığı gibi siz staj öğrencisisiniz, belli bir yerde durun noktasına kadar gidebiliyorum*” (s. 74) şeklinde görüşünü belirterek öğretmenlik uygulamasında kısıtlandığını vurgulamıştır. Buradan hareketle, öğrencilerin kendilerini bir öğretmen gibi görmeleri konusunda cesaretlendirilmeye ve onlara güven duyulduğunu görmeye ihtiyaç duymalarının yanı sıra öğrencilere staj okullarında, uygulamada aktif ve özgür olmaları için daha fazla fırsat verilmesi gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir.

Okul müdürü ve deneyimli öğretmenlerin yol gösterici ve destekleyici yaklaşımları yeni öğretmenlerin yetişmelerinde, geri bildirim almalarında ve mesleki değerleri benimsemelerinde belirleyici olmaktadır (Aslanargun, Kılıç ve Acar, 2012, s. 5). Arthur, Davison ve Lewis (2005) de öğretmenlerin öğretmen adaylarını desteklemeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu nedenle, uygulama okullarındaki öğretmen ve diğer yetkili kişilerin, eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleğe ilişkin deneyim kazanmaları sürecinde, cesaretlendirici, destekleyici ve yol gösterici olmaya özen göstermeleri ve bu konuda sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretim elemanları, örtük program bağlamında sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik ve mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerleri nasıl kazandırdıklarını düşünmektedirler?” olarak ifade edilmiştir. Aşağıda, öğretim elemanlarının, örtük program bağlamında sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik ve mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerleri nasıl kazandırdıklarına ilişkin görüşleri aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.4.1. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarına, sorumluluk olarak belirlenen mesleki etik değeri nasıl kazandırdıklarını düşündükleri sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır. Görüşülen öğretim elemanları, öğrencilere model olarak (n=5), hikayeler anlatarak (n=3), açıklamalar yaparak ve önerilerde bulunarak (n=2), örnekler vererek (n=1), öğrencilere görev vererek (n=1), öğrencileri güdüleyerek (n=1) ve film izleterek (n=1) sorumluluk mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra 3 öğretim elemanı, öğrencilere bu değeri kazandıramadıklarını belirtmişlerdir.

Görüşülen 5 öğretim elemanı, öğrencilerine, derse zamanında gelme, mesleğe karşı sorumlu olma ve verimli ders işleme konusunda model olarak sorumluluk mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğretim elemanlarının bununla ilgili görüşlerinden alıntılar sunulmuştur:

ÖE2, s. 20: Bu çerçevede model olmak esastır. Örneğin sabah saat 08:30'da ders başlıyorsa ben o saatte derse gelmek zorundayım. Önce kendi sorumluluklarımı bilmeliyim...

ÖE6, s. 63-64: ... Sınıflarda olabildiğince o enerjiyi verebilme, onlara geçirebilmeye çalışıyorum ki gerçekten sözde değil bir model olarak da karşılarında mesleğini mutlu ve sorumlu yapan birisini görsünler istiyorum... Tabii sınıf içi davranışlarınızla da sorumlu bir öğretmen modeli olarak, bir üst perdeden birisi olmadığınızı hissettirmek gerekiyor. Model olmak diyorum ya; ben öyle davrandığımda onların da öyle davranabileceği, bunu daha etkili olacağını düşündüğüm için sınıf içi diyaloglarımda hep rahattır, demokratik bir sınıf ortamı yaratırsınız vs.... Benim özellikle söylemeye çalıştığım şey; mesleğe karşı sorumluluk iyi bir model olabilmekle kazandırılabilir.

ÖE7, s. 75: Öncelikle kendim sorumlu davranmaya çalışarak, model olarak. Bunu sözel olarak ifade etmekten belki çok daha önemli. Kendim sorumlu davranmaya çalışarak, dersin her dakikasını dolu dolu işlemeye çalışarak sorumluluk bilinci oluşturmaya çalışıyorum.

Görüşülen 3 öğretim elemanı ise, öğrencilerine, hikayeler anlatarak sorumluluk mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanı ÖE3, “yaşanmış olayları öyküleştirerek...” (ÖE3, s. 33), öğretim elemanı ÖE7 ise “bazen küçük hikayeler kullandığım oluyor...” (ÖE7, s. 75) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Öğretim elemanı ÖE6 da, öğrenciye karşı sorumlu olma ve mesleğin temel sorumlulukları konusunda hikayeler anlatarak bu değeri kazandırmaya çalıştığını belirtmiş ve görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

ÖE6, s. 64-65: ... öğrenciye karşı sorumluluğu kazanmaları konusunda, gerçek öğretmen hikayelerini anlatmak daha etkili ve kalıcı bir şey yaratıyor... Hikayeler kullanarak onlara sorumluluk kazandırmak bana daha işlevsel geliyor. Yoksa kuramlara girdiğinizde öğrenci, onu sadece sınavlarda sorulacak soru gibi görüyor. Hikayeler daha uzun etkiyle kafalarında kalıcı olabiliyor... özellikle günümüz eğitim koşullarında düşündüğümüzde, ailenin katılımı, diğer meslektaşlardan bir şey kazanabilir miyim açıklığı aslında mesleğin temel sorumlulukları arasındadır. Hikayelerle bunu kazandırmaya uğraşırım.

Ayrıca ÖE6, öğrencilere sorumluluk değerini kazandırmaya çalışırken kendi yaşam öyküsünü de kullandığını şu sözlerle belirtmiştir:

ÖE6, s. 62-63: ... Özellikle kendi hikayemi sıkça kullanırım. Çünkü ben de üniversitede öğretmenlik okudum ama, mezun olup, diplomayı aldığımda dahi öğretmenlik yapacağımı hiç düşünmüyordum, öylesine okuduğum bir alandı. Başka bir iş

yapıyordum. Koşullar gereği öğretmenliğe başlamaya karar verdim, bunu çok sık paylaşıyorum. Öncelikle, kaç kişi isteyerek geldi diye sorarım; %20-30 civarı istekli görünür, diğerleri laf olsun diye geldik, başka bir bölüme puanımız yetmedi, buraya geldik vs. gibi konuşur. Bu tabii, yetiştirmeye çalıştığımız, bu süreçte katkı sağladığımız öğretmen adaylarının kişisel eksiklikleri değil, sistem onları o duruma getirmiş. Puanlarına göre şuraya gideyim, daha kolay iş bulurum vs. üzerinden düşünüyorlar. Derslerde, bu sorularla başlayıp, kendi hikayeme geçiyorum. Hikayede şu var; ben öğretmen olmaya karar veriyorum, atandığım ilk günden itibaren meslekte çok mutlu olduğumu düşünüyorum. Bu disiplin problemleri, sınıf içinde şiddet vs. onları da konuştuğumuzda ilişkilendirdiğim bir hikayedir. Öğrenciler, bunları anlatıyorsunuz ama, çok gerçekçi değil diyorlar. Sınıflarda sakın ola çocuklara kötü davranmayın, bırakın fiziksel şiddeti sözlü olarak bile onları incitmemeye özen gösterin vs. diyorum, bu mümkün mü diyorlar. Bizim kültürümüz şiddetle iç içe geçmiş bir kültür. Bu hikayeyi oralarda da serpiştirerek kullanıyorum.

Öğrencilerine mesleğe, topluma ve öğrencilere karşı sorumluluk konusunda açıklamalar yaparak ve önerilerde bulunarak sorumluluk değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirten 2 öğretim elemanı görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

ÖE5, s. 48: ... Cümleye şöyle başlıyorum; benim için iş toplumsal bir sorumluluktur. Ben, işimi gereği gibi yerine getirmezsem, sizin zamanınızı çalarsam ya da layık olduğu şekilde, özenerek hazırlanmadan yaparsam kendimi, o toplumsal sorumluluğu yeterince yerine getirmemiş hissederim. O bende bir rahatsızlık yaratıyor. Bu maaşa bu kadar iş de diyebilirsiniz, aman boş ver de diyebilirsiniz ama, bende öyle değil.

ÖE6, s. 63-64: ... Tabii bizim de insana özgü gelgitlerimiz olabiliyor; onların da olabileceğini hep söylüyorum. Onların da bunu, samimiyetle öğrencileriyle paylaşmaları gerektiğini söylüyorum çünkü, elbette coşku, tutkuyla yapın deriz ama insanların da zaman zaman inişleri olabiliyor, bu da çok doğal... Onlara, hep sınıfa girerken o sorumluluğu hissetmelerini öneriyorum. Karşınızda 20-30 tane çocuk var ve bunların size sevgiyle yaklaştıklarını düşünerek sınıfa hep pozitif girin, diyorum. Öğrenciye karşı sorumluluk konusunda genel olarak bunu söyleyebilirim. Öğrenciye karşı sorumlu olmak demek, aslında mesleki sorumluluğu almak demektir... Kurama dayalı bir şeyler söyleyebilirsiniz, elbette onları da yeri geldiğinde paylaşıyoruz... Kuramsal bilgileri elbette paylaşırsınız. Sadece öğrencilere karşı değil, ailelerle ilişkilerinde, yine okul, yönetim, diğer paydaşlarla ilişkilerinde de doğallaşmaları gerektiğini düşünüyorum ve onlara bunu öneriyorum. Yani siz de ailelere “aa geldi işte benim dersime karışıyor, dersimi nasıl öğreteceğime müdahale ediyor” diye bakmayın çünkü, uygulamalardan da biliyoruz, öğretmenlerde o tür tepkiler çok oluyor. “Biz kaç yıllık eğitimciyiz, ben 20 yılımı verdim, benden daha mı iyi bilecek?” Bilebilir, bir aile sizden daha iyi bilebilir. Onlara bunu anlatıyorum. Bu da bir mesleki sorumluluktur.

ÖE3 ise “*sorumlu olmanın önemini sınıf içinde örneklerle açıklayarak*” (ÖE3, s. 33) sorumluluk değerini kazandırmaya çalıştığını belirtirken, aynı zamanda öğrencilere görev vererek de bu değeri kazandırmaya çalıştığını aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

ÖE3, s. 33:... sorumluluk duygusu yüksek öğrencilere sınıf içinde farklı görevler verme, işten kaçan görev almak istemeyen güdüsüz öğrencilere grup çalışmalarında daha aktif

görevler verme ve onları süreç içinde takip etme... Farklı öğretim yöntemleri kullanarak her birinin farklı özelliklerini keşfetmeye çalışırım. Farklı özelliklerini sınıf içinde yüceltir, onları kullanmasını sağlarım. Ders içinde keşfettiğim bu farklı özellikleri duruma göre farklı pozisyonlarda kullanmasını sağlarım. Projelerde görevlendirme, derneklere gönderme vb.

Öğrencilerini güdüleyerek sorumluluk değerini kazandırmaya çalıştığını belirten öğretim elemanı ÖE5, “... ikinci olarak da güdülemeyi kullanıyorum. Öğrencileri etkileme, sorumluluğu yerine getirme anlamında, hepimiz sorumluluklar üstleniyoruz, rollerimiz farklı, sorumluluğu yerine getirme anlamında “istemek” diye güdülemeye çalışıyorum. Bunu da deneyimlerimden çıkardığım, kendi önceki hocalarımdan edindiğim, 30 yıl önceki hocalarımdan sözlerini hatırlatarak yapıyorum. Bir hocamız şöyle demişti, onu kullanıyorum; öğrencilerime, eğer bir şeyi istiyorsanız onun için iki şey yapmanız gerekir: 1. Sorumluluğu yerine getirme anlamında zaman ayıracaksınız, 2. O zamanın içini dolduracak çaba sarf edeceksiniz, diyorum. Ben bunu yapmaya çalışıyorum diyeyim” (ÖE5, s. 49) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Görüşülen öğretim elemanı ÖE7 de, öğrencilerine film izleterek sorumluluk değerini kazandırmaya çalıştığını belirtmiş ve “Mutlaka eğitimle ilgili bir film izliyoruz çünkü, saatlerce konuşmaktan ziyade görsel anlamda sunum çok daha etkili olabiliyor. Mesela her yıl gösterdiğim “Her Çocuk Özeldir” filmidir. Oradaki resim öğretmenin sorumlu davranışı çocuğun hayatını kurtarıyor, bunu izlerken hüngür hüngür ağlayanlar görüyorum. Mutlaka bir farkındalık yaratıyordur diye düşünüyorum.” (ÖE7, s. 76) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında, örtük program bağlamında öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak model olarak ve hikayeler anlatarak eğitim fakültesi öğrencilerine sorumluluk mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir.

Görüşülen 3 öğretim elemanı ise öğrencilerine sorumluluk değerini kazandıramadıklarını belirtmiş ve görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

ÖE1, s. 4: Sorumluluk duyma, günümüzde en çok üzerinde durulması gereken nokta. Sorumluluğu herkes birbirinin üzerine atıyor. Öğrenciye bir ödev veriyorsunuz o “işte o bana söylemedi, benim haberim yoktu” diye herkes birbirine atıyor o sorumluluğu. Maalesef ki en önemli sorunlardan bir tanesi bu. Sorumluluk alma, verilen bir görevi yerine getirme, en önemli noktalardan biri. Tabii biz bunu nasıl kazandırıyoruz? Açıkçası derslerimizde çok kazandırabildiğimizi düşünmüyorum.

ÖE4, s. 38: Açıkçası çok kazandırdığımı düşünmüyorum, ama bunda sadece benim payım değil, öğrencilerin de payının olduğunu düşünüyorum. Geleneksel eğitim anlayışından geldiğimiz için bizim çocuklar yönetilmek istiyor. Ne yazık ki sorumluluk alma bilincinden değiller.

ÖE8, s. 98-99: Buca Eğitim Fakültesi adına söylüyorum, her yıl gelen öğrencilerimizin niteliği artıyor ama bilişsel olarak artıyor. Duyuşsal olarak, o sorumluluk bilinci kazandırılıyor mu? Ben kazandırıldığından yana değilim çünkü, sınıflar kalabalık. Mesela 50-60 kişilik sınıflarda bunların olması mümkün değil. Az önce de söylemeye çalıştığım gibi 1 dersle 2 dersle verilebilecek şeyler değil. Bunun mutlaka planlı, programlı ve amaçlı bir şekilde verilmesi gerekiyor. Ve ben eğitim fakültelerinin, öğretmenlik mesleği ile ilgili büyük bir boşluğu doldurduklarını düşünüyorum ve başarılı buluyorum. Örneğin en azından ben kendi fakültemi... Fakat bu bilişsel olarak ama duyuşsal olarak burada çok başarılı olduğumuzu düşünmüyorum.

Görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilere sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmamasındaki etken olarak sadece öğretim elemanlarının değil, bununla birlikte, öğrencilerin kendileri, kalabalık sınıflar ve mesleki

etik değerlerin kazanımına ilişkin planlı, programlı ve amaçlı bir eğitimin gerçekleştirilememesinin de bu değer kazandırılmamasındaki etkenler olarak görüldüğü söylenebilir. Bu noktada, okulun fiziki koşullarının, örtük ve resmi programın da mesleki etik değerlerin kazandırılmasına yönelik düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

4.4.2. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Saygı Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarına, saygı olarak belirlenen mesleki etik değeri nasıl kazandırdıklarını düşündükleri sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır. Görüşülen öğretim elemanlarının tamamı öğrencilere model olarak (n=8), ayrıca 2 öğretim elemanı açıklamalar yaparak da saygı mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Görüşülen 5 öğretim elemanı, “öğrenciye saygı gösterme” konusunda öğrencilerine model olarak saygı değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretim elemanlarının konu ile ilgili görüşlerinden alıntılar sunulmuştur:

ÖE1, s. 6-7:... eğer siz karşıdaki öğrenciniz kaç yaşında olursa olsun ona saygı gösteriyorsanız, daha çok davranışlarla da göstermeye çalışıyorum. Bazılarını bilinçli yapıyorum, bazılarını farkına varmadan kazandırmaya çalışıyorum. O anlamda dikkat etmeye çalışıyorum... ben derse girerken sınıfta telefonumu kapatıp giriyorum. Ve şu ana kadar da telefonla ilgili bir şey yaşamadım. Yani telefonumu kapattığımı gören öğrencilerim en azından telefonlarını sessize alıyorlar.

ÖE2, s. 23: Yahya Akyüz hocam, benim danışmanımdı. Danışmanı olmasa, hiç tanımadığı bir öğrenci gelse bile ona çay ikram eder, zaman ayırır ve en son misafirini kapıya kadar geçirir, uğurlar. Şimdi aynısını ben öğrencilerime yapıyorum. Ben hocamdan onu aldım, bu beni çok mutlu etti, o bayrağı

şimdi ben taşımaya çalışıyorum, benden sonra kim taşır bilemiyorum. Bu konuda örnek olabildiysem bundan mutluluk duyarım. Bu kültür olması gereken, istenen kültürdür.

ÖE3, s. 33: Onlara değer vererek, saygı duyarak, dışarıda veya farklı yerlerde gördüğümde onlarla ilgilenerek...

ÖE6, s. 65-66: ... bir öğrenci çok rahatlıkla, bana hocam dersiniz çok sıkıcı dediğinde, “Ne ilginç! Evet, doğru sıkıcıdır” derim. Samimi olmak gerek. Örneğin, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersinde o hikaye başıma gelmişti; derste yasalardan bahsediyorken bir öğrenci “hocam ben çok sıkıldım, dersiniz çok sıkıcı” dedi. Ne diyebilirim buna şimdi? Öğrenci, “ne demek istiyorsun sen? O zaman çık!” şeklinde bir tepkiyle karşılaşmayı bekledi ama, “haklısın, doğru söylüyorsun. Dersin içeriği biraz hantal, yasalar vs., çok ta zenginleştiremiyoruz. Gerçekten çok sıkıldıysan biraz nefes alıp, dönebilirsin, dönmeyebilirsin. Kendine işkence olduğunu hissediyorsan rahatlıkla çıkabilirsin. Benim için hiçbir zaman problem olmaz” dedim. Öğrenci de “yok, çıkmayacağım hocam” dedi. Sonra o derslere hep geldi ve bir dönem sonunda kampüs bahçesinde dolaşırken “hocam dersinizi çok özledim” demesi benim için çok ilginçti. Bu hikaye bana şunu anlatıyordu; doğru ya da yanlış onun görüşüne saygı gösteriyor olma, onlara görüşlerinin değerli olduğunu hissettirme size daha fazla kazanım sağlıyor.

ÖE8, s. 99-100: Ben çocuklarımın saygılı olmasını istiyorsam benim onlara saygı duymam gerekiyor. Ve çocuklarımıza biz saygı duyduğumuz zaman onlar zaten insanlara saygı duymayı mutlaka öğreneceklerdir. Bizim binanın adı biliyorsunuz

Hasan Ali Yücel binası. Ve ben onun hasbelkader kitaplarını okumaya çalıştım. Ve bunlardan bir tanesi “iyi vatandaş iyi insan” diye bir kitabı var. O kitapta Hasan Ali Yücel şöyle der: “insana saygı duyulmayan bir yerde, saygı duyulacak nitelikte insanların yetişmesi mümkün değildir.” O bakımdan eğer biz evde eşimize saygı duyuyorsak, o da bize saygı duyacaktır. Çocuğumuza saygı duyuyorsak, o da bize saygı duyacaktır. Burada, okulda, çalışma arkadaşlarımıza saygı duyuyorsak, öğrencilerimize saygı duyuyorsak, onlar da saygı duymayı öğrenecektir. Ama hakaret etmeyi, aşağılamayı yeğliyorsak, en ufak bir davranışlarında onları eleştiriyorsak, onlar da aynen bizden gördüklerini öğreneceklerdir. Yani saygı değerini kazandırabilmek için her şeyden önce onlara saygı duymamız gerekiyor... Ben bunu yapmaya çalışıyorum... Mesela öğrencilerim buraya geldiğinde ayağa kalkarım, çıkarken onları uğurlarım. Şimdi bunları gördüğü zaman onlar da aynısını gittikleri yerlerde uygulayacaklardır.

3 öğretim elemanı ise “farklılıklara saygı gösterme” konusunda öğrencilerine model olarak saygı değerini kazandırmaya çalıştıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

ÖE2, s. 24-25: ... şu an son sınıf fen bilgisi öğretmenliğinden bir öğrencide yaşandı; derse kapalı geldi ve sınıfın büyük bir çoğunluğu arkadaşlarının bu şekilde derse girmelerine karşılık kendilerinin girmeyeceğini söylediler. Ben de şunu söyledim; bir sınıf ortamında, farklı inanç, değerlerde kişiler olabilir. Ancak o topluluktaki bireyler önce kendi aralarında iletişim kurabilmelidirler. Türbanlı olan ya da olmayan bir öğrenciyi sınıf kabul edebilmelidir. Mevcut olan durum içerisinde arkadaşımız bir hafta gelmedi. Sınıfa benden ne yapmamı istediklerini sorunca, o arkadaşlarının derse o şekilde girmesine izin vermememi istediler. Ben akademik olarak ders

vermeye yetkili bir kişiyim. Kişinin kafasındaki bez parçası, saçındaki tokası beni bağlamaz. Benim amacım bu dersin çerçevesidir. Küçük öğrenci olursa onu biçimlendirebilirsin ama, kişi bu yaşa gelmiş, artık kişilik oluşmuştur. Şu anda üniversiteye gelmiş kişinin kişilik, görüş ve duruşu nettir. Bu konuda kesinlikle baskı yapamam. Yaparsam kendimle çelişkiye düşerim. Siz bunu kendi aranızda konuşun, tartışın diyerek cevap verdim. “Hocam bunlara izin verirsek ileride Türkiye İran gibi olur” vb. şeklinde konuşmaya başladılar. Sonra onlara şu örneği verdim; diyelim ki Amerika’da uzay çalışmaları yapan bilim adamlarına bakın, İranlı, İsraili, Türk, Arap, Alman’ı da var, komünist, faşisti de var. Ne için çalışıyorlar? Bilim için. Burası da bir bilim, eğitim yuvası. Burada siyaset olmaz, ortak amaç ve eylemimiz hizmet, düşünce, bilim üretmektir” dedim. Amacıma ulaştım ve o öğrenci dönem sonuna kadar o haliyle derse geldi.

ÖE4, s. 41: Kimin sağcı, kimin solcu, baş örtülü öğrenci başını neden örtmüş beni ilgilendirmiyor. Sonuçta bu öğrencinin yasal hakları var. Ne ben ona bir şey diyebilirim ne de o bana bir şey diyebilir. Farklı siyasi renklerden bir olaya bakmak sınıfa zenginlik katıyor. Ben okul öncesi, tarih, İngilizce öğretmenlikleri gibi farklı fraksiyonların olduğu sınıflardayım ve benim sınıflarımın hiç birinde bu tür konularda tartışma, kavga çıkmadı. Bunun nedeni, kişi değil konunun tartışılacak olmasını önceden belirlememizdir. Türk eğitim sistemi ile ilgili bir tartışmaya girdiğinizde, bu konuya sağ, sol, her yönden bakılabilir. Küçük bir şura tadında geçiyor, ama gerçek bir şura (imalı bir şekilde gülüyor).

ÖE5, s. 49-50: Öncelik rol model olma... Görüşleriniz benimkiyle taban tabana zıt olabilir diyorum. Hatta ben farklı, marjinal, biraz anarşist eğilimi olan öğrenciyi daha çok takdir ederim. Çünkü ancak gerçek doğru, bu yolla ulaşabileceğimiz şeylerdir. Zaten toplumumuzun hakim olan yapısında bir bastırılmışlık, engellenmişlik var. Öğrencinin farklı, orijinal, benim değerlerime ters düşen fikir ve davranışları mutlaka olacaktır. Bu dönemin özelliği, kendi özelliğidir. Benim buna sadece saygı duymam gerekir... Öğrenci bazen tartışırken rahatlıkla “ama bu Kur’anda var” vs. diyebiliyor. Ben de her şey Kur’anla açıklamaya yönelikse, o zaman bu okullara gerek yok, diyorum. Biz farklı açılardan bakabiliriz; bilimsel açıdan baktığımızda şu şu özellikleri, dini açıdan bakarsanız şu şu özellikleri görürsünüz. Siz her şeyi dini temel, inançla açıklamaya çalışabilirsiniz ama, o zaman bu yaptığımız iş de farklılaşır. O başka bir dünya. O sizin inancınız olabilir. Ben ona karşı değilim, eleştirmiyorum, kötüleştirmiyorum. Bir başkası da tam tersi, farklı bir inançtan olabilir. Bunları rahatlıkla konuşabiliyoruz. Çünkü o güveni öğrencilerime verdiğimi düşünüyorum.

Görüşülen 2 öğretim elemanı da herkese saygı gösterme ve birbirini dinlemenin önemi konusunda açıklamalar yaparak bu değeri öğrencilerine kazandırmaya çalıştıklarını “... Sevmek zorunda değil ama saygı gösterin diye bunu her seferinde aslında söylüyorum. Yalnızca bana değil tüm hocalarınıza, herkese aynı şekilde davranın. Yani kimse kimseyi sevmek zorunda değil ama lütfen saygı... Bu konuda aslında çok vurgu yapıyorum öğrencilerime, sözel olarak da çok vurgu yapıyorum, ders içinde de ders dışında da aynı şekilde...” (ÖE1, s. 6) ve “... Ders içinde grup çalışmalarında grup ürünü sergilenirken birbirini dinlemenin önemini sık vurgularım ve önemserim...” (ÖE3, s. 33) şeklinde görüşlerini ifade ederek belirtmişlerdir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, örtük program bağlamında öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak model olarak eğitim fakültesi öğrencilerine saygı mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıkları ve bununla birlikte bu değerlerin kazandırılmasına yönelik olarak öğrenciye saygı gösterme ve farklılıklara saygı gösterme konuları üzerinde yoğunlaştıkları söylenebilir.

4.4.3. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarına, adalet ve eşitlik olarak belirlenen mesleki etik değeri nasıl kazandırdıklarını düşündükleri sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır. Görüşülen öğretim elemanları, öğrencilere model olarak (n=5), kendi yaşantılarından örnekler vererek (n=3), telkinlerde bulunarak (n=2), açıklamalar yaparak ve önerilerde bulunarak (n=1), empati kurmalarını sağlayarak (n=1) ve problematik olarak (n=1) adalet ve eşitlik olarak belirtilen mesleki etik değeri kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Görüşülen 4 öğretim elemanı, “ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma” konusunda öğrencilerine model olarak adalet ve eşitlik değerini kazandırmaya çalıştıklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

ÖE2, s. 23: Adil davranma dediğimiz olay üniversite akışı içerisinde puanlamayla ilgilidir. Burada her bir öğrencinin puanlaması, sınav kağıdında açık ve net olmak gerekir. Öğrencinin kağıdına bakması, yanlışı varsa görmesini sağlıyorum... Bu konuda onlara örnek olabildiğimi düşünüyorum.

ÖE3, s. 33-34: ... Herkesin grup çalışmalarında aktif olmasını isterim... Grup çalışmalarında aktif olmayanlara daha düşük notlar veririm.

ÖE4, s. 41: Dönüt aldığım için öğrencilerime karşı adil davrandığımı söyleyebilirim... Herhalde lisansım ölçme ve

değerlendirme olduğu için geçerli ve güvenilir sınavlar yaptığımdan, yaşanan şeyleri nota yansıtmam gibi bir şey söz konusu olamaz.

ÖE7, s. 76: Öğrencilerin, gördüğüm kadarıyla, en çok yakındıkları, dillendirdikleri şey; öğretmenlerin şeffaf olmamaları, kağıtları göstermemeleri, adil değerlendirme yapmamaları... O nedenle mesela ben her sınavdan sonra soru kağıtlarını dağıtıyorum, kendileri değerlendiriyorlar. Aradaki şüphe ortadan kalkıyor. Optik formları dağıtmıyorum tabii ki, soru kağıtlarına da işaretlemelerini istiyorum, onları kendileri değerlendiriyorlar, görüyorlar. Eğer benim kazara yanlış girmem durumunda hata bildirim dilekçesi verin diyorum, düzeltiyorum.

Ayrıca öğretim elemanı ÖE6, “*çokça kullandığım şey rol model olma, olabildiğince sınıf içi modellemelerle yapıyorum. Bütün sorusu olan öğrencilere derslerde söz hakkı vermeye çalışırım.*” (s. 66) şeklinde görüşünü ifade ederek öğrencilere söz hakkı verme konusunda adaletli davrandığını dile getirmiş, model olarak adalet ve eşitlik değerini kazandırmaya çalıştığını belirtmiştir. Yine aynı öğretim elemanı adalet değerinin notla sınırlı olmadığını “*Not vermeyi asla bir adil dağılım aracı olarak kullanmamaya özen gösteririm. Not bambaşka bir şey, aramızdaki, bana göre keyifli ve büyümlü ilişki içine girmemesi gereken bir şey. Elbette sınav yapıyor, öğrencilere not veriyorsunuz ama, onun bir sınıf içi adaletsizlik ya da öğretmen-öğrenci ilişkisini etkileyebilecek bir değişken olmadığını görmelerini isterim. Çünkü, birisi yüksek birisi düşük not aldığında, öğretmene karşı olan adalet duygusu sarsılır. 18 yıldır öğretmenlik yapıyorum, bana niye öyle verdiniz, niye böyle bir şey oldu, diye hiç öyle bir şey duymadım çünkü notu hiçbir zaman sınıf içi gündemine taşıyorum. Tabii adalet sadece bununla sınırlı değil, notu bir örnek olarak söyledim.*” (ÖE6, s. 67) diyerek açıklamış; adalet kavramını toplumsal ve sosyal adalet kavramı olarak da ele alıp, öğrencilerine bu konuda da model olarak adalet ve eşitlik değerini kazandırmaya çalıştığını şöyle ifade etmiştir: “*Onlara toplumsal ve sosyal adalet konusunda dikkatli olmalarını öneriyorum;*

elbette doğrudan didaktik cümlelerle değil... model olarak bunu yapıyorsunuz.” (ÖE6, s. 67)

3 öğretim elemanının, haksızlık yapmama, dezavantajlı gruba pozitif ayrımcılık yapma, ayrımcılık yapmama konusunda kendi yaşantılarından örnekler vererek öğrencilerine adalet ve eşitlik değerini kazandırmaya çalıştıkları, öğretim elemanlarının görüşlerini şu şekilde ifade etmelerinden anlaşılmaktadır:

ÖE5, s. 52: Rol model olmamın dışında... yaşadığım örnekler var; yıl kaybettim, hocaların haksızlığına uğradım vs. Bunları açık açık konuşuyorum. Buna rağmen başka hocalar, kendi öğrenimindeki deneyimler, yaşadığı haksızlıklardan ötürü ilişkilerde arada yine de bir perde kaldığını görüyorsunuz. Aslında tam aralanmıyor. Bir korku, kaygı var. Tamam hoca böyle söylüyor ama, bir kızgınlığına gelirse ters bir şey yapar mı? Benim bundan çıkardığım sonuç; insan ilişkilerimiz, sınıftaki öğretmen-öğrenci ilişkilerimiz ağırlıklı olarak korkuya dayalı. Adalet, eşitlik, güven değil.

ÖE6, s. 68: ... yine kullandığım bir hikaye vardır. Türkiye’de pazar kültürü var, haftada bir kez pazara gideriz. Benim gittiğim pazarda ilk uğradığım tezgah, roman ailenin tezgahıdır. Önce onlardan alışveriş yaparım, alabileceğim her şeyi oradan alırım sonra diğerlerine geçerim. Çünkü biliyorum ki onlar çok ötekileştirilmiş, dışlanmışlar. Bu hikayeyi hep onlara anlatırım, çünkü akılda kalıcı bir rehberlik ediyor. Sınıflarda, dışlamak değil sahiplenmek, dezavantajlıysa, diğerlerinin üzerine çekmeye çalışmak için pozitif ayrımcılık yapmaktan bahsediyorum.

ÖE7, s. 77: Ben öğrenciliğimde ideolojik ayrımcılık konusunda hocalarımdan çok çekmişim. Asla bunu

yapmayacağımı daha ilk dersten söylüyorum. Her türlü görüşü özgürce söyleyebileceklerini söylüyorum... Herhalde benim ne yönlü düşündüğümü hissediyorlardır. Bunun olumsuz bir şekilde yansımadığını görüyorlar ve hemen her ideolojiden öğrenci beni çok seviyor (hoşuna giden bir tavırda gülerek).

Görüşülen 2 öğretim elemanı ise öğrencilerine eşitlik ve dezavantajlı gruba pozitif ayrımcılık yapma konusunda telkinlerde bulunarak adalet ve eşitlik değerini kazandırmaya çalıştıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

ÖE1, s. 8: Hiçbir zaman bir çatışmaya girmedim. Aynı topraklarda yaşıyoruz. Mesela derslerimde örnek verirken doğu-batı, doğuda böyle, batıda böyle diye verirken bile coğrafi koşullardan kaynaklanan durumlar olabilir, tarihi geçmişte böyle yaşanmış, yine aynı şekilde devam ediyor ama bunun çatışmaya dönüşecek şekle getirilmemesi konusunda mümkün olduğu kadar telkinlerde bulunmaya çalışıyorum.

ÖE6, s. 68: Adaletle ilgili şunu da kullanıyorum; dezavantajlılara daha pozitif ayrımcılık yapmaları konusunda telkinlerde bulunuyorum.

Görüşülen öğretim elemanı ÖE6 da adil ve eşit davranma konusunda açıklamalar yaparak ve önerilerde bulunarak öğrencilerine adalet ve eşitlik değerini kazandırmaya çalıştığı şu ifadelerde görülmektedir:

ÖE6, s. 67-68: Öğrencilere, sadece adil davranma değil, adaleti sağlama konusunda çaba göstermelerini tavsiye ederim. Çünkü adalet dengesinin oldukça bozuk olduğu bir eğitim bağlamında çalışacaklar. Belki de sınıflarında uç seviyelerde farklılıkların olduğu öğrencileri olacak. Sadece ekonomik anlamda değil... toplumsal çeşitlilik anlamında da

adil olmaları gerekiyor. Farklı din, dil, kültür, mezhep, ırk, cinsel yönelimler vs. tüm bunlar konusunda hepsine eşit mesafede durmaları gerektiğini, bir diğerini burada adaletsizlik yaşayacak konuma çekmemeleri gerektiğini özellikle vurguluyorum... Belki ileride karşınızda, artık sperm bankalarından bebek yapmaya başladıkları için babası olmayan çocuklar olacak ya da eşcinsel çiftlerin çocukları olacak vs. dediğimde, bu tür şeyleri söylediğimde hem şaşırıyor hem de ilginç buluyorlar. Öğretmenlik uygulamalarında bunlar da adaletle ilgili sorunlar çıkarıyor. Çünkü toplumun onaylamadığı mesleklerden öğrenci olduğunda, genellikle öğretmenler de onu onaylamama eylemi güder ya da o çocukları gruplama yoluna giderler. Çirkin bir şey ama, diyelim ki bu hayat kadını derler vs. Onların da çocukları oluyor sonuçta, doğal olarak okullara geliyor, tabii ki de gelecekler. Bunu biliyorsa öğretmen o çocuğu ötekileştiriyor, aslında adil davranmıyor, sınıf biliyorsa sınıf dışlıyor. Öğretmenin işte o çocuğu kucaklaması gerekiyor. Söylediğim şeylere sert bir örnek belki ama, böyle çocuklar var, oluyor. Türkiye’de belki çok yok ama, batıda sperm bankasından olan çocuklar çok yaygın. Orada öğretmenin iyi bir adalet dengesi kurabilmesi gerekiyor. Bunları anlatınca onlara çok ilginç ve yeni şeyler geliyor. Hatta bazıları katı, böyle şeyleri kabul etmiyorlar. Siz kabul etmeseniz de bu çocuklar olacak, bizim sınıflarımızda yok ama, sizin sınıflarınızda olacak, çünkü 15-20 sene sonra çocukların sayısı artacak vs. diyerek anlatmaya çalışıyorum.

Bunlara ek olarak ÖE6, adalet kavramının sadece ekonomik değil toplumsal ve sosyal adalet kavramı olarak ele alınıp, öğretmen yetiştirme sürecinde öğrencilere bu değerlerin de kazandırılması gerektiğine vurgu yapmış ve şu ifadelerle görüşünü açıklamıştır: *“Adalet kavramını sadece ekonomik dengesizliklerle sınırlamıyor, ötesine*

taşımaya çalışıyorum. Çünkü ötesine taşıdığınızda, zihinleri karışmış, bunu düşünen ve bu konuda mesleki olarak donanımlı olması gerektiğini hisseden öğretmenleri buradan gönderirseniz bu sorunlar azalacaktır. Adaleti sadece ekonomi temelli olarak aldığınızda öğretmen adayları sadece öyle olduğunu düşünür.” (ÖE6, s. 68)

Görüşülen öğretim elemanı ÖE7 ise “Sözel olarak adil olmanın önemi üzerine konuşuyoruz. Kendi hayatlarından örnek veriyorlar, adil olmanın ne kadar güç bir şey olduğunu, hocaları ayrımcı davrandığında ne kadar kırıldıklarını anlatıyorlar. Empati kurmalarını sağlamaya çalışıyorum...” (s. 77) şeklindeki ifadesinden öğrencilerine, ayrımcılık yapmama konusunda empati kurmalarını sağlayarak adalet ve eşitlik değerini kazandırmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Eğitim etiği dersi sorumlusu öğretim elemanı ÖE8 de öğrencilerine, adil ve eşit davranmaları gerektiğini problematik olarak vererek adalet ve eşitlik değerini kazandırmaya çalıştığını belirtmiştir. Aşağıda öğretim elemanının konu ile ilgili görüşlerinden alıntılar sunulmuştur:

ÖE8, s. 100: Eğitim etiği dersinde, problematik olarak neden öğrencilerimize eşit davranmamız gerekiyor neden adil davranmamız gerekiyor? Eşit davranmadığımız zaman, adil davranmadığımız zaman, bunun bir insan hakkı ihlali olduğunu ve bizim hiçbir öğrenciye farklı bir şekilde davranmaya hakkımızın ve yetkimizin olmadığını, bunları problematik olarak vermeye çalışıyorum. Ve bunu, bu olmadığı takdirde ne gibi sonuçlarla karşılaşabileceğimizi...

Görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, örtük program kapsamında öğretim elemanlarının ağırlık olarak model olarak ve kendi yaşantılarından örnekler vererek adalet ve eşitlik mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıkları; bununla birlikte, bu değer kazandırılmasına yönelik olarak ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma, haksızlık yapmama, dezavantajlı gruba pozitif ayrımcılık yapma ve ayrımcılık yapmama konuları üzerinde yoğunlaştıkları söylenebilir.

4.4.4. Öğretim Elemanlarının Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerini Nasıl Kazandırdıklarına İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarına, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değeri nasıl kazandırdıklarını düşündükleri sorulmuş ve bu doğrultuda görüşleri alınmıştır. Görüşülen öğretim elemanları, kaynak önererek (n=5), etkinliklere yönlendirerek (n=4), açıklamalar yaparak ve önerilerde bulunarak (n=3), film önererek (n=2), kaynaklara nasıl ulaşılabileceğini göstererek (n=2), yeni gelişmelerden haberdar ederek ve film izleterek (n=1), öğrenciyi destekleyerek (n=1), hikayelerle (n=1), uygulama yapma fırsatı sunarak (n=1) mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değeri öğrencilerine kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Görüşülen 5 öğretim elemanı öğrencilerine kaynak önererek mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretim elemanlarının bununla ilgili görüşlerinden alıntılar sunulmuştur:

ÖE1, s. 10: Tabii ki sürekli kitap öneriyorum...

ÖE2, s. 25: Mesleki bakımdan yeterli olma yani bilgi boyutunda vermiş olduğum derslerde ilk olarak kaynak kitap öneriyorum. Kendi çalışmam da olmasına rağmen önce onu değil alanımla ilgili bir kitap havuzu öneriyorum. Dersi anlatırken var olan tüm kaynaklardan bir sentezleme yaparak işleyeceğimi söylüyorum. Alan boyutu açısından mesleki etik ile ilgili öncelikli olarak temel kaynaklar, 2. İkincil kaynaklar (KPSS ile ilgili kaynaklar), 3. Bu tür kaynaklardaki bilgileri bir havuza toplayarak tek bir kaynağa dayalı yansıma yapmak...

ÖE3, s. 34: ... alan bilgisi açısından önemli kaynakları veririm.

ÖE5, s. 53-54: Kaynak olarak, alternatif kaynaklar önerme çabası içerisindeyim. Piyasada 50 çeşit farklı yazar grubundan oluşan kitaplar görebilirsiniz ama, hemen hemen hepsi birbirinin aynısıdır. Ben biraz daha çeviri, alternatif, eleştirel kitaplar öneriyorum. Örneğin Paul Freire, Ivan Illich'den kitap öneriyor, mutlaka Ezilenlerin Pedagojisi, Okulsuz Toplum'u okuyun diyorum. Bunları, derslerde konularla bağlantısı olduğu zaman yazıyorum. Güncel olarak takip edebilecekleri dergiler söylüyorum. Mutlaka MEB'in sitesi, internet ağında ulaşabilecekleri çeşitli makaleleri öneriyorum... Öneriyorsunuz da kaç kişi alıp okuyor dersiniz açıkçası çok az olduğunu zannediyorum. Yüzdelerle ifade etmemi isterseniz herhalde %5'leri geçmiyordur diye düşünüyorum. Zaten sene başında, ilk derste, derse başlamadan önce hangi kaynaklar olduğu, hangi konuları işleyeceğimizi kabaca yazıyorum. Ağırlıklı olarak hangi kitap üzerinde duracağımı belirtiyorum. Görebildiğim kadarıyla kitap alan 2-3 kişi çıkıyor. Ne yazık ki o kitabın fotokopileri oluyor ya da sadece not ve bizim sunumlarımızla yetiniyorlar.

ÖE7, s. 77: Mesleklerinde faydalı olabilecek kaynak öneriyorum. Sadece ders kitabıyla olmayacağı çok açık...

Konu ile ilgili olarak öğretim elemanı ÖE2, bazı meslektaşlarının, öğrencilere zorla kitap aldıkları ve bir yaptırım uyguladıkları yönünde görüş bildirmiş ve bu görüşünü "... Bazı hocaların kendi kitaplarını almadığı takdirde bırakacağına yönelik öğrenciyi tehdit ettiklerini de biliyorum. Hala bırakanlar da var." (ÖE2, s. 25) şeklinde ifade etmiştir.

Görüşülen 4 öğretim elemanı ise öğrencilerini etkinliklere yönlendirerek mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

ÖE1, s. 10: İzmir’de, öğrencilerin kolay ulaşabileceği yerlerde olan etkinlik, seminer, gidebilecekleri kurs, kendi meslekleri ile ilgili yapabilecekleri çalışmalardan onları haberdar ediyorum.

ÖE4, s. 34: Alan bilgisi ile ilgili dışarıdaki etkinliklere katılmaları konusunda yönlendiririm.

ÖE5, s. 53: Okulumuzda düzenlenen çeşitli sosyal, kültürel etkinlikler anlamında okulumuzdaki konferans salonunda yapılan bazı etkinlikleri öğrencilere hep duyuruyorum, sınıfta söylüyorum. Bu dönem içerisinde 2-3 defa yaşadığım şey oldu. Öğrencilere duyurdum, derse başlayacağız, 2-3 kişi hocam biz gidebilir miyiz? dediler. Tabii dedim, gittiler. Diğer öğrencilerle ders işledim.

ÖE7, s. 77: Seminer, kongre vs. olduğunda haber veriyorum, facebooktan duyuruyorum (gülüyor), sosyal medyayı çokça kullanıyorum.

Görüşülen 3 öğretim elemanı, açıklamalar yaparak ve önerilerde bulunarak öğrencilerine mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştıklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir:

ÖE3, s. 34: Girdiğim derslerde alan açısından önemli olan konulara daha fazla yer vermeye çalışıyorum... Alan bilgisi yetersizliği durumunda nelerle karşılaşabileceğini vurgularım...

ÖE4, s. 43: Çok sınırlı, ders ve dışarıdaki sohbetlerimiz anlamında bu değeri kazanmalarında katkıda bulunuyorum...

Mesleki bakımdan yeterli olmaları konusunda da sadece yalan söylemeyin, ne yapmak istiyorsanız onu yapın, çocuklarınızın da ne yapmasını istiyorsanız ona göre davranın diyorum. Tabii bunları yapmak çok da kolay değil.

ÖE6, s. 69-70: Kaynak önermekten ziyade daha uygulamaya dönük şeyler söylerim. Kendi alanınız ne olursa olsun sürekli araştırın, güncelleyin kendinizi diyorum. Diplomayı aldığınız anda atandınız, aşamaları geçtiniz, 30 yıl boyunca buradan mezun olduğunuz bilgiyle bu mesleği götürebilirsiniz ama, bir öğretmenin kendini güncellememesi, tazelememesi utanç verici bir durum diyorum. Mesleki gelişimlerine katkı sağlaması açısından, size kimse bir şey diyemez zaten devlet memuru statüsündesiniz ama, meslekte mutsuz olursunuz diye anlatıyorum... Alanla ilgili gelişmeleri mutlaka takip etmeleri gerektiğini, olabildiğince makale, kaynak okumalarını söylüyorum... Mesela matematik öğretmenliğineyse dersim, matematiğe ilişkin gelişmeler oluyor, öğretim yöntemlerine dair gelişmeler oluyor, bunları mutlaka okuyun diyorum. İngilizce öğretmenliği derslerine girdiğimde, onların kendi spesifik alanlarına özgü bilgilerde sürekli tazeleme yapmaları gerektiğini, aksi takdirde bir 3-4 yıl sonra mesleğin durağanlaşacağını, durağanlaşınca da kendilerinin yavaş yavaş meslekten uzaklaşma ruh haline döneceğini söylüyorum, anlatıyorum. Kendi alanları, öğretmenlik mesleğinin nasıl yapılacağına dönük gündemi takip etmelerinin dışında farklı disiplinlerde de bir şeyler yapmalarını öneriyorum. Çünkü o da insanın mesleğini zenginleştiriyor. Ahşap boyayın, balık tutun, resim yapın, fotoğraf çekin, bunların hepsi sizin meslekteki enerji düşmenizi takviye edecek, destek olacak, dirileştirecek işler diyorum.

2 öğretim elemanı, “... *Çoğunlukla film önerilerinde bulunuyorum*” (ÖE1, s. 10) ve “*Film önerilerinde bulunuyorum...*” (ÖE7, s. 77) şeklinde görüşlerini belirterek, film önerilerinde bulunarak mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Diğer 2 öğretim elemanının ise öğrencilere kaynaklara nasıl ulaşılabileceğini göstererek bu değeri kazandırmaya çalıştıkları “... *farklı kaynaklara nasıl ulaşabileceklerini gösteririm*” (ÖE3, s. 34) ve “... *Nasıl tarama yapmaları gerektiği, nasıl inceleyeceklerini söylüyorum*” (ÖE5, s. 53) şeklindeki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

ÖE1 yeni gelişmelerden haberdar ederek ve film izleterek mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştığını “*Öğrencileri mümkün olduğu kadar yeni gelişmelerden haberdar etmeye çalışıyorum... Öğretmenlik mesleği ile ilgili önemli filmleri, ilk dersimde ya da son dersimde izletiyorum*” (ÖE1, s. 10) sözleriyle ifade etmiştir. ÖE3’ün de “*Alan bilgisi açısından daha fazla çaba harcayan öğrencileri desteklerim ve onlara değer verdiğimi hissettiririm*” (ÖE3, s. 34) şeklindeki ifadesinden öğrenciyi destekleyerek mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştığını anlaşılmaktadır.

Görüşülen ÖE6 ise hikayelerle mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştığını şu sözlerle dile getirmiştir:

ÖE6, s. 69: Doğrusu kendi alanlarına dönük olarak çok bir şey söylemiyorum. Çünkü sınıf yönetimi, okul yönetimi derslerine giriyorum. Bu alanda kaynak tavsiyesi yapıyor muyum? Yok, onu da yapmıyorum. Eğitim alanına baktığınız zaman çok kuramsal. Dolayısıyla, ben onların daha olgun hikayelerle mesleki yeterliklerinin artabileceğine inanıyorum... Yine bulabildiğimce hikayeler kullanıyorum.

ÖE7’nin ise öğrencilerine uygulama yapma fırsatı sunarak mesleki bakımdan yeterli olma değerini kazandırmaya çalıştığını şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

ÖE7, s. 77-78: Mesela sosyal bilgiler dersi öğretmenliğinin sosyal proje dersini aldım. Normalde sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının müfredatında olmayan bir ders; “çocuklarda felsefe eğitimi” ama öğretmen olduklarında seçmeli ders olarak 6. ve 7. sınıflarda düşünme eğitimi dersi var. Yönetmeliğe göre felsefe öğretmeni varsa-ki ortaokula görevlendirilmiyor-felsefe öğretmenleri yoksa sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmesi gerekiyor. Ama böyle bir hizmet öncesi eğitim almıyorlar. Ama ben öğrenmiş olsunlar, bu konuda da yeterlikleri artsın diye sosyal proje geliştirme dersi kapsamında, uygulama anlamında o dersi verdim. Onlar da uygulama yapacaklar, bir yandan videoya çekecekler, onun analizini yapacaklar, ona göre not alacaklar.

Görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, örtük program kapsamında öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak kaynak önererek ve etkinliklere yönlendirerek eğitim fakültesi öğrencilerine mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmalarında eğitim fakültelerinde geçirdikleri sürenin iyi planlanması gerekmektedir. Bu amaçla adayların öğrencilik yıllarında mesleki yayın, seminer, tecrübeli kişileri gözleme, konferanslara katılma gibi etkinliklerde bulunmaları göreve başlamadan önce mesleki açıdan önem arz etmektedir (Ekinci ve Öter, 2010, s. 10).

Ayrıca görüşülen öğretim elemanı ÖE4, mesleki bakımdan yeterlik kazandırma konusunu, öğretmen yetiştirmede en zayıf olunan nokta olarak belirtmiş, öğrenci ve özellikle öğretim üyelerinin niteliklerine vurgu yaparak, öğretmenlik mesleğini tanımayan öğretim üyesi sorununun olduğu ve bu durumun sistemden kaynaklanan bir eksiklik olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

ÖE4, s. 42-43: En zayıf olduğumuz yerin bu konu olduğunu düşünüyorum. Bir şeyler kazandırmaya çalışıyorsun ama, öğrenci niteliğinin bozulduğunu görüyorsunuz. Bunu sadece çocuklara da atarak düşünmüyorum, çünkü öğretim üyesi niteliği de bozuk. Bir de öğretim üyesi olarak öğrencilere bu konuda model olmak mı yoksa başka bir şey mi yapmak gerekiyor? Öğrencinin mesleki hayatına yönelik olarak örnek olmak istiyorsan, o mesleği bilmen, tanıman gerekiyor. Örneğin ben bu konuda çok iddialı değilim... Ben eksikliğin sistemde olduğunu düşünüyorum. Eğitim fakültesinde çalışan öğretim üyesinin mutlaka ders verdiği işi bilmesi gerekir. Öğretim üyelerinin bu konudaki eksikliğini nasıl kapatırız onu bilmiyorum ama, bu tamamen sistemden kaynaklanan bir şeydir. Okul öncesi öğretmenliğinden gelenle, o işi tanımayan kişi arasında çok ciddi fark var. Bunun sıkıntısını yaşıyoruz. Zaten öğrenciler de açık açık söylüyorlar. Sıkıntılarının olduğu, bununla ilgili ben ve birkaç hocanın az çok bir şeyler yaptığını söylüyorlar. Çünkü araştırma amaçlı olarak okullara girip, çıkıyoruz. Gözlem yapmak bizi bile geliştiriyor. Diğer taraftan hiç haberi olmayan hoca, çocuğa böyle yaparsan çocuk susar diyor. Öğrenci, “gel de sustur o zaman çocuğu göreyim” diyor. Bu bile aslında bizim konumuzla ilgili çok şey söylüyor.

Öğretim elemanı ÖE5 ise öğretmen yetiştirme konusunda görüşlerini “*Genel olarak öğrencilerin mesleğe yeterli düzeyde hazırlandığını, hazırlayabildiğimizi zannetmiyorum. Bu bana özgü değil, bütün fakülte, ülkeye özgü bir şey. Yapılan araştırmalar da bunu gösteriyor. Çok iyi öğretmen yetiştirdiğimiz kanısında değilim*” (ÖE5, s. 53) şeklinde dile getirmiş ve ülke genelinde öğretmen yetiştirme konusunda yeterli olunmadığı konusuna vurgu yapmıştır. Öğretim elemanı ÖE6 ise bu konuda akademisyenleri şu sözlerle eleştirmiştir:

ÖE6, s. 70: Bu sistem her şeyi öğretmen adaylarından bekliyor ama, eksik bırakılan şeyler de var. Bizim de akademisyenler olarak kendimize çok soru sormamız gerekiyor. Biz, öğretmen adaylarına ileriki meslek hayatlarında yardımcı olabilecek ne yapıyoruz? Yaptığımız tek şey; makale, kitap yazmak ve yayınlamak. Son derece süslü, akademik şablonu yüksek, anlaşılmaz makaleleri yazıp, yayınlamak bizim sadece kariyerimizde ilerlememize katkı sağlıyor. Kimse kimsenin ne yazdığını doğru düzgün okumuyor. Aslında baktığımızda alanda da tıkanmışlık var. Makalem dergide çıktı deyip, en fazla kendi makalesini okuyor, o sayıdaki diğer makalelere bile bakmaktan acizken, bu durum böyleyken gidip de öğretmen adaylarına hadi siz de gidin şu kitabı, kaynağı alın, makale okuyun demek ne kadar doğru? Bu akademik bilgi üretimini daha uygulamanın anlayacağı dile dönüştürmemiz gerekiyor. Akademisyenlerin birbirini anlayacağı dilde de yazılsın ama, bir yandan uygulamacının okuduğu daha ben bunu anladım diyebileceği makaleler yazılsın.

Eğitim etiği dersi sorumlusu öğretim elemanı ÖE8 de öğrencilere pedagoji tarihi dersi verilmesi gerektiğine vurgu yapmış ve bu konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

ÖE8, s. 102-103: ... Mesela buradaki eğitim fakültesindeki öğrencilerin mutlaka birkaç dönem bir pedagoji tarihi almaları gerekiyor diye düşünüyorum. Çünkü eğer pedagoji tarihi alırlarsa, o tarihi süreç içerisinde nasıl bir aşamadan, nerelerden buraya geldik; mesela hala öğrencisini döven öğretmen varsa-geçen televizyonda eğitim destek çubuğu diye bir şey var. Mesela bizim sözlere baktığımız zaman hala işte “kızını dövmeyen dizini döver”, “nush ile uslanmayı etmeli

tekdir, tekdir ile uslanmayanın hakkı kötüdür” gibi gerek bizim eğitim tarihimizde gerek batı eğitim tarihinde dayak bir şekilde var. Ama dayakla, baskıyla insanı doğru yola getirmek, sorumluluk sahibi birey olarak yetiştirmenin mümkün olmadığı yapılan araştırmacılar sonucunda ortaya çıkmıştır. Mesela bugün hala “öğretmen bir heykeltıraştır.” Kendi çocuğuna bile istediğin şekli veremiyorsun. Vermen mümkün değil. Biz bir taraftan her öğrencinin farklı olduğunu, farklılıkların zenginlik olduğunu söylüyoruz ama öbür taraftan diyoruz ki öğrenci bir bal mumu gibidir, istediğimiz şekli ona verebiliriz. İşte pedagoji tarihi okuyan bir öğretmen, öğrencinin bir bal mumu olmadığını bilir, yontulacak bir taş olmadığını bilir.

Bu bulgular ışığında, sadece araştırmanın yapıldığı eğitim fakültesinde değil ülke genelinde öğretmen yetiştirme konusunda; öğrenci, özellikle de öğretim elemanı ve sistemden kaynaklı eksiklik ve yetersizliklerin olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Eğitim fakültesi öğrencilerinin, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerlerini kazanımı sürecinde örtük programın rolü nedir?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bu son alt amacıyla, örtük programın, belirlenen mesleki etik değerlerin kazanımındaki rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu alt probleme cevap bulabilmek için sınıf içi ve sınıf dışında, öğretim elemanlarının, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerlerini kazandırmaya yönelik sergiledikleri davranışlar gözlemlenmiştir. Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde en etkili olan öğenin öğretim elemanı olduğu ve eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki etik değerleri kazanımlarına yönelik davranışlarının eğitim fakültesi kapsamında gözlemlenemeyeceği düşüncesinden hareketle, yapılan bu araştırmada örtük program bağlamında, sadece öğretim elemanı davranışlarına odaklanılmıştır. Bu amaçla, öğretim elemanlarının davranışları, yapılandırılmamış gözlemler gerçekleştirilerek incelenmiş ve

sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerlerin kazandırılmasına yönelik davranışları kayıt altına alınmıştır. Gözlemlerden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak açıklanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak yapılan sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlerden elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.5.1. Gözlem Yapılan Fakülte, Öğretim Elemanı ve Sınıf Ortamına İlişkin Bulgular

Bu bölümdeki bulgular, araştırmanın yapıldığı fakülte ile gözlemlenen her bir öğretim elemanı ve bu öğretim elemanlarının derslerindeki sınıf ortamlarına ilişkin genel özellikleri kapsayacak şekilde sunulmuştur. Araştırmanın yapıldığı fakülte, gözlemlenen öğretim elemanı ve sınıf ortamları, alanda tutulan gözlem kayıtları dikkate alınarak betimlenmiştir.

4.5.1.1. Fakültenin Genel Özellikleri:

Araştırmanın yapıldığı Buca Eğitim Fakültesinin üç giriş-çıkış kapısı bulunmaktadır. Kampüs içerisinde bazı hayvan türlerinin bulunduğu Doğal Yaşam Alanı, iki tane süs havuzu, kamelyalar, eğitim bilimleri enstitüsü, eğitim araçları geliştirme işlikleri, marangoz ve elektrik atölyeleri, dekanlık binası, öğretim elemanı ve personeller için küçük oturma yeri, formasyon bürosu, yayın bürosu ve fotokopi, öğrenci işleri (lisans öğrencileri için) binası ve aynı bina içerisinde laboratuvarlar ile Fen Bilimleri bölümü, toplanma yeri ve aynı alan içerisinde büyük bir Atatürk heykeli, konferans salonu, Cahit Arf binası içinde bulunan küçük bir kütüphane, bilgi işlem ve ayniyat, taşınır kayıt ve kontrol birimi, bir tanesi kullanılmamakla birlikte toplamda beş tane kafe, yer yer heykeller, bankamatikler, kız öğrenci yurdu, spor salonu, yemekhane, iki futbol sahası ve araç park yerleri bulunmaktadır. Ayrıca kampüs içerisinde, fakültede görev yapan personellerin çocuklarının faydalanabileceği bir kreş bulunmaktadır. Kampüsün büyük bir alana sahip olmamasına karşın geniş bir yeşil alana sahip olması ise dikkat çekicidir. Bu özellik aracılığıyla, öğrenim gören öğrencilere kendilerini özgür hissetmelerine yönelik örtük bir mesaj verildiği söylenebilir.

Kampüs içerisinde Doğal Yaşam Alanının bulunması, hayvan ve ağaç türlerinin Latince isimlerinin tek tek yazılı olması, yeşil alanların temiz olması ve geri dönüşüm kutularının bulunması ile örtük olarak “doğayı önemsiyoruz” mesajının verildiği söylenebilir. Öğretim elemanı ve diğer personeller için ayrılan oturma yerinin girişinde, fakültede görev yapan bu kişilere ait olduğunu belirten bir yazının bulunması ve araç park yerlerinin de yine bu kişilere ait olup, öğrencilerin yararlanamamasının ise örtük olarak hiyerarşik bir düzenin varlığına ilişkin bir mesaj taşıdığı söylenebilir. Ayrıca kampüs içerisinde bulunan büyük bir Atatürk heykeli, dekanlık binası içinde bulunan, Atatürk’ün savaş zamanında kullandığı odanın özenle korunuyor olması ve bununla birlikte fakültenin temel değerleri kapsamında belirtilen “Tüm amaç ve değerlerin Atatürk ilkeleri ve laik eğitimle gerçekleştirilebileceğine inanmak” ifadesi ile yapılan vurgu ile de fakültenin Atatürkçü bir görüşü benimsediğine ilişkin örtük bir mesajın verildiği söylenebilir.

Kampüs, büyük bir alana sahip olmamakla birlikte, yerleşke içerisinde Buca Eğitim Fakültesi ve İzmir Meslek Yüksekokulu bulunmaktadır. Eğitim fakültesi bünyesinde, Hasan Ali Yücel, Resim-İş Eğitimi, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Cahit Arf, Müzik Eğitimi Bölümü, Yabancı Diller İngilizce Eğitimi binaları olmak üzere toplamda yedi ana bina bulunurken, İzmir Meslek Yüksekokulu’na ait toplamda üç bina bulunmaktadır. Binaların önünde bilgilendirme panolarının bulunması ve bu panolarda güncel duyuruların yer alması, kampüs içerisindeki tabelaların Türkçe ve İngilizce olarak yazılmış olması dikkat çekici başka bir durumdur.

Eğitim fakültesine ait olan binalardaki tuvaletlerin temizliklerinin, her bina için farklılık gösterdiği görülmektedir. Bazı binalardaki tuvaletlerden kötü kokular gelmekte ve hijyenik olmadığı görülmektedir. Ayrıca, laboratuvarlardaki eksiklikler, bazı dersliklerin bakımsız ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için elverişsiz fiziki koşullara sahip olması, kütüphanenin oldukça küçük olup, masa ve sandalyelerin, özellikle sınav haftalarında öğrencilerin ihtiyacını karşılayamayacak kadar az olması, gözlemlerin gerçekleştirildiği fakültenin sahip olduğu dezavantajlar olarak görülebilir. Bu olumsuz fiziki koşullar aracılığıyla öğrencilere çok fazla önemsenmediklerine ilişkin

örtük mesajlar verildiği söylenebilir. Aşağıda bu durumlara ilişkin bazı gözlem notları sunulmuştur.

SD, 23 Şubat, s. 1: “Tuvaletten oldukça kötü bir koku geliyor. Öğrencilerden biri “bu ne be! Öf!” diyerek tuvalete girdiği gibi çıktı.”

SD, 26 Şubat, s. 2: “Bazı dersliklerin oldukça küçük olduğu görülüyor. Öğretim elemanı kürsüsü ile ön sıra arasında neredeyse yok denilecek kadar az mesafe var. Öğretim elemanının sınıfta gezinmesi neredeyse imkansız gibi görünüyor.”

SD, 26 Şubat, s. 3: “... Sınıfın pencerelerinin boyalı olması, öğrencilerin kendilerini rahat hissedemeyecekleri bir sınıf ortamı oluşmasında önemli bir etken. Ayrıca bu durum sınıfa güneş ışığının girmesini engelliyor.”

SD, 31 Mart, s. 24: “ Sınav haftası olduğu için kütüphanenin oldukça kalabalık olduğu görülüyor. Öğrencilerden bazıları yer bulamadıkları için geri dönmek zorunda kalıyorlar. Masa ve sandalyeler yetersiz kalıyor. Çalışma masalarının ebatları küçük. Bazı masalarda öğrencilerin 2’şerli ve 3’erli şekilde oturdukları görülüyor.”

Araştırma kapsamında görüşülen bir öğretim elemanı da, gözlemlerden elde edilen bulguları destekler nitelikte, laboratuvarlardaki eksikliklere yönelik olarak şunları belirtmiştir.

ÖE1, s. 10: ... ama tabii ki bizim donanımlar açısından yeterli değil. Mesela bugün, fen bilgisi öğretmenliği bölümünde yaşadığım bir olay var. Dün öğrenciler, fiziki anlamda yetersizliklerden dolayı ayaklanmışlar. “Laboratuvar yok, iki tane mikroskop var ve biz onda hiçbir şey göremiyoruz” diyorlar.

Şimdi bu öğrencilere bakınca, fen bilgisi alanında, kendi alanında iyi bir öğretmen olarak yetiştirmiş oluyor muyuz? Öğrenciler; “kitaptan okuyoruz, aynı üniversite sınavına hazırlanır gibi hazırlanıyoruz, biz öğretmen olacağız” diyor ve bundan şikayet ediyorlar. Haklısınız, dekanlığa gidin konuşun, laboratuvar istiyoruz deyin, diyorum.

Araştırma kapsamında görüşülen iki öğrenci de, gözlemlerden elde edilen bulguları destekler nitelikte, kütüphanenin yetersizliği ve sınıfların olumsuz fiziki koşullarına yönelik olarak şunları belirtmişlerdir:

SBÖ10, s. 5: Sıralar burada sabit, görüyorsunuz değil mi! Bu ne demektir? Şu camlara bakar mısınız? Camlara boya çekmişler. O kadar klasik bir eğitim ki!

SBÖ8, s. 7: Bu okulda kütüphane sorunu var. Koskoca fakülteadaki kütüphanede 50 tane masa var. Kitaplar çok kötü, eski, yıpranmış. Biz bu durumu anlattığımız zaman, duymamazlıktan geliyor, okulun fiziki koşulları böyle, sit alanı vs. diyorlar. Nedense bu sit alanı dediği yere kantin yapıp, kira alma hakkına sahip oluyorlar, ama öğrenci kütüphane istediği zaman böyle bir şey olamaz, elimizde olan bu diyorlar.

Buna ek olarak, Buca Eğitim Fakültesi'nin, İzmir Meslek Yüksekokulu (İMYO) ile aynı kampüsü paylaşıyor olması da dezavantaj olarak görülebilir. Sınıf dışı gözlemlerde bazı öğrencilerin bu durumdan rahatsız oldukları gözlemlenmiştir. Aşağıda bu durumlara ilişkin bazı gözlem notları sunulmuştur.

SD, 10 Mart, s. 11: “Kafeden içeriye beş erkek öğrenci girdi. Öğrenciler oldukça yüksek sesli konuşuyor. Bir öğrencinin elindeki tespah ve bir diğer öğrencinin de ağzını açarak sakız çiğnemesi dikkat çekiyor. Bu öğrencileri gören iki kız öğrenci, “şunların oturuşuna baksana. Bunlar kesin İMYO’lu. Tiplerinde

hayır yok ki!”, “adam mı bunlar ya! Serseriler! Ayyy! Git ya!” diyerek rahatsızlıklarını dile getiriyorlar.”

SD, 14 Nisan, s. 28: “Hasan Ali Yücel binası önünde bir grup öğrenci sigara içiyor. Kız öğrencilerden biri “valla ben E...’e gitmem arkadaşlar. Meslekçi kırolar kaynıyor orası ya bıraksanıza!”, erkek öğrencilerden biri de “kızları da bir acayip! Özenti özenti tipler. Ağzlarını da yamulta yamulta konuşuyorlar zaten.” diyor ve kızların taklidini yapıyor. Yine aynı öğrenci konuşmasına devam edip, “sinir oluyorum ya! Boş verin, bizim kafeye gidelim ya da gelin Alsancak’a geçelim” diyerek meslek yüksekokulu öğrencileriyle aynı yeri paylaşmak istemediklerini dile getiriyorlar.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan bir öğretim elemanı da gözlemlerden elde edilen bulguları destekler nitelikte, eğitim fakültesinin, meslek yüksekokul ile aynı yerleşkeyi paylaşıyor olmasına ilişkin görüşlerini dile getirmiş ve konu ile ilgili görüşlerini “*Bizim mesela kampüsün içerisinde meslek yüksekokulunun öğrencileri var. Bunların mutlaka ayrı bir kampüste olması gerekiyor çünkü her mesleğin kendine göre birtakım değerleri var ve bizim öğretmen olarak yetiştireceğimiz bu gençlere bu değerleri mutlaka burada benimsetmemiz gerekiyor.*” (ÖE8, s. 99) şeklinde ifade etmiştir.

4.5.1.2. GÖE1 ve D1’deki Sınıf Ortamına İlişkin Genel Özellikler

Araştırma kapsamında gözlemlenen öğretim elemanı GÖE1’in, öğrencilerle sıkça göz teması kurduğu, sınıfın her alanını kullandığı, bazen sıranın üzerine oturduğu, ses tonunu ve beden dilini iyi kullandığı ve öğrencilerin dikkatlerini çekebildiği görülmüştür. Öğretim elemanının soru-cevap tekniği ve örneklere sıkça başvurduğu, kendi yaşantısından da örnekler verdiği ve güncel haberleri sınıfa taşıyıp, anlattığı konuyla bağlantısını kurarak dersi işlediği gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler boyunca, olumlu öğretim elemanı-öğrenci ilişkisi olduğu ve öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin yoğun olduğu bir sınıf ortamı olduğu, öğrenci katılımının yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerin

düşüncelerini rahatlıkla dile getirebildikleri, dersi ilgi ve dikkatle izledikleri ve not aldıkları görülmüştür. Aşağıda GÖE1'in özellikleri ve D1'deki sınıf ortamı ile ilgili bazı gözlem notları sunulmuştur.

D1, 10 Mart, s. 27: “GÖE1 ayakta duruyor, jest ve mimiklerini kullanarak kavramı açıklamaya çalışıyor ve öğrencilerle göz teması kuruyor. Öğrenciler dikkatlice GÖE1'i dinliyorlar. Öğrenciler hem dinleyip, hem not alıyorlar.”

D1, 17 Mart, s. 31: “GÖE1, “evet siz ne dersiniz bu konuda?” diye sordu. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu söz almak için parmak kaldırıyorlar. Arka sıradaki öğrenciler de derse katılıyorlar. Öğrenci katılımı oldukça yüksek düzeyde...”

D1, 20 Nisan, s. 50: “GÖE1, sınıfta geziniyor. Ses olmaya başladığı anda hemen sesinin tonunu yükseltti ve öğrenciler sustular... Öğrenciler not almaya devam ediyorlar... GÖE1, gündemdeki bir haberi öğrencilerle paylaşıyor. Öğrenciler haberle ilgili konuşmaya başladılar... GÖE1, siyasilerden örnek veriyor. Bunun üzerine öğrenci katılımı arttı.”

D1, 21 Nisan, s. 57: “GÖE1 tahtaya yazı yazarken “akıllı tahta koyacaklarmış” dedi. Öğrencilerden biri “hocam onu çalarlar” deyince GÖE1 de “yok artık! Akıllı tahtayı çalamazlar” dedi. Öğrencinin “hocam projeksiyonu çalmışlar” demesi üzerine GÖE1 de “yok artık!” diye tepki verdi. Gülüşmeler oldu.”

D1, 27 Nisan, s. 64: “Öğrenci birleştirilmiş sınıfta okuduğunu söyledi. GÖE1 “ben de” dedi. GÖE1 “bizim de birleştirilmiş sınıftı. Öğretmenimiz ilçeye maaşını almaya giderdi, bize de bir torba çikolata getirirdi ödül olarak, biz de sevinirdik.” dedi.”

D1, 28 Nisan, s. 70: “GÖE1, “kendi alanınızdan bir şey sorarak bakın dikkatinizin dağıldığını fark ettiğimden dikkatinizi çektim” dedi. Bunun üzerine gülüşmeler oldu... Öğrenci, GÖE1’e “hocam örneğiniz çok sıradandı” dedi. GÖE1 de gülüp, “evet, çok sıradan oldu” dedi.”

Gözlemlenen öğretim elemanı GÖE1, sorumlu olduğu ders D1’i, Sosyal Bilimler binası ve Yabancı Diller İngilizce Eğitimi binasında olmak üzere toplamda iki derslikte yürüttüğü için bu öğretim elemanına yönelik yapılan gözlemler her iki sınıfta da gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Bilimler binasında bulunan sınıfın fiziki ortamına ilişkin; zemin katta bulunan büyük bir sınıf olduğu, pencerelerin geniş olduğu, duvar boyası ile boyandığı ve bu nedenle güneş ışığının yetersiz olduğu, masa ve sıraların sabit olup, arka arkaya sıralandığı, sıraların 4 öğrencinin rahatlıkla oturabileceği genişlikte olduğu, öğretim elemanının sınıfta rahatlıkla dolaşabileceği bir alanının bulunduğu, projeksiyon aleti, büyük bir çöp kovası, yazı tahtası, Atatürk resmi, yerden belli bir yüksekliği olan öğretim elemanı kürsüsü ve bir sandalye, sınıfın en arkasında bulunan bir klima, İstiklal Marşı, ikili askılık ve askılıkların birisinde asılı harita olduğu gözlemlenmiştir. Pencerelerin duvar boyası ile boyanmış olması, masa ve sıraların sabit olmasının, öğrencilerin özgürlüklerinin kısıtlandığı ve öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin sınırlandırıldığına ilişkin örtük mesajlar taşıdığı söylenebilir. Ayrıca öğretim elemanının kürsüsünün belli bir yükseklikte olması ile de öğrencilere öğrenim gördükleri fakültede hiyerarşik bir düzen olduğuna yönelik örtük bir mesaj verildiği söylenebilir.

Yabancı Diller İngilizce Eğitimi Binası’nda bulunan sınıfın ise 1. Katta bulunduğu, pencereleri küçük olan, ışık alan, çok küçük bir derslik olduğu, masa ve sıraların sabit olup, arka arkaya sıralandığı, sıraların 4 öğrencinin oturabileceği genişlikte olduğu, öğretim elemanının öğrenciler arasında dolaşabileceği yeterli bir alanın olmadığı, askılık, çöp kovası, yazı tahtası, öğretim elemanı kürsüsü, sandalye ve Atatürk resminin bulunduğu gözlemlenmiştir. Gözlemlerin gerçekleştirildiği bu sınıfın belirtilen olumsuz fiziki koşullarının, öğretim elemanı ve öğrencilerin özgürlüklerinin kısıtlandığı, öğretim

elemanı-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin sınırlandırıldığına ilişkin örtük mesajlar taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte sıraların düzeninin, öğrenci merkezli bir öğretimden çok öğretmen merkezli bir öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik koşulu sağladığı söylenebilir. Resmi programda öğrenci merkezli bir öğretimden bahsedilirken örtük program kapsamında bu durumun farklılaştığı görülmektedir.

4.5.1.3. GÖE2 ve D2'deki Sınıf Ortamına İlişkin Genel Özellikler

Araştırma kapsamında gözlemlenen öğretim elemanı GÖE2'nin, öğrencilerle göz teması kurduğu, kürsü ve tahtanın önündeki alanı kullandığı, ses tonunu ve beden dilini iyi kullandığı görülmüştür. Öğretim elemanının soru-cevap tekniği ve örneklere başvurduğu, kendi notlarından yararlandığı ve çoğunlukla tahtaya yazı yazarak dersi işlediği gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler boyunca, öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin yoğun olmadığı bir sınıf ortamı olduğu, öğrenci katılımının düşük düzeyde olduğu, ön sıradaki öğrencilerin dersle ilgili oldukları görülürken, arka sıradaki öğrencilerin KPSS soru bankası kitaplarından soru çözdükleri, cep telefonlarıyla ilgilendikleri, fotoğraf çektikleri ve aralarında konuştukları görülmüştür. Aşağıda GÖE2'nin özellikleri ve D2'deki sınıf ortamı ile ilgili bazı gözlem notları sunulmuştur.

D2, 23 Şubat, s. 5: “GÖE2, öğrencilerle göz teması kuruyor. GÖE2 sadece kürsü ve tahtanın önündeki alanı kullanıyor. Ses tonu ve beden dilini iyi kullanıyor.”

D2, 09 Mart, s. 23: “Sol ve sağ arkadaki 4. ve 5. sıralardaki öğrenciler sürekli kendi aralarında konuşuyorlar... Sol tarafta 4. sıradaki bir kız öğrenci kendi fotoğrafını çekiyor, yanındaki arkadaşına gösteriyor. Yanındaki arkadaşı da kendi telefonuyla ilgileniyor.”

D2, 16 Mart, s. 27: “GÖE2, günümüzde yaşanan şiddet olaylarından örnekler verdi ve “kendinizi koruyun” dedi... GÖE2, konu ile ilgili bir soru sordu. Öğrenciler düşünüyorlar.

Söz hakkı isteyen çok az öğrenci var. Yine öğrenci katılımı oldukça düşük düzeyde...”

D2, 04 Mayıs, s. 67: “Arka sıralardaki öğrencilerden bazıları KPSS soru bankası kitaplarından soru çözüyorlar, dersi dinlemiyorlar.”

Öğretim elemanı GÖE2'nin sorumlu olduğu ders D2, gözlemler boyunca Hasan Ali Yücel Binası'nda bulunan bir sınıfta yürütülmüştür. Gözlemlerin yapıldığı sınıfın fiziki ortamına ilişkin; sınıfın zemin katta bulunduğu, geniş pencereleri olup, fazla ışık alan büyük bir sınıf olduğu, masa ve sıraların sabit olup, arka arkaya sıralandığı, sıraların 4 öğrencinin rahatlıkla oturabileceği genişlikte olduğu, öğretim elemanının sınıfta dolaşabileceği yeterli bir alanının bulunduğu, sınıfta çöp kovası, geniş bir yazı tahtası, Atatürk resmi, öğretim elemanı kürsüsü ve bir sandalye, tavandan sarkıtılmış bir projeksiyon aleti ve askılıklar bulunduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıfın fiziki koşullarının olumlu özellikler taşıdığı görülmekle birlikte, sıraların düzeninin öğrencilerin özgürlüklerinin kısıtlandığı, öğretim elemanı-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin sınırlandırıldığı ve öğrenci merkezli bir öğretimin gerçekleştirilmediğine ilişkin örtük mesajlar taşıdığı söylenebilir.

4.5.1.4. GÖE3 ve D3'teki Sınıf Ortamına İlişkin Genel Özellikler

Araştırma kapsamında gözlemlenen öğretim elemanı GÖE3'ün, çoğunlukla kürsü ve tahtanın önündeki alanı, bazen de sınıfın arka tarafını kullandığı, alçak bir ses tonuyla konuştuğu ve beden dilini kullanmada yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretim elemanının soru-cevap tekniği ve örnek olaylara başvurduğu, kitap ve kendi notlarından yararlandığı görülmüştür. Yapılan gözlemler boyunca, öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin yoğun olmadığı bir sınıf ortamı olduğu, öğrenci katılımının düşük düzeyde olduğu, çoğunlukla ön sıradaki öğrencilerin derse katıldıkları, arka sıradaki öğrencilerin KPSS soru bankası kitaplarından soru çözdükleri, cep telefonlarıyla ilgilendikleri, aralarında konuştukları, sınıfta zaman zaman gürültü olduğu, zaman zaman bazı öğrencilerin GÖE3'ten izin almadan ve ders bitmeden sınıftan çıktıkları gözlemlenmiştir.

Aşağıda GÖE3'ün özellikleri ve D3'deki sınıf ortamı ile ilgili bazı gözlem notları sunulmuştur.

D3, 02 Mart, s. 15: “GÖE3, kürsü ve tahtanın önündeki alanı kullanıyor, ses tonu oldukça alçak... Öğrenciler kendi aralarında çok konuşuyor ve dersi dinlemiyorlar. Ön sıralarda oturan öğrenciler dersi dinliyorlar. Arka sıradaki öğrencilerin neredeyse tamamı soru çözüyor, birkaç öğrenci de cep telefonu ile ilgileniyor.”

D3, 27 Nisan, s. 54: “GÖE3, öğrencilerden birine kitap verdi ve o kitaptan bir örnek olay okuttu. Sonrasında “siz olsaydınız ne yapardınız? Sizce bu etik ilkelere uygun mu?” diye sordu. Bazı öğrenciler cevap vermek için parmak kaldırdı ve GÖE3 bu öğrencilerin hepsine söz verdi. Dersin 67. dakikasında dört öğrenci GÖE3'ten izin almadan sınıftan çıktı.”

D3, 04 Mayıs, s. 60: “GÖE3, kendi notlarından bakarak öğrencilere yazı yazdırıyor. Bir saat oldu, hala yazdırmaya devam ediyor.”

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen gözlemler boyunca, öğretim elemanı GÖE2'nin sorumlu olduğu ders D2 ile öğretim elemanı GÖE3'ün sorumlu olduğu ders D3, aynı sınıfta yürütülmüştür.

4.5.2. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, eğitim fakültesi öğrencilerine, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerlerin kazandırılmasına yönelik gözlenen öğretim elemanı davranışları sunulmuştur. Gözlemlerin yapıldığı dersler D1, D2, D3 ve gözlemlenen öğretim elemanları GÖE1, GÖE2, GÖE3 şeklinde sunulmuştur. D1'de 26 saat, D2'de 18 saat ve D3'te 12 saat olmak üzere toplamda 56 saat gözlem yapılmıştır. Gözlemlenen öğretim elemanlarından elde edilen bulgular arasında

herhangi bir karşılaştırmaya gidilmediği için gözlem saatleri arasında eşitliğin sağlanması yoluna gidilmemiştir.

Öğretim elemanı davranışlarının; ders programının (resmi programın) hedeflerini gerçekleştirecek nitelikte olması, ders programının bilinçli (açık) etkisi olarak ele alınmaktadır. Öğretim elemanı davranışlarının bilinen hedefler dışında başka hedeflere de hizmet etmesi ise davranışların gizli etkisi ya da açıkça amaçlanmamış öğrenmeler olarak değerlendirilmekte ve örtük program kapsamında yorumlanmaktadır (Tuncel, 2008, s. 128).

Örtük program kapsamında sınıf içerisinde en önemli etkenin öğretim elemanı davranışlarının olduğu söylenebilir. Bu noktada, eğitim fakültesi öğrencilerinin, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerleri kazanımı sürecinde örtük programın etkisini ortaya koymak amacıyla öğretim elemanı davranışları gözlemlenmiştir. Yapılan içerik analizleri sonucunda, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerlerinin kazandırılmasına yönelik gözlenen öğretim elemanı davranışları, alan yazında yer alan kavramlar da kullanılarak Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk, Saygı, Adalet ve Eşitlik, Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

| Gözlem Yapıldığı Ders | Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Davranışlar | Saygı Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Davranışlar | Adalet ve Eşitlik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Davranışlar | Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Davranışlar |
|-----------------------|--|--|---|--|
| D1 | <ul style="list-style-type: none"> •Derse zamanında gelme konusunda davranışlar sergileme •Derse hazırlıklı gelme konusunda davranışlar sergileme •Öğretmenin sorumluluklarına yönelik açıklamalar yapma •Öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergileme | <ul style="list-style-type: none"> •Öğrencilere saygı ifadeleri kullanma (ismiyle hitap etme, buyurun, arkadaşlar, sevgili arkadaşlar, teşekkür ederim vb.) konusunda model davranışlar sergileme •Öğrencileri onurlandırma (çok güzel, bravo vb.) konusunda model davranışlar sergileme •Öğrencilerin birbirlerine saygı göstermeleri konusunda uyarılarda bulunma •Öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranışlar sergileme •Farklılıklara saygı duyulması gerektiğine yönelik açıklamalar yapma •Meslektaşına yönelik olumsuz yorum ve dedikodu yapmaktan kaçınma konusunda model davranışlar sergileme | <ul style="list-style-type: none"> •Öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergileme •Ayrımcılık yapmama konusunda model davranışlar sergileme •Öğrencilere adil ve eşit davranma konusunda açıklamalar yapma | <ul style="list-style-type: none"> •Etkili sınıf yönetimine yönelik bilgiler sunma •Eğitim sistemindeki uygulamalara yönelik bilgi edinmeye yönlendirme •Alan yeterliğine vurgu yapma |

Tablo 4.3. (Devam)

| Gözlemin Yapıldığı Ders | Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Davranışlar | Saygı Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Davranışlar | Adalet ve Eşitlik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Davranışlar | Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Davranışlar |
|-------------------------|--|---|--|--|
| D2 | <ul style="list-style-type: none"> •Derse zamanında gelme konusunda model davranışlar sergileme •Derse hazırlıklı gelme konusunda model davranışlar sergileme •Öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergileme | <ul style="list-style-type: none"> •Öğrencilere saygı ifadeleri kullanma (ismiyle hitap etme, buyurun, arkadaşlar, sevgili arkadaşlar, teşekkür ederim vb.) konusunda model davranışlar sergileme •Öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranışlar sergileme | <ul style="list-style-type: none"> •Öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergileme •Öğrencilerin hak etme düzeylerine göre paylaşım konusunda model davranışlar sergileme | <ul style="list-style-type: none"> •Kitap önerisinde bulunma •Eğitim sistemindeki değişikliklere ilişkin bilgiler sunma |
| D3 | <ul style="list-style-type: none"> •Öğretmenin sorumluluklarına yönelik örnek olaylar sunma ve açıklamalar yapma •Derse zamanında gelme konusunda model davranışlar sergileme •Derse hazırlıklı gelme konusunda model davranışlar sergileme | <ul style="list-style-type: none"> •Öğrencilere saygı ifadeleri kullanma (ismiyle hitap etme, buyurun, arkadaşlar, sevgili arkadaşlar, teşekkür ederim vb.) konusunda model davranışlar sergileme •Öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranışlar sergileme •Öğrencilerin birbirlerine saygı göstermeleri konusunda uyarılarda bulunma | <ul style="list-style-type: none"> •Öğretmenin adaletli davranmasına yönelik örnek olaylar sunma ve açıklamalar yapma •Öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergileme | <ul style="list-style-type: none"> •Öğretmenin mesleki etik ilkeleri izlemesi gerektiği konusunda açıklamalar yapma •Yasa ve yönetmeliklere ilişkin bilgi edinmeye yönlendirme •Mesleğe yönelik etkinliklere (seminer, konferans vb.) yönlendirme |

Araştırma kapsamında belirlenen her bir değer öğrencilere nasıl kazandırıldığını ortaya koymak amacıyla yapılan sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

4.5.2.1. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

Araştırma kapsamında yapılan sınıf içi gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine, sorumluluk olarak belirlenen mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak sergilenen öğretim elemanı davranışları gözlenmiştir. Sınıf içinde yapılan gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine, sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik gözlenen öğretim elemanı davranışları, gözlenme sıklığı ve buna ilişkin örnek durumlar Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

| Gözlemin Yapıldığı Ders | Gözlenen Öğretim Elemanı | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|-------------------------|--------------------------|--|--|------------------|
| D1 | GÖE1 | Derse zamanında gelme konusunda model davranışlar sergileme | D1, 24 Şubat, s. 5: “GÖE1, 13:00’da başlayacak olan derse tam zamanında geldi. Öğrencilerle selamlaşıyor. Yoklama kağıdını çıkarıp, en önden bir öğrenciye uzattı.” D1, 03 Mart, s. 18: “GÖE1, derse yine zamanında geldi. Öğrencilere “merhaba, nasılsınız arkadaşlar?” diye sordu. En önde oturan bir kız öğrencinin yanına gidip, yoklama kağıdını verdi. Çantasından kitabını çıkardı. Derse başladı. Arkada oturan bir erkek öğrenci, yanındaki arkadaşına “hoca yine dakika kaybetmiyor valla! Bari biraz soru çözebilseydik...” dedi.” | 20 |
| | | Derse hazırlıklı gelme konusunda model davranışlar sergileme | D1, 27 Nisan, s. 61: “GÖE1, derse hazırlıklı geliyor. Anlatacağı konuların başlıklarını önceden belirlemiş, bununla ilgili notlarını almış. Şimdi de bu ders içinde işleyeceği konu başlıklarını tahtaya yazıyor, yazarken de öğrencilere konuları söylüyor... GÖE1 “dersime plan yapıp geliyorum arkadaşlar, hazırlık yapıyorum” diyerek güldü.” | 20 |

Tablo 4.4. (Devam)

| Gözlemin Yapıldığı Ders | Gözlenen Öğretim Elemanı | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|-------------------------|--------------------------|--|--|------------------|
| D1 | GÖE1 | Öğretmenin sorumluluklarına yönelik açıklamalar yapma | D1, 27 Nisan, s. 65: “GÖE1, “öğretmenin derse önceden hazırlanması, plan yapması önemli arkadaşlar... Ne anlatacağımızı bilirsiniz, zaman kaybı olmaz, dersten çalınmaz...” dedi. GÖE1, öğretmenin gerekli hazırlığı olmadığı zaman yaşanabilecek sorunlardan bahsetti. GÖE1, “öğretmen dersinin sorumluluğunu bilmeli değil mi? Bu benim sorumluluğum değil mi? Derse hazırlıklı gelmem, zamanında gelmem... öğrenciyi tanımam, çoğunluk ilgisinin olduğu, bildiği konular, gelişmesini istediği... hangi konularda eksik hangi konuda iyi...” diyerek öğretmenin bu konudaki sorumluluklarına vurgu yaptı.” | 8 |
| | | Öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergileme | D1, 13 Nisan, s. 46: “GÖE1, öğrencilerin staj okulunda yaşadığı sorunları dinliyor. Kız öğrenciler velilerle yaşadıkları sorunları anlatıyorlar. GÖE1 dikkatli bir şekilde dinliyor, “ya, öyle mi?” “evet haklısınız arkadaşlar”, “bakım evi gibi görüyorlar değil mi, doğru” diyerek öğrencilerin sorunlarıyla ilgilendiğini, önemseydiğini ortaya koyuyor.” | 7 |
| Toplam | | | | 55 |
| D2 | GÖE2 | Derse zamanında gelme konusunda model davranışlar sergileme | D2, 23 Şubat, s. 1: “GÖE3, derse zamanında geldi ve “merhaba arkadaşlar” dedi. “Sınıf biraz soğuk mu?” diye sordu. İki kız öğrenci kapıyı çaldı, özür dileyerek içeri girdiler...” D2, 02 Mart, s. 18: “Ders saat 17:00’da başladı. GÖE2’den sonra gelen çok öğrenci oldu. Sıraya oturmak için arka tarafa doğru yürüyen erkek öğrencilerden biri “hoca bir kere de geç kal, sigaramız bitmemiştii daha” diye söylenerek yerine geçti.” | 13 |
| | | Derse hazırlıklı gelme konusunda model davranışlar sergileme | D2, 20 Nisan s. 51: “GÖE2, işleyeceği konuların başlıklarını kendi notlarından bakarak tahtaya yazıyor. Yazarken “öğrencilere böyle daha düzenli oluyor” dedi. Öğrencilerden bazıları konuları not alıyorlar... GÖE2, o konu başlıklarını takip ederek dersi işliyor.” | 13 |

Tablo 4.4. (Devam)

| Gözlem Yapıldığı Ders | Gözlenen Öğretim Elemanı | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|-----------------------|--------------------------|--|---|------------------|
| D2 | GÖE2 | Öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergileme | D2, 04 Mayıs, s. 63: “Orta sıradaki 6 kız öğrencinin kendi aralarındaki konuşması GÖE2’nin dikkatini çekiyor. GÖE2 konu anlatımını yarıda kesip öğrencilere “hayırdır kızlar?” diye sordu. Kız öğrencilerden biri “hocam sınavla ilgili bir şey konuşuyorduk, dersi dinliyoruz ama” diyerek güldü. GÖE2, “konuyu işleriz, anlatın bakalım nasıldı, neler yaptınız?” diye sordu. Öğrenciler hafta sonu girdikleri deneme sınavını anlatmaya başladılar ve KPSS sınav sistemi üzerine konuşmaya başladılar. GÖE2 “kaygınızı anlıyorum, haklısınız ama sistem bu ne yazık ki...” dedi.” | 8 |
| Toplam | | | | 34 |
| D3 | GÖE3 | Öğretmenin sorumluluklarına yönelik örnek olaylar sunma ve açıklamalar yapma | D3, 13 Nisan, s. 33: “GÖE3, öğretmenin öğrenciye, topluma, velilere ve meslektaşına karşı sorumluluğunun olduğunu vurguluyor. GÖE3, ön sırada oturan bir kız öğrenciden öğretmenin sorumluluklarına ilişkin kitaptaki örnek olayı okumasını istedi. Örnek olay okunduktan sonra GÖE3 “evet arkadaşlar bu konuda ne düşünüyorsunuz? Siz olsaydınız ne yapardınız?” diye sordu. Öğrencilerden bazıları söz istiyor...” | 27 |
| | | Derse zamanında gelme konusunda model davranışlar sergileme | D3, 09 Mart, s. 21: “GÖE3, derse zamanında geldi. Öğrenciler GÖE3’ten sonra gelmeye başladılar. Geç kalan öğrencilerden biri yerine geçerken “hoca bizden daha öğrenci” diyerek güldü... GÖE3’ün derse zamanında gelmesi konusunda gösterdiği özen, öğrencilerin dikkatlerini çekiyor... GÖE3, geç kalan öğrencilere bir şey söylemiyor.” | 9 |
| | | Derse hazırlıklı gelme konusunda model davranışlar sergileme | D3, 27 Nisan, s. 48: “GÖE3, derse geçmeden önce kendi notlarını çıkarttı, kürsünün üstüne koydu. Anlatacağı konuları belirlemiş görünüyor. Ayrıca kitabımı da çıkarttı. Kitaba işaretler konmuş. GÖE3’ün yine derse hazırlıklı olarak geldiği çok açık...” | 9 |
| Toplam | | | | 45 |

Tablo 4.4'e bakıldığında, gözlemlenen öğretim elemanı GÖE1'in 55 defa, GÖE2'nin 34 defa ve GÖE3'ün 45 defa, sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranış sergiledikleri görülmektedir. GÖE1'in, sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranışlarının; derse zamanında gelme konusunda model davranışlar sergileme (f=20), derse hazırlıklı gelme konusunda model davranışlar sergileme (f=20), öğretmenin sorumluluklarına yönelik açıklamalar yapma (f=8), öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergileme (f=7); GÖE2'nin sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranışlarının; derse zamanında gelme konusunda model davranışlar sergileme (f=13), derse hazırlıklı gelme konusunda model davranışlar sergileme (f=13), öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergileme (f=8); GÖE3'ün, sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranışlarının; öğretmenin sorumluluklarına yönelik örnek olaylar sunma ve açıklamalar yapma (f=27), derse zamanında gelme konusunda model davranışlar sergileme (f=9), derse hazırlıklı gelme konusunda model davranışlar sergileme (f=9) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde, her üç öğretim elemanının derse zamanında gelme ve derse hazırlıklı gelme konusunda, GÖE1 ve GÖE2'nin öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergiledikleri, D1 sorumlusu GÖE1'in öğretmenin sorumluluklarına yönelik açıklamalar yaptığı ve D3 sorumlusu GÖE3'ün de öğretmenin sorumluluklarına yönelik örnek olaylar sunduğu ve açıklamalar yaptığı görülmektedir.

Sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, örtük program kapsamında öğretim elemanlarının, eğitim fakültesi öğrencilerine sorumluluk olarak belirlenen mesleki etik değerini kazandırmaya yönelik olarak model davranışlar sergiledikleri, açıklamalar yaptıkları ve örnek olaylar sundukları görülmektedir. Buna ek olarak, sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik en sık gözlenen öğretim elemanı davranışının, derse zamanında gelme ve derse hazırlıklı gelme konusunda sergilenen model davranışlar olduğu söylenebilir.

Gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilere sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılması sürecinde, öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler taşıdığı söylenebilir.

4.5.2.2. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Saygı Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

Araştırma kapsamında yapılan sınıf içi gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine, saygı olarak belirlenen mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak sergilenen öğretim elemanı davranışları gözlenmiştir. Sınıf içinde yapılan gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine, saygı mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik gözlenen öğretim elemanı davranışları, gözlenme sıklığı ve buna ilişkin örnek durumlar Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Saygı Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

| Gözlemin Yapıldığı Ders | Gözlenen Öğretim Elemanı | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|-------------------------|--------------------------|---|--|------------------|
| D1 | GÖE1 | Öğrencilere saygı ifadeleri kullanma (ismiyle hitap etme, buyurun, arkadaşlar, sevgili arkadaşlar, teşekkür ederim vb.) konusunda model davranışlar sergileme | <p>D1, 10 Mart, s. 29: “GÖE1, öğrencilere “evet arkadaşlar siz ne dersiniz bu konuda?”, “M... sen ne diyorsun bakalım, hı?”, “evet K... sen ne dersin?”, “A... bir şey mi söyleyecektin? Pardon A.. mıydı, neydi ismin?” diye sordu. GÖE1’in öğrencilere zaman zaman isimleriyle hitap ettiği, fakat isimleri de karıştırabildiği görülüyor.”</p> <p>D1, 03 Mart, s. 22: “GÖE1, öğrencilere çoğunlukla sevgili arkadaşlar, arkadaşlar, buyurun” şeklinde hitap ediyor.”</p> <p>D1, 05 Mayıs, 79: “GÖE1, sıkça “teşekkür ederim” diyor. Öğrenciler söz alıp, konuştuğundan sonra, yoklama kağıdı kendisine iletdikten sonra ve öğrencilerin derse katılımlarından dolayı GÖE1, öğrencilere teşekkür ediyor.”</p> | 63 |

Tablo 4.5. (Devam)

| Gözlemin Yapıldığı Ders | Gözlenen Öğretim Elemanı | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|-------------------------|--------------------------|---|---|------------------|
| D1 | GÖE1 | Öğrencileri onurlandırma (çok güzel, bravo vb.) konusunda model davranışlar sergileme | D1, 27 Nisan, s. 69: “GÖE1, sorduğu soruya cevap veren öğrenciye “çok güzel!”, başka bir söz alan öğrenciye de “evet, çok güzel!” diyerek gülümsedi... GÖE1, öğrenci değerlendirmesiyle ilgili bir örnek verdi ve “siz de arkadaşlar öğrencilerinize “çok güzeldi, bravo, harikaydın” gibi olumlu ifadeler kullanın. Benim yaptığım gibi yani” diyerek güldü. Öğrenciler de güldüler.” | 42 |
| | | Öğrencilerin birbirlerine saygı göstermeleri konusunda uyarılarda bulunma | D1, 17 Mart, s. 39: “evet arkadaşlar lütfen... sessiz olalım, arkadaşınız konuşuyor. Lütfen konuşan arkadaşımıza saygı gösterelim” dedi. “Evet dinliyoruz değil mi?” diyerek kalemiyle hafifçe sıraya vurdu, öğrencilerin konuşan arkadaşına saygı göstermesini istedi.” | 39 |
| | | Öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranışlar sergileme | D1, 17 Mart, s. 34: “GÖE1 gündemde olan siyasi bir haberi sınıfla paylaştı ve konu ile ilgili görüşünü dile getirdi. Öğrencilerden biri “hocam ben sizin gibi bakmıyorum olaya yalnız” diyerek kendi düşüncesini açıkladı. GÖE1 öğrencinin düşüncesini saygıyla karşıladığını belirtti.” | 23 |
| | | Farklılıklara saygı duyulması gerektiğine yönelik açıklamalar yapma | D1, 20 Nisan, s. 61: “GÖE1, değerlere yönelik olarak okuldaki çatışan değerlerden bahsediyor. GÖE1, “değerleri farkında olarak ya da olmayarak ne yapıyor öğretmen? Öğrenciye aktarmaya çalışıyor. Ne yapacak doktor hastalarına değerlerini empoze etmeye mi çalışacak? Ne bileyim yani... Ama öğretmenin etki alanı daha geniş olduğu için bu değer çatışması daha fazla oluyor” dedi. GÖE1 herkesin farklı olduğu, herkesin bir dünya görüşünün olduğu, değerlerinin farklı olduğunu vurguladı. Herkesin farklılıklarına saygı gösterilmesi gerektiğini söyledi. Öğretmenlerin, yöneticilerin ya da okulun kendi değerlerini, toplumun değerlerini öğrencilere empoze etmeye çalıştıklarını söyledi.” | 8 |

Tablo 4.5. (Devam)

| Gözlemin Yapıldığı Ders | Gözlenen Öğretim Elemanı | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|-------------------------|--------------------------|---|---|------------------|
| | | Meslektaşına yönelik olumsuz yorum ve dedikodu yapmaktan kaçınma konusunda model davranışlar sergileme | D1, 20 Nisan, s. 55: “Kız öğrencilerden birisi “hocam M... hoca dersin hep 18. Dakikasında geliyor. Hep öyle geliyor yani...” diyerek güldü, yanındaki arkadaşları da güldüler... GÖE1 de “arkadaşlar isim vermeden konuşuyoruz yalnız. Ayrıca kendisi benim oda arkadaşımdır” diyerek cevap verdi ve “söylerim bak ha!” diyerek gülümsedi, “evet arkadaşlar ne diyorduk?” dedi ve öğrencinin daha fazla bu konu ile ilgili konuşmasına izin vermedi.” | 4 |
| Toplam | | | | 179 |
| D2 | GÖE2 | Öğrencilere saygı ifadeleri kullanma (ismiyle hitap etme, buyurun, arkadaşlar, sevgili arkadaşlar, teşekkür ederim vb.) konusunda model davranışlar sergileme | D2, 09 Mart, s. 13: “GÖE2 öğrencilerine çoğunlukla “arkadaşlar” diyor ve bazı öğrencilere isimleriyle hitap ediyor.” D2, 16 Mart, s. 27: “GÖE2, öğretmen okulu çıkışlı var mı? diye sordu. Öğrencilerden birisi “evet” dedi ve bunun üzerine GÖE2, öğrenciye “hocam” diye hitap etmeye başladı.” | 37 |
| | | Öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranışlar sergileme | D2, 13 Nisan, s. 43: “Öğrencilerden biri söz alıp, GÖE2 ile aynı fikirde olmadığını dile getirdi. GÖE2 gülümsedi ve “olabilir, arkadaşımız da böyle düşünüyor... Evet başka?” dedi. | 19 |
| Toplam | | | | 56 |
| D3 | GÖE3 | Öğrencilere saygı ifadeleri kullanma (ismiyle hitap etme, buyurun, arkadaşlar, sevgili arkadaşlar, teşekkür ederim vb.) konusunda model davranışlar sergileme | D3, 13 Nisan, s. 35: “GÖE3, öğrencilerine her zaman “değerli arkadaşlarım, buyurun efendim, sevgili arkadaşlarım” şeklinde hitap ediyor. Söz almak için parmak kaldıran öğrencilerine de “evet siz ne düşünüyorsunuz?” şeklinde her zaman “siz” diyerek hitap ediyor.” D3, 27 Nisan, 57: “Her konuşması biten öğrenciye “teşekkür ederim” diyor.” | 61 |

Tablo 4.5. (Devam)

| Gözlemin Yapıldığı Ders | Gözlenen Öğretim Elemanı | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|-------------------------|--------------------------|--|---|------------------|
| D3 | GÖE3 | Öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranışlar sergileme | D3, 20 Nisan, s. 42: “GÖE3, konu ile ilgili farklı düşünceleri olan öğrencileri sessizce, sözlerini kesmeden, herhangi bir müdahalede bulunmadan, saygıyla sonuna kadar dinledi. Başıyla onayladı ve teşekkür etti. GÖE3’ün, öğrencilerinin fikirlerine saygı duyduğu görülüyor.” D3, 27 Nisan, s. 51: “GÖE3, fikrini söyleyen öğrenciye “doğrudur efendim, böyle de düşünülebilir” dedi.” | 29 |
| | | Öğrencilerin birbirlerine saygı göstermeleri konusunda uyarılarda bulunma | D3, 27 Nisan, s. 51: “GÖE3 “arkadaşlarım, lütfen dinleyelim.” dedi ve söz hakkı alan kız öğrenciye dönerek “evet buyurun efendim” dedi.” D3, 20 Nisan, s. 39: “Öğrenci kitaptan örnek olay okurken konuşmalar başlayınca GÖE3, “değerli arkadaşlarım, arkadaşınız burada sizler için örnek okuyor. Lütfen dinleyelim” dedi.” | 11 |
| Toplam | | | | 101 |

Tablo 4.5’e bakıldığında, gözlemlenen öğretim elemanı GÖE1’in 179 defa, GÖE2’nin 56 defa ve GÖE3’ün 101 defa, saygı mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranış sergiledikleri görülmektedir. GÖE1’in, saygı mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranışlarının; öğrencilere saygı ifadeleri kullanma konusunda model davranışlar sergileme (f=63), öğrencileri onurlandırma konusunda model davranışlar sergileme (f=42), öğrencilerin birbirlerine saygı göstermeleri konusunda uyarılarda bulunma (f=39), öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranışlar sergileme (f=23), farklılıklara saygı duyulması gerektiğine yönelik açıklamalar yapma (f=8), meslektaşına yönelik olumsuz yorum ve dedikodu yapmaktan kaçınma konusunda model davranışlar sergileme (f=4); GÖE2’nin saygı mesleki etik

değerinin kazandırılmasına yönelik davranışlarının; öğrencilere saygı ifadeleri kullanma konusunda model davranışlar sergileme (f=37), öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranışlar sergileme (f=19); GÖE3'ün, saygı mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranışlarının; öğrencilere saygı ifadeleri kullanma konusunda model davranışlar sergileme (f=61), öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranışlar sergileme (f=29), öğrencilerin birbirlerine saygı göstermeleri konusunda uyarılarda bulunma (f=11) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5 incelendiğinde, her üç öğretim elemanının öğrencilerine saygı ifadeleri kullanma ve öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranışlar sergiledikleri, GÖE1 ve GÖE3'ün öğrencilerin birbirlerine saygı göstermeleri konusunda uyarıda buldukları, D1 sorumlusu GÖE1'in öğrencileri onurlandırma, meslektaşına yönelik olumsuz yorum ve dedikodu yapmaktan kaçınma konusunda model davranışlar sergilediği ve buna ek olarak farklılıklara saygı duyulması gerektiğine yönelik açıklamalar yaptığı görülmektedir.

Gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, örtük program kapsamında öğretim elemanlarının, eğitim fakültesi öğrencilerine saygı olarak belirlenen mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak model davranışlar sergiledikleri, uyarıda buldukları ve açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte, saygı mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik en sık gözlenen öğretim elemanı davranışının, öğrencilere saygı ifadeleri kullanma konusunda sergilenen model davranışlar olduğu söylenebilir.

Gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında, öğrencilere saygı mesleki etik değerinin kazandırılması sürecinde, öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler taşıdığı söylenebilir.

4.5.2.3. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

Araştırma kapsamında yapılan sınıf içi gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine, adalet ve eşitlik olarak belirlenen mesleki etik değerinin kazandırılmasına

yönelik olarak sergilenen öğretim elemanı davranışları gözlenmiştir. Sınıf içinde yapılan gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik gözlenen öğretim elemanı davranışları, gözlenme sıklığı ve buna ilişkin örnek durumlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

| Gözlemin Yapıldığı Ders | Gözlenen Öğretim Elemanı | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|-------------------------|--------------------------|---|---|------------------|
| D1 | GÖE1 | Öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergileme | D1, 17 Mart, s. 35: “GÖE1, “evet başka arkadaşlar konuşsun. Bir de onları duyalım. Evet, sen ne düşünüyorsun?” diyerek başka bir öğrenciye söz verdi.” D1, 05 Mayıs, s. 77: “Derse katılım oldukça fazla olduğu için GÖE1’in hangi öğrencileri kaldırıp, kaldırmadığı konusunda bazen tereddütte kalıyor... GÖE1, aynı öğrencilere söz vermektan kaçınıyor. GÖE1’in, öğrencilere söz hakkı verme konusunda adaletli davrandığı görülüyor.” | 31 |
| | | Ayrımcılık yapmama konusunda model davranışlar sergileme | D1, 23 Mart, s. 40: “GÖE1, “arkadaşlar diğer sınıfa da buradan sorumlu olduklarını söyledim. Bu sizin için de geçerli. Hangi bölümleri söylediysem ondan sorumlusunuz. Daha fazlası yok, merak etmeyin” diyerek gülümsedi.” D1, 24 Mart, s. 42: “GÖE1, “arkadaşlar bende herkese uygulanan eşittir” dedi... GÖE1’in, öğrenciler arasında ayrım yapmadığı görülüyor.” | 16 |
| | | Öğrencilere adil ve eşit davranma konusunda açıklamalar yapma | D1, 10 Mart, s. 31: “GÖE1, “öğretmen öğrencilerine adil davranmalıdır, değil mi? İşte öğretmenin sınıfta gözdeleleri vardır, pek hoşlanmadığı vardır... hangisi olursa olsun öğretmen eşit davranmalıdır arkadaşlar. Böylece “neden hep ben hocam? Niye onu görmüyorsunuz?” gibi şeyler olmayacaktır.” dedi. GÖE1, öğretmenin adaletli ve eşit davranması gerektiğini dile getirdi.” D1, 23 Mart, S. 41: “GÖE1, “ayrımcılık yapmadan bütün çocukları eşit görenek davranmalıyız arkadaşlar...” dedi. | 9 |
| Toplam | | | | 56 |

Tablo 4.6. (Devam)

| Gözlemin Yapıldığı Ders | Gözlenen Öğretim Elemanı | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|-------------------------|--------------------------|---|--|------------------|
| D2 | GÖE2 | Öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda model sergileme | D2, 04 Mayıs, s. 64: “GÖE2, öğrencilere söz hakkı verme konusunda adaletli davrandığı görülüyor. Aynı öğrencilere söz hakkı vermekten kaçınıyor.” D2, 05 Mayıs, s. 67: “GÖE2, başka öğrencilerin de konuşmasını istiyor. Yine söz hakkı verme konusunda GÖE2'nin adaletli davranmaya çalıştığı görülüyor.” | 18 |
| | | Öğrencilerin hak etme düzeylerine göre paylaşım konusunda davranışlar sergileme | D2, 16 Mart, s. 30: “GÖE2, sınavda çıkacak konuları söyledi... Öğrencilere “bu soruyu bilene 5 puan” dedi. Öğrenciler kitaplarına, telefonlarına bakmaya başladılar. Bu sırada soruyu bir kız öğrenci yanıtladı ve o öğrenciye “sana bir 5 puan” dedi. GÖE2 yine bir soru sorup, “bilene bir 5 puan” dedi. Öğrenciler yine telefonlarından bakmaya başladılar. En ön sırada sol tarafta oturan bir erkek öğrenci soruyu yanıtladı. Arkasından bir öğrenci telefonundan okuyarak cevap vermeye çalıştı. GÖE2, bunun üzerine “arkadaşının hakkı” dedi... GÖE2, hak eden öğrenciye puanı verdi.” | 15 |
| Toplam | | | | 33 |
| D3 | GÖE3 | Öğretmenin adaletli davranmasına yönelik örnek olaylar sunma ve açıklamalar yapma | D3, 20 Nisan, s. 43: “GÖE3, “değerli arkadaşlarım, öğrencilerinize eşit davranmak, adil davranmak zorundasınız. Aksi takdirde, bu davranış arkadaşlarım, insan hakları ihlaline girer.” dedi.” D3, 04 Mayıs, s. 61: “GÖE3, kitaptan belirlemiş olduğu bir örnek olayı ön sıradan bir öğrencinin okumasını istedi. Sonrasında öğrencilere, “bu durum yasa ve kurallara aykırı mı? adaletsizlik yaratacak mı?” diye sordu... GÖE3, adaletli davranma konusunda açıklamalar yaptı.” | 36 |
| | | Öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda model sergileme | D3, 27 Nisan, s. 51: “GÖE3, “siz söz almamıştınız buyurun efendim” diyerek söz almayan öğrenciye söz hakkı verdi.” D3, 20 Nisan, s. 45: “GÖE3'ün, öğrencilere söz hakkı verme konusunda oldukça özenli ve adaletli davrandığı görülüyor.” | 22 |
| Toplam | | | | 58 |

Tablo 4.6'ya bakıldığında, gözlemlenen öğretim elemanı GÖE1'in 56 defa, GÖE2'nin 33 defa ve GÖE3'ün 58 defa, adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranış sergiledikleri görülmektedir. GÖE1'in, adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranışlarının; öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergileme (f=31), ayrımcılık yapmama konusunda model davranışlar sergileme (f=16), öğrencilere adil ve eşit davranma konusunda açıklamalar yapma (f=9), GÖE2'nin, adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranışlarının; öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergileme (f=18), öğrencilerin hak etme düzeylerine göre paylaşım konusunda model davranışlar sergileme (f=15), GÖE3'ün, adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranışlarının; öğretmenin adaletli davranmasına yönelik örnek olaylar sunma ve açıklamalar yapma (f=36), öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergileme (f=22) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6 incelendiğinde, her üç öğretim elemanının öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. GÖE1'in, ayrımcılık yapmama konusunda model davranışlar sergilediği ve öğrencilere adil ve eşit davranma konusunda açıklamalar yaptığı, GÖE2'nin öğrencilerin hak etme düzeylerine göre paylaşım konusunda model davranışlar sergilediği, GÖE3'ün öğretmenin adaletli davranmasına yönelik örnek olaylar sunduğu ve açıklamalar yaptığı görülmektedir.

Sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, örtük program kapsamında öğretim elemanlarının, eğitim fakültesi öğrencilerine adalet ve eşitlik olarak belirlenen mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak model davranışlar sergiledikleri, açıklamalar yaptıkları ve örnek olaylar sundukları görülmektedir. Bununla birlikte, adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik en sık gözlenen öğretim elemanı davranışının, öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda sergilenen model davranışlar olduğu söylenebilir.

Gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilere adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılması sürecinde, öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler taşıdığı söylenebilir.

4.5.2.4. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

Araştırma kapsamında yapılan sınıf içi gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak sergilenen öğretim elemanı davranışları gözlenmiştir. Sınıf içinde yapılan gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik gözlenen öğretim elemanı davranışları, bu davranışların gözlenme sıklığı ve buna ilişkin örnek durumlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Sınıf İçi Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

| Gözlemin Yapıldığı Ders | Gözlenen Öğretim Elemanı | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|-------------------------|--------------------------|---|--|------------------|
| D1 | GÖE1 | Etkili sınıf yönetimine yönelik bilgiler sunma | D1, 27 Nisan, s. 70: “GÖE1, “çocuğa soru sorarak, “sen ne düşünüyorsun bu konuda?” diyerek dikkati dağılan öğrenciyi konuya çekebilirsiniz” dedi... Örnekler vererek, derse nasıl dikkat çekileceğini anlatıyor... GÖE, “arkadaşlar güncel olayları dersinize taşıyın” diyerek öğrencilerin nasıl dikkatlerini çekebilecekleri konusunda bilgi verdi. “ | 69 |
| | | Eğitim sistemindeki uygulamalara yönelik bilgi edinmeye yönlendirme | D1, 13 Nisan, s. 47: “GÖE1, “öğretmen kılavuz kitaplarını incelediniz mi?” diye sordu. Öğrenciler hep bir ağızdan “hayır!” diye güldüler. Bunun üzerine GÖE1 de “arkadaşlar lütfen bir inceleyin, bakın bakalım bir neler var. Yeni uygulamalarda sizleri neler bekliyor” dedi... Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili tartışma başladı.” | 11 |

Tablo 4.7. (Devam)

| Gözlemin Yapıldığı Ders | Gözlenen Öğretim Elemanı | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|-------------------------|--------------------------|---|--|------------------|
| | | Alan yeterliğine vurgu yapma | D1, 13 Nisan, s. 48: “GÖE1, “arkadaşlar, öğretmenin konusuna vakıf olması gerekir. Bu çok önemli değil mi?... Yeterli-etkili öğretmen... yeterli değilse sınıf yönetimi de eksik oluyor” diyerek öğretmenin alanında yeterli olmasına vurgu yaptı.” | 10 |
| Toplam | | | | 90 |
| D2 | GÖE2 | Kitap önerisinde bulunma | D2, 27 Nisan, s. 59: “GÖE2, “arkadaşlar bu kitabı alın bu kitap dursun. Sadece burası için düşünmeyin, meslek hayatınızda elinizin altında dursun, şöyle bir bakıp, yararlanabilirsiniz” diyerek kitap önerisinde bulundu. Öğrenciler bunun üzerine KPSS’ye yönelik kaynak kitap sordular.” | 16 |
| | | Eğitim sistemindeki değişikliklere ilişkin bilgiler sunma | D2, 20 Nisan, s. 55: “GÖE2, eski uygulamalarla yeni uygulama arasında karşılaştırma yaparak “peki şimdi bu yeni sisteme baktığımız zaman nasıl?” diyerek 4+4+4 eğitime ilişkin konuştu, öğrenciler de katıldılar. GÖE2, yeni uygulamalara yönelik bilgi verdi.” | 12 |
| Toplam | | | | 28 |
| D3 | GÖE3 | Öğretmenin mesleki etik ilkeleri izlemesi gerektiği konusunda açıklamalar yapma | D3, 27 Nisan, 53: “ Örnek olay okunduktan sonra, soru cevap şeklinde örnek olay üzerine tartışıldı. GÖE3, “Yapılan davranışı doğru buluyor musunuz?”, “Neden doğru buluyorsunuz?”, “Siz olsaydınız ne yapardınız?” şeklinde sorular yöneltti. Bazı öğrenciler söz hakkı istedi... GÖE3, “başkaları böyle yapıyor diye biz de böyle yapmamalıyız değerli arkadaşlarım. Öğretmen olarak etik ilkelere ve yasalara uygun hareket etmeliyiz.” dedi ve “ileride mesleğe başladığınız zaman etik ilkelere uygun davranarak hareket etmelisiniz...” diyerek bir öğretmenin mesleki etik ilkeleri izlemesi gerektiğini dile getirdi.” | 41 |
| | | Yasa ve yönetmeliklere ilişkin bilgi edinmeye yönlendirme | D3, 20 Nisan, s. 44: “GÖE3, öğrencilere “bir öğretmen olarak değerli arkadaşlarım, anayasanın, örneğin 42. Maddesini çok iyi bilmeniz gerekiyor. Anayasanın çeşitli bölümlerinde eğitim ile ilgili yasaları bilmeniz gerekiyor... 657 sayılı devlet memuru kanunu bilmeniz gerekiyor arkadaşlarım... Okul öncesi yönetmeliğini de bilmeniz gerekiyor.” dedi. GÖE3 yasa ve yönetmelikler konusunda bir öğretmenin bilgi sahibi olması gerektiğini söyledi.” | 26 |
| | | Mesleğe yönelik etkinliklere (seminer, konferans vb.) yönlendirme | D3, 28 Nisan, s. 58: “GÖE3, Kanada’dan gelen öğretim üyelerinin katılımının gerçekleşeceği konferansın duyurusunu yaptı. Bugün ders işlemeyeceğini ve öğrencilerin bu konferansa katılmalarını istediğini belirtti... Öğrencilerine mümkün olduğunca bu tür etkinlikleri takip edip, katılmalarını söyledi.” | 4 |
| Toplam | | | | 71 |

Tablo 4.7'ye bakıldığında, gözlemlenen öğretim elemanı GÖE1'in 90 defa, GÖE2'nin 28 defa ve GÖE3'ün 71 defa, mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranış sergiledikleri görülmektedir. GÖE1'in, mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranışlarının; GÖE1'in, etkili sınıf yönetimine yönelik bilgiler sunma (f=69), öğrencileri eğitim sistemindeki uygulamalara yönelik bilgi edinmeye yönlendirme (f=11) ve alan yeterliğine vurgu yapma (f=10); GÖE2'nin, mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranışlarının; kitap önerisinde bulunma (f=16) ve eğitim sistemindeki değişikliklere ilişkin bilgiler sunma (f=12); GÖE3'ün, mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranışlarının; öğretmenin mesleki etik ilkeleri izlemesi gerektiği konusunda açıklamalar yapma (f=41), yasa ve yönetmeliklere ilişkin bilgi edinmeye yönlendirme (f=26) ve mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirme (f=4) olduğu görülmektedir.

Sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, örtük program bağlamında öğretim elemanlarının, eğitim fakültesi öğrencilerine mesleki bakımdan yeterli olma değerinin kazandırılmasına yönelik olarak farklı davranışlar sergiledikleri ve en sık gözlenen öğretim elemanı davranışlarının etkili sınıf yönetimine yönelik bilgiler sunma ve öğretmenin mesleki etik ilkeleri izlemesi gerektiği konusunda açıklamalar yapma olduğu görülmektedir.

Gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilere mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerinin kazandırılması sürecinde, öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler taşıdığı söylenebilir.

4.5.3. Sınıf Dışı Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan sınıf içi gözlemler dışında, yapılan görüşmeler öncesi ve sonrasında, ders öncesi ve sonrasında, öğretim elemanı odalarında, Hasan Ali Yücel Binası, Sosyal Bilimler Binası, Cahit Arf Binası ve Yabancı Diller İngilizce Eğitimi Binası'nda, koridorlarda, bahçede ve kafeteryalarda olmak üzere sınıf dışında

gözlemler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerlerinin nasıl kazandırıldığını ortaya koymak amacıyla sınıf dışında yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk, Saygı, Adalet ve Eşitlik, Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

| Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Davranışlar | Saygı Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Davranışlar | Adalet ve Eşitlik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Davranışlar | Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Davranışlar |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergileme • Sorumlulukların yerine getirilmesi konusunda uyarı ve açıklamalar yapma • Sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrenciye yaklaşım konusunda olumsuz davranış sergileme (tehdit etme) | <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere saygı ifadeleri kullanma (ismiyle hitap etme, buyurun, arkadaşlar, sevgili arkadaşlar, teşekkür ederim vb.) konusunda model davranışlar sergileme • Öğrenciye saygı gösterme konusunda model davranışlar sergileme • Öğrenciye saygı gösterme konusunda olumsuz davranışlar sergileme • Meslektaşına yönelik olumsuz yorum ve dedikodu yapmaktan kaçınma konusunda olumsuz davranışlar sergileme | <ul style="list-style-type: none"> • Ayrımcılık yapmama konusunda model davranışlar sergileme • Ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergileme • Ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma konusunda olumsuz davranışlar sergileme | <ul style="list-style-type: none"> • Mesleğe yönelik etkinliklere (seminer, konferans) yönlendirme • Kitap önerisinde bulunma • Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeni gelişmeleri paylaşma ve takip etme konusunda yönlendirme • Sunum ve ödevden sorumlu tutma |

4.5.3.1. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

Araştırma kapsamında yapılan sınıf dışı gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine sorumluluk olarak belirlenen mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak sergilenen öğretim elemanı davranışları gözlenmiştir. Sınıf dışında yapılan gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik gözlenen öğretim elemanı davranışları, bu davranışların gözlenme sıklığı ve buna yönelik örnek durumlar Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

| Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|--|---|------------------|
| Öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergileme | <p>SD, 26 Şubat, s. 4: “Öğretim elemanı sınıfa doğru giderken, iki kız öğrenci “hocam!” diyerek koşurdular ve “hocam sizinle konuşmamız gerek, önemli bir durum var da...” dediler. Öğretim elemanı “tamam konuşalım tabii, ama sonra... dersten sonra beni bulun, odama gelin konuşuruz, şimdi derse giriyorum” dedi ve derse gireceği sınıfa doğru yürüdü.”</p> <p>SD, 22 Nisan, s. 37: “Hasan Ali Yücel binası önünde bekleyen üç öğrenci, binaya girmek isteyen öğretim elemanını görünce öğrencilerden biri “hocam bir dakika” dedi ve öğretim elemanının yanına geldiler. Öğrenciler staj okulundan yeni dönmüşler. Staj öğretmeniyle olan sorunu anlattılar ve “hocam yani bu hocaya ne yapalım artık bilemiyoruz” dediler. Öğretim elemanı, derse girmesi gerektiğini, ders bittikten sonra boşluğunun olduğunu, o arada konuşabileceklerini söyledi, öğrenciler de “tamam hocam” diyerek ayrıldılar. Öğretim elemanının konu ile ilgili duyarlı davrandığı görülüyor.”</p> | 19 |

Tablo 4.9. (Devam)

| Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|---|--|------------------|
| Sorumlulukların yerine getirilmesi konusunda uyarı ve açıklamalar yapma | <p>SD, 09 Mart, s. 8: “İki öğrenci öğretim görevlisinin odasına geldi. Derste yapacakları sunum ile ilgili açıklama yapıyorlar. Öğrencilerden biri, sunum yapacak diğer arkadaşının gelececeğini, üç kişi sunum yapabileceklerini söyledi. Bunun üzerine öğretim elemanı, öğrencilere “arkadaşlar alt tarafı dört kişi bir konuya hazırlanın gelin diyorum, o da yok. Arkadaşınızın gelmeme sebebi nedir? O bu sunumdan sorumlu değil mi? Sunum yapacağınız gün belli değil mi sonuçta?... Siz böyle öğretmen olduğunuzda da derse istemediğiniz zaman girmeyecek misiniz? Herhalde öyle... Dikkat edin arkadaşlar, lütfen... Peki siz sunumunuzu yapın, gelmeyen arkadaşınız sonra bana uğrasın” dedi.”</p> <p>SD, 14 Nisan, s. 27: “Bir öğrenci, öğretim elemanının odasına geldi. Öğrenci, “hocam benim ödevden, verdiğiniz konudan haberim yoktu, o gün gelmedim, arkadaşlar da söylemedi” dedi. Öğretim elemanı da “nasıl yani? Hiç mi o gün ne işlendi diye de merak etmedin? Sen arkadaşlarına “bugün bu derste ne yaptınız?” diye sorsaydın. Başka gün sorsaydın, öğrenseydin. Bırak şimdi!... Dersle ilgili ne oluyor, ne bitiyor bileceksiniz, ben gerekli açıklamaları yapıyorum, bir şey olduğunda gelin sorun da diyorum” dedi. Öğrenci bunun üzerine sustu.”</p> | 7 |
| Sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrenciye yaklaşım konusunda olumsuz davranış sergileme (tehdit etme) | <p>SD, 16 Mart, s. 13: “Ders bittikten sonra sınıfın kapısı açıldı. Öğretim elemanı hızlı bir şekilde kapıya doğru yürürken iki öğrenci arkasından geldi. Öğrencilerden biri, öğretim elemanının kendilerini dinlemesini rica etti. Koridorda konuşmaya başladılar. Kız öğrenci, “hocam ne olacak şimdi? Sunuma gelemeyen arkadaşına ne diyelim?” diye sordu. Öğretim elemanı, “sorumluluğunun bedelini öder arkadaşlar olacağı o. Yani tabii tehdit olarak algılamayın bunu ama...” dedi. Öğrencilerden biri bunun üzerine “hıh, şimdi yandın oğlum S...” dedi.”</p> <p>SD, 17 Mart, s. 19: “Öğretim elemanının odasına bir erkek öğrenci geldi. Öğrenci, “hocam ben yetiştiremedim ödevi haftaya versen olur mu?” dedi. Öğretim elemanı, “herkes bir bahaneyle gelip süre istese böyle... Olmaz... Vallahi arkadaşım yapabileceğim bir şey yok, sonucuna katlanırsın. Sonuçta ödev teslim tarihi belli, söylemesem tamam. Söyledim değil mi, hı? Şimdi ben sana sıfır vermeyim de ne yapayım hı? Söyle...” dedi. Öğrencinin yüz ifadesi ve rengi değişti.”</p> | 5 |
| Toplam | | 31 |

Tablo 4.9'a bakıldığında, yapılan sınıf dışı gözlemlerde, öğretim elemanlarının, toplamda 31 defa, sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranış sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 4.9 incelendiğinde, sorumluluk olarak belirlenen mesleki etik değer kazandırılmasına yönelik gözlenen öğretim elemanı davranışlarının, öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergileme (f=19), sorumlulukların yerine getirilmesi konusunda uyarı ve açıklamalar yapma (f=7) olduğu görülmektedir. Ayrıca sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak olumsuz bir davranış gözlemlendiği ve bu davranışın, sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrenciye yaklaşım konusunda olumsuz davranış sergileme (tehdit etme) (f=5) olduğu görülmektedir.

Gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak ele alındığında, eğitim fakültesi öğrencilerine sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik olarak farklı öğretim elemanı davranışları sergilendiği ve bu davranışlar içerisinde en sık gözlenen davranışın, öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda sergilenen model davranışlar olduğu söylenebilir.

Sınıf dışındaki gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında, öğrencilere sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılması sürecinde, öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklanan örtük programın ağırlıklı olarak olumlu özellikler taşıdığı, fakat olumsuz özelliklerinin de olduğu söylenebilir.

4.5.3.2. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Saygı Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

Araştırma kapsamında yapılan sınıf dışı gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine saygı olarak belirlenen mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak sergilenen öğretim elemanı davranışları gözlenmiştir. Sınıf dışında yapılan gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine saygı mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik gözlenen öğretim elemanı davranışları, bu davranışların gözlenme sıklığı ve buna yönelik örnek durumlar Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Saygı Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

| Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|---|---|------------------|
| Öğrencilere saygı ifadeleri kullanma (ismiyle hitap etme, buyurun, arkadaşlar, sevgili arkadaşlar, teşekkür ederim vb.) konusunda model davranışlar sergileme | <p>SD, 30 Mart, s. 23: “Öğretim elemanı, odasına gelen öğrencilerine, “Ooo! T..., A..., M... Buyurun arkadaşlar gelin” dedi. Konuşurken de “arkadaşlar, sevgili arkadaşlarım” şeklinde hitap ederek konuştu.”</p> <p>SD, 20 Nisan, s. 30: “Öğretim elemanı, sunum dosyasını teslim etmek için gelen öğrencilere, “elinize sağlık arkadaşlar, teşekkür ediyorum” dedi. Öğrenciler gülümsediler ve “biz teşekkür ederiz hocam” dediler. Bu öğretim elemanının, sıklıkla öğrencilerine saygı ifadeleri kullandığı görülüyor.”</p> <p>SD, 05 Mayıs, s. 41: “Öğretim elemanlarının çoğunun öğrencilerine saygı ifadeleri kullandıkları, bu durumun öğrencilerin dikkatini çektiğini ve öğrencilerde memnuniyet yarattığı görülüyor.”</p> | 21 |
| Öğrenciye saygı gösterme konusunda model davranışlar sergileme | <p>SD, 16 Mart, s. 17: “Öğretim elemanının odasına bir kız öğrenci geldi. Öğretim elemanı, ayağa kalkarak, “buyurun efendim” dedi. Konuşma bittikten sonra öğretim elemanı yine ayağa kalktı ve “iyi günler efendim” diyerek öğrenciyi uğurladı.”</p> <p>Günlük Kaydı, 16 Mart, s. 28: “Hoca hiç değişmemiş, hala öğrencisine saygılı... Araştırmam için açıklama yapmak ve görüşme için katılımını sormak amacıyla odasına gittiğimde beni yine, nasıl “buyurun efendim” diyerek karşıladı ve yine ayağa kalkarak uğurladıysa, şu an öğrencisine de aynı davranışta bulunuyor.”</p> <p>SD, 21 Nisan, s. 35: “Öğretim elemanının odasına üç öğrenci geldi. Öğrenciler ders ile ilgili soru sordu ve öğretim elemanı açıklama yaptıktan sonra öğrenciler, “teşekkür ederiz hocam” diyerek kapıya yöneldiler. Öğretim elemanı “arkadaşlar, çay, kahve bir şeyler içseydiniz” dedi. Öğrenciler, gülümseyip, teşekkür ettiler. Öğretim elemanı, “peki” diyerek öğrencilerini kapıya kadar geçirdi.”</p> <p>Günlük Kaydı, s. 21 Nisan, s. 41: “Hocanın her zamanki gibi öğrencilerine saygılı davrandığı görülüyor. Yüksek lisans dönemimdeki gibi... Öğrencilerine, yine bir şeyler için diyerek buyur ettiği ve onları ilgiyle dinlediği görülüyor.”</p> | 16 |

Tablo 4.10. (Devam)

| Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|--|--|------------------|
| Öğrenciye saygı gösterme konusunda olumsuz davranışlar sergileme | <p>SD, 10 Mart, s. 11: “Öğretim elemanı ders bittikten sonra arkasından bir şey söylemek için gelen öğrenciyi dinlemedi, dinlemek için durmadı. Öğrenciler bunun üzerine öğretim elemanının arkasından konuştular. Kız öğrencilerden biri hocanın duymayacağı şekilde “saygısız!” diyerek tepkisini gösterdi.”</p> <p>Günlük Kaydı, 10 Mart, s. 13: “Araştırma ile ilgili bilgi vermek ve katılım sağlayıp, sağlamayacağını sormak için odasına gidilen öğretim elemanı, açıklamayı duymak bile istemedi. “İşim var, meşgulüm” dedi, fakat odasında pencerenin köşesindeki masanın orada oturmuş kahve ve sigara içiyordu.”</p> <p>SD, 04 Mayıs, s. 40: “Öğretim elemanının odasındayken bir ses duyuldu. Bir diğer öğretim elemanı, kapısının önünde, koridorda, öğrencisine bağıyordu. Öğrenci, “hocam ne bağıyorsunuz!” dedi ve öğretim elemanı elini kaldırıp, öfkeyle “hadi git hadi! diyerek öğrenciyi kovdu. Öğrencinin arkasından kaba bir şekilde konuşmaya devam etti.”</p> | 10 |
| Meslektaşına yönelik olumsuz yorum ve dedikodu yapmaktan kaçınma konusunda olumsuz davranışlar sergileme | <p>SD, 30 Mart, s. 23: “Öğretim elemanı kafede otururken, yanına birkaç öğrenci geldi. Öğrenciler “hocam bu K... hoca yedi bitirdi bizi vallahi!” dedi. Öğretim elemanı o kişiyi tanımadığını, olayın ne olduğunu sordu. Öğrenciler o öğretim elemanı ile ilgili şikayetlerini dile getirdiler. Öğretim elemanı, öğrencileri gülerken dinledi ve “bazı hocalar böyle arkadaşlar, yapacak bir şey yok, dinleyin geçin siz de, evet hocam deyin” dedi. Öğretim elemanı, öğrencileriyle birlikte, diğer öğretim elemanı arkadaşları hakkında yorum yapmaktan kaçınmadı.”</p> <p>SD, 22 Nisan, s. 37: “Öğretim elemanının odasına iki kız öğrenci geldi. Öğrenciler, bir diğer öğretim elemanının dersinden çıktıklarını söyledikten sonra, o öğretim elemanı ile derste yaşadıkları olumsuzluğu anlatmaya başladılar. Öğretim elemanı meslektaş hakkında konuşan öğrencileri destekledi ve o öğretim elemanı hakkında konuşmaya devam ettiler.”</p> | 9 |
| Toplam | | 56 |

Tablo 4.10'a bakıldığında, yapılan sınıf dışı gözlemlerde, öğretim elemanlarının, toplamda 56 defa, saygı mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranış sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 4.10 incelendiğinde, saygı olarak belirlenen mesleki etik değer kazandırılmasına yönelik olarak gözlenen öğretim elemanı davranışlarının, öğrencilere saygı ifadeleri kullanma konusunda model davranışlar sergileme (f=21), öğrencilere saygı gösterme konusunda model davranışlar sergileme (f=16) olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, saygı mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak iki olumsuz davranışın gözlendiği ve bu davranışların, öğretim elemanlarının öğrenciye saygı gösterme konusunda olumsuz davranışlar sergileme (f=10) ve meslektaşına yönelik olumsuz yorum ve dedikodu yapmaktan kaçınma konusunda olumsuz davranışlar sergileme (f=9) olduğu görülmektedir.

Gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerine saygı değerinin kazandırılmasına yönelik olarak öğretim elemanlarının olumlu ve olumsuz davranışlar sergiledikleri ve bu davranışlar içerisinde en sık gözlenen davranışın, öğrencilere saygı gösterme konusunda sergilenen model davranışlar olduğu söylenebilir.

Sınıf dışı gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında, öğrencilere saygı mesleki etik değerinin kazandırılması sürecinde, öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler ile birlikte olumsuz özellikler de taşıdığı söylenebilir.

4.5.3.3. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

Araştırma kapsamında yapılan sınıf dışı gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine adalet ve eşitlik olarak belirlenen mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak sergilenen öğretim elemanı davranışları gözlenmiştir. Sınıf dışında yapılan gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin

kazandırılmasına yönelik gözlenen öğretim elemanı davranışları, bu davranışların gözlenme sıklığı ve buna yönelik örnek durumlar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Adalet ve Eşitlik Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

| Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|--|---|------------------|
| Ayrımcılık yapmama konusunda model davranışlar sergileme | <p>SD, 03 Mart, s. 5: “Öğretim elemanı “arkadaşlar, bunu kesinlikle kabul etmiyorum... Konular herkese eşit olarak dağıtıldı, bir gruba fazla bir gruba az, bir gruba zor bir gruba kolay diye bir şey yok. ” diyerek her gruba eşit davrandığını dile getirdi.”</p> <p>SD, 23 Mart, s. 20: “Öğretim elemanı, sınavda çıkacak konulara ilişkin konuşmak için gelen öğrencilere “arkadaşlar, bu dersi alan diğer arkadaşlarınız da aynı yerlerden sorumlu yalnız. Buraya kadar olsa hocam, bu konu olmasa gibi şeylerle bana gelmeyin lütfen. Herkes aynı yerden sorumlu... Kimseye ayrıcalık tanımıyorum, biliyorsunuz.” dedi.”</p> <p>SD, 20 Nisan, s. 31: “Öğretim elemanının odasına, bir sonraki hafta sunum yapacak olan bir grup öğrenci geldi. Öğrenciler sunuma çok hazır olmadıklarını “hocam haftaya değil de diğer grupla birlikte biz ondan sonraki hafta yapsak olur mu? Sunum dosyasını da o zaman teslim etsek? Ya da haftaya yapmamız gerekse, sunum dosyasını haftaya değil ondan sonraki hafta teslim etsek olur mu?” diye sordular. Bunun üzerine öğretim elemanı, “arkadaşlar, bundan önceki gruptan olan arkadaşlarınıza böyle bir müsamaha göstermedim, şimdi size yaparsam onlar bu sefer “hocam, e bize olmaz dediniz” diyecekler, olmaz” dedi. Öğrencilerden biri “hocam biliyoruz, yapmazsınız da yine de bir şansımı deneyelim” diyerek güldü. Öğretim elemanının, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmama konusunda hassasiyet gösterdiği ve öğrencilerine de bunu gösterebildiği görülüyor.”</p> | 12 |

Tablo 4.11. (Devam)

| Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|--|---|------------------|
| Ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergileme | <p>SD, 13 Nisan, s. 24: “İki kız öğrenci ve bir erkek öğrenci öğretim elemanının odasına geldi. Teslim ettikleri ödev üzerine konuşmaya başladılar ve aldıkları notları düşük bulduklarını dile getirdiler. Öğrenciler diğer grup arkadaşlarıyla kıyaslamaya başladıkları anda, öğretim elemanı sözlerini kesip, “arkadaşlar herkes neyi hak ettiyse onu verdim, bu konuda konuşulacak bir şey yok. Onların hazırlığıyla, sizinki ortada değil mi?” dedi. Daha sonra öğretim elemanı, araştırmacıya, her iki dosyayı gösterip, “bunları nasıl yan yana koyabilirim ki? Çocuklar nasıl hazırlanmış” diyerek yüksek not verdiği grubun dosyasını gösterdi. Gerçekten de her iki dosya karşılaştırıldığında öğretim elemanının değerlendirme konusunda adaletli davrandığı görülüyordu.”</p> <p>SD, 14 Nisan s. 28: “Bir öğrenci sınav kağıdını görmek için öğretim elemanının odasına geldi. Öğrenci “hocam ben de arkadaşım gibi cevap vermişim ona neden yüksek verirken bana düşük veriyorsunuz?” dedi. Öğretim elemanı “hangi arkadaşın o?” diye sordu ve o öğrencinin kağıdıyla karşılaştırma yaptı, öğrenciye de gösterdi ve “bak arkadaşın nasıl yazmış ama, bununla, şimdi seninki bir mi yani? Bu cevapla aynı puanı almayı nasıl bekliyorsun?” deyince öğrenci, “yok hocam, tamam” dedi.”</p> | 9 |
| Ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma konusunda olumsuz davranışlar sergileme | <p>SD, 17 Mart, s. 18: “Öğretim elemanının binaya girdiğini gören bir kız öğrenci koşarak öğretim elemanının yanına geldi “hocam ben de size bakıyordum. Hocam ya, sunuma biraz daha fazla not veremez misiniz? Sunum notunu biraz yükseltseniz aslında çok güzel olur bence yani” dedi ve gülümsedi. Öğretim elemanı da “tamam tamam, bakarız hadi sonra konuşalım bunu, burada değil” diyerek öğrenciye gülümsedi.</p> <p>SD, 30 Mart, s. 23: “Öğretim elemanının odasına iki erkek öğrenci geldi. Öğretim elemanı, öğrencilerden birine, “Oo M...! Gelin gelin” dedi. Öğrencilerden biri, “hocam ödev için konuşmaya gelmiştik. Daha yetiştiremedik ödevi, dosya hazır değil. Zaman verseniz biraz daha süper olacak!” dedi. Öğretim elemanı da “tamam tamam hadi, bitirince getirin. Çok geç de kalmayın ama ha, arkadaşlarınıza da söylemeyin.” dedi. Öğretim elemanı, tanıdığı bu öğrencilere, diğer öğrencilere verdiği süreden daha fazla süre tanıdığını belirtti.</p> <p>Günlük Kaydı, 29 Nisan, s. 44: Sosyal Bilimler binası önünde bekleyen dört erkek öğrenci, kendi aralarında konuşurken, öğrencilerden biri, “abi kız olsaymışız ya valla. Esin’ler nasıl hallettiler ama!”, bir diğer öğrenci de “ne kasiyoruz anasını satayım, adamın bize vereceği not belli değil mi!” dedi. Öğrencilerin konuşmalarından, öğretim elemanının, not verirken, kız ve erkek öğrenciler arasında ayrımcılık yaptığı anlaşılıyor.</p> | 6 |
| Toplam | | 27 |

Tablo 4.11'e bakıldığında, yapılan sınıf dışı gözlemlerde, öğretim elemanlarının, toplamda 27 defa adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranış sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde, adalet ve eşitlik olarak belirlenen mesleki etik değer kazandırılmasına yönelik olarak gözlenen öğretim elemanı davranışlarının, ayrımcılık yapmama konusunda model davranışlar sergileme (f=12), ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergileme (f=9) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak olumsuz bir davranışın gözlendiği ve bu davranışın, ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma konusunda olumsuz davranış sergileme (f=6) olduğu görülmektedir.

Gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak ele alındığında, eğitim fakültesi öğrencilerine adalet ve eşitlik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak öğretim elemanlarının olumlu ve olumsuz davranışlar sergiledikleri ve bu davranışlar içerisinde en sık gözlenen davranışın ayrımcılık yapmama konusunda sergilenen model davranışlar olduğu söylenebilir.

Sınıf dışı gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında, öğrencilere adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılması sürecinde, öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklanan örtük programın ağırlıklı olarak olumlu özelliklerinin olduğu taşıdığı, fakat olumsuz özellikler de taşıdığı söylenebilir.

4.5.3.4. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

Araştırma kapsamında yapılan sınıf dışı gözlemlerde, eğitim fakültesi mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak sergilenen öğretim elemanı davranışları gözlenmiştir. Sınıf dışında yapılan gözlemlerde, eğitim fakültesi öğrencilerine mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik gözlenen öğretim elemanı davranışları, davranışların gözlenme sıklığı ve buna yönelik örnek durumlar Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı

| Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|---|--|------------------|
| Mesleğe yönelik etkinliklere (seminer, konferans) yönlendirme | <p>SD, 22 Nisan, s. 38: “İki kız öğrenci, koridordaki panoda asılı olan etkinlik duyurusunu incelerken, bir öğretim elemanı yanlarına gelip, “vaktiniz varsa M... buna mutlaka katılın” dedi.”</p> <p>SD, 23 Şubat, s. 1: “Öğretim elemanı, arkadaşlar neden drama kursuna gitmiyorsunuz? Hem öğretmenlik hayatınızda da işinize yarar. Ben de gittim... Belediye kursları var, halk eğitimin kursları var, gidin bir bakın...” diyerek öğrencileri kursa yönlendirdi.”</p> | 10 |
| Kitap önerisinde bulunma | <p>SD, 03 Mart, s. 6: “Öğretim elemanının odasına üç kız öğrenci geldi. Öğrenciler, “hocam dersiniz için hangi kitapları alalım” diye sordular. Öğretim elemanı, “derste söylediğim gibi arkadaşlar” dedi ve dört tane kitap ismi söyledi. O kitapları inceleyip, iki tanesini almalarının yeterli olacağını belirtti.”</p> <p>SD, 10 Mart, s. 10: “Öğretim elemanının odasına gelen iki öğrenci, öğretim elemanının program değerlendirme için kitap ismi önermesini istediler. Öğrencilerden biri, “hocam bir de KPSS kitabı söyleyiniz, konu anlatımı değil de soru için. Gerçi her yerimiz kitap, deneme oldu ama...” diyerek güldü. Öğretim elemanı bunun üzerine iki kitap ismi söyledi.”</p> <p>SD, 24 Mart, s. 21: “İki öğrenci öğretim elemanının odasına geldi ve “hocam sunumumuz için bize kaynak lazım” dedi. Öğretim elemanı konularını sorduktan sonra kitaplığından yararlanabilecekleri birkaç kitap çıkarttı, “ödünç veriyorum, işiniz bitince getirin yalnız, giden kitaplarımı geri gelmiyor da...” diyerek güldü. Ayrıca öğretim elemanı, bu kitapları satın almalarının, ileride işlerine yarayacağını belirtti.”</p> | 7 |

Tablo 4.12 (Devam)

| Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Örnek Durumlar | Gözlenme Sıklığı |
|---|---|------------------|
| Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeni gelişmeleri paylaşma ve takip etme konusunda yönlendirme | <p>SD, 21 Nisan, s. 37: “Öğretim elemanı, iki öğrenci ile odasında konuşuyordu. Bir öğrenci, “hocam, danışman öğretmenler mi bizden sorumlu olacak yani atandığımızda ne olacak? Ben bu işi anlamadım valla. Okuyorum internette forumları falan ama...” Bir diğer öğrenci de “hocam valla ne yapacağız biz? O kadar çalış, kazan sınavı, atan, bir de bununla uğraş şimdi. Moralim bozuldu” dedi. Öğretim elemanı, “arkadaşlar, bunda moral bozacak bir şey yok. Sistemin bize her an sürprizi oluyor biliyorsunuz” diyerek gülümsedi ve “resmi gazetede yayınlandı arkadaşlar, konuya ilişkin maddeleri okuyabilirsiniz. Bir yıl performansınızı değerlendirecekler. Yazılı, sözlü sınavlarımız olacak, ondan sonra öğretmen olarak atanıyorsunuz. Ben de hala anlamaya çalışıyorum açıkçası. Birlikte bakacağız, göreceğiz” dedi.</p> <p>SD, 05 Mayıs, s. 46: “Öğretim elemanı, dersten sonra, öğrencileriyle birlikte kafeteryada otururken, “arkadaşlar, aday öğretmenliği duydunuz değil mi? Nasıl bir uygulama baktınız mı?” dedi. Öğrencilerden biri, “hocam biraz bir şeyler biliyoruz” dedi. Öğretim elemanı, “benim de çok ayrıntılı bilgi sahibi olduğum söylenemez ama...” diyerek uygulamayla ilgili bazı bilgiler aktardı ve sonrasında “bir bakın arkadaşlar ona...” dedi. Bir öğrenci, “hocam saçma sapan şeyler ya!” dedi. Öğretim elemanı, “arkadaşlar, sonuçta sizi ilgilendiren bir durum var, bilin” dedi.”</p> | 6 |
| Sunum ve ödevden sorumlu tutma | <p>SD, 26 Şubat, s. 3: “Öğretim elemanı, odasına gelen öğrencilerle sunum hakkında konuşurken, “arkadaşlar, ben konuları anlatırım, benim için sorun yok. Neden verdim bunları size? Siz de inceleyin, araştırın istiyorum. Hazıra konmayın. Yarın öbür gün göreve başladığımızda bunların faydasını göreceksiniz. Beni hatırlarsınız o zaman” dedi. Öğrencilerden biri “hocam bir atanalım da...” dedi ve gülüşmeler oldu.”</p> <p>SD, 03 Mart, s. 7: “Öğretim elemanı, öğrenciler odadan çıktıktan sonra, oda arkadaşıyla olan konuşmasında, öğrenciler için “sunum vermezsen hiç çalışacakları yok. Mesleğe başladıklarında çok zorlanacaklar. En azından şimdi bir iki bir şey okumak, araştırmak zorunda kalıyorlar.” dedi. Öğretim elemanı öğrencilerin sunum hazırlamalarının, mesleki bakımdan yeterli olmalarına katkı sağladığını düşünüyor.”</p> <p>SD, 18 Mayıs, s. 51: “Öğretim elemanı, odasına ödev teslimi için gelen öğrencilerin oturmalarını istedi ve dosyalarına bir göz attı. İyi ya! Bu ödev verme işi, işe yarıyor.” dedi. Öğrencilerden biri “vallahi hocam kütüphaneye bile gittim, kitap baktım bir sürü, yazarken de aklımda kaldı yani çoğu. Öğrendim yani bir şeyler” diyerek güldü, diğer öğrenciler de güldüler.”</p> | 6 |
| Toplam | | 29 |

Tablo 4.12'ye bakıldığında, yapılan sınıf dışı gözlemlerde, öğretim elemanlarının, toplamda 29 defa, mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik davranış sergiledikleri görülmektedir.

Tablo 4.12 incelendiğinde, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değer kazandırılmasına yönelik olarak gözlenen öğretim elemanı davranışlarının, mesleğe yönelik etkinliklere (seminer, konferans) yönlendirme (f=10), kitap önerisinde bulunma (f=7), öğretmenlik mesleğine ilişkin yeni gelişmeleri paylaşma ve takip etme konusunda yönlendirme (f=6), sunum ve ödevden sorumlu tutma (f=6) olduğu görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerine mesleki bakımdan yeterli olma değerinin kazandırılmasına yönelik olarak farklı öğretim elemanı davranışları sergilendiği ve bu davranışlar içerisinde en sık gözlenen davranışın, mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirme olduğu söylenebilir.

Sınıf dışı gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında, öğrencilere mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerinin kazandırılması sürecinde, öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler taşıdığı söylenebilir.

4.5.4. Sorumluluk, Saygı, Adalet ve Eşitlik, Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerlerinin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın Rolüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme ve Tartışma

Araştırma kapsamında, öğretim elemanlarının sorumluluk mesleki etik değerini nasıl kazandırdıklarına ilişkin görüşleri alınan öğrenciler, öğretim elemanlarının derse hazırlıklı ve zamanında gelme, topluma ve öğrenciye karşı sorumlu olma, düzenli olma konusunda model olarak (n=15), sorumluluk alma, öğrenciye ve topluma karşı sorumlu olma konusunda açıklamalar yaparak ve örnek olaylar sunarak (n=5) sorumluluk değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca konu ile ilgili görüşülen öğretim elemanları da öğrencilerine derse zamanında gelme, mesleğe karşı sorumlu olma, verimli ders işleme konusunda model olarak (n=5), hikayeler anlatarak (n=3), mesleğe, topluma ve öğrencilere karşı sorumluluk konusunda açıklamalar yaparak ve önerilerde bulunarak

(n=2), örnekler vererek (n=1), öğrencilere görev vererek (n=1), öğrencileri güdüleyerek (n=1) ve film izleterek (n=1) sorumluluk değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle, öğrenci ve öğretim elemanı görüşmelerinden elde edilen bulguların bazı paralellikler gösterdiği ve örtük program kapsamında öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak model olarak eğitim fakültesi öğrencilerine sorumluluk mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencileri için örnek bir rol model olmalarının, öğrencilerin değerlerinin geliştirilmesinde ve biçimlendirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir (Dale, 1994; akt. Tunca ve Sağlam, 2013, s. 140-141). Wideen vd. de (1998) öğrenim sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerine verilen bilgidен öte öğretim elemanlarının model olmalarının öğrencilerin davranışlarının şekillenmesinde daha önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Akt. Lunenberg, Korthagen ve Swennen, 2007, s. 588). Bu noktada, alan yazındaki kuramsal bilgilerin araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Yapılan sınıf içi gözlemlerde, araştırma kapsamında gözlemlenen her 3 öğretim elemanının sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak derse zamanında gelme (f=42) ve derse hazırlıklı gelme (f=42) konusunda, 2 öğretim elemanının ise öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme (f=15) konusunda model davranış sergiledikleri, 1 öğretim elemanının, öğretmenin sorumluluklarına yönelik açıklamalar yaptığı (f=8) ve 1 öğretim elemanının da öğretmenin sorumluluklarına yönelik örnek olaylar sunduğu ve açıklamalar yaptığı (f=27) gözlemlenmiştir. Özcan, Balyer ve Servi (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenciler, öğretim elemanlarının derse zamanında ve hazırlıklı gelmediklerini ya da az hazırlık yaparak geldiklerini ve bu anlamda sorumluluklarını yerine getirmediklerini vurgulamışlardır. Buradan hareketle, araştırma sonucunun eldeki araştırma bulguları ile örtüşmediği söylenebilir. Bu durum, farklı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının değerlendirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Sınıf dışında yapılan gözlemlerde de öğretim elemanlarının, öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergiledikleri (f=19) ve sorumlulukların yerine getirilmesi konusunda uyarı ve açıklamalar yaptıkları (f=7) gözlemlenmiştir. Buradan hareketle, örtük program

kapsamında öğretim elemanlarının, model olarak, açıklamalar yaparak ve örnek olaylar sunarak eğitim fakültesi öğrencilerine sorumluluk mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir. Bununla birlikte, sınıf içi ve sınıf dışında yapılan gözlemlerden elde edilen bu bulguların, görüşmelerden elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu; görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler gösterdiği söylenebilir.

Stern (1996) tarafından yapılan araştırmada da tıp eğitiminde öğrencilere sorumluluk değerinin örtük program aracılığıyla öğretildiği tespit edilmiştir (akt., Stern, 2014, s. 26). Bu noktada, araştırma sonucunun eldeki araştırma bulgusuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının sorumluluk mesleki etik değerini nasıl kazandırdıklarına ilişkin görüşleri alınan 13 öğrenci ise öğretim elemanlarının iyi bir model olmayıp, bu değeri kazandıramadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, görüşülen 3 öğretim elemanı da öğrencilerin görüşlerini destekler nitelikte, bu değer kazandırılmadığı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, sınıf dışında yapılan gözlemlerde de görüşmeleri destekler nitelikte, bir öğretim elemanının sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrenciye yaklaşım konusunda olumsuz davranışlar (tehdit etme) (f=5) sergilediği gözlemlenmiştir. Buradan hareketle, örtük program bağlamında öğretim elemanlarının, sorumluluk mesleki etik değerini kazandırmaya yönelik olarak sergiledikleri davranışların olumlu özellik göstermediği ve öğrencilere iyi bir model olmayarak bu değeri kazanmalarında etkili olamadıkları söylenebilir.

Lockwood, Jordan ve Kunda (2002) tarafından yapılan çalışmada da olumsuz rol modellerin üniversite öğrencileri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin, davranışlarının öğrencilerde yaratacağı sonuçları ve etkileri konusunda daima bilinçli olmaları, belli bir şekilde davranarak öğrencilerde belli davranışlara neden olduklarının farkında olmaları gerektiği (Hesapçioğlu, 1994; akt. Tuncel, 2008, s. 129) söylenebilir.

Eğitim fakóltesi öğrencilerine sorumluluk mesleki etik değerinin kazandırılmasına ilişkin görüŖme ve gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim elemanı davranıŖlarından kaynaklanan örtük programın olumlu ve olumsuz özellikler taŖıdıđı, bununla birlikte bu mesleki etik değerin kazanımı sürecinde daha çok olumlu yönde iŖlediđi söylenebilir.

AraŖtırma kapsamında, öğretim elemanlarının saygı mesleki etik değerini nasıl kazandırdıklarına ilişkin görüŖleri alınan öğrenciler, öğretim elemanlarının öğrencinin değerine ve varlığına saygı duyma, öğrenci haklarına saygı gösterme ve öğrencinin fikirlerine saygı duyma konusunda model olduklarını (n=11), öğrencinin değerine ve varlığına saygı duyma, öğrenci haklarına saygı gösterme konusunda açıklamalar yaparak (n=3) saygı değerini kazandırmaya çalıŖtıklarını belirtmiŖlerdir. Ayrıca görüŖülen öğretim elemanları da öğrenciye saygı gösterme (n=5) ve farklılıklara saygı gösterme (n=3) konusunda model olarak, herkese saygı gösterme ve birbirini dinlemenin önemi konusunda açıklamalar yaparak (n=2) saygı değerini kazandırmaya çalıŖtıklarını belirtmiŖlerdir. Buradan hareketle, öğrenci ve öğretim elemanı görüŖmelerinden elde edilen bu bulguların birbirine paralel olduğu ve örtük program kapsamında öğretim elemanlarının model olarak ve açıklamalar yaparak eğitim fakóltesi öğrencilerine saygı mesleki etik değerini kazandırmaya çalıŖtıkları söylenebilir.

Yapılan sınıf içi gözlemlerde ise araŖtırma kapsamında gözlemlenen her 3 öğretim elemanının saygı mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak öğrencilerine saygı ifadeleri kullanma (f=161) ve öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranıŖlar sergiledikleri (f=71), 2 öğretim elemanının, öğrencilerin birbirlerine saygı göstermeleri konusunda uyarılarda buldukları (f=50), 1 öğretim elemanının, öğrencileri onurlandırma konusunda model davranıŖlar sergilediği (f=42), farklılıklara saygı duyulması gerektiğine yönelik açıklamalar yaptığı (f=8) ve meslektaŖına yönelik olumsuz yorum ve dedikodu yapmaktan kaçınma konusunda model davranıŖlar sergilediği (f=4) gözlemlenmiŖtir. Sınıf dıŖında yapılan gözlemlerde de öğretim elemanlarının, öğrencilere saygı ifadeleri kullanma (f=21) ve öğrencilere saygı gösterme (f=16) konusunda model davranıŖlar sergiledikleri gözlemlenmiŖtir. Bu bulgulardan hareketle, örtük program kapsamında öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak model olarak

ve bununla birlikte uyarılarda bulunarak ve açıklamalar yaparak eğitim fakültesi öğrencilerine saygı mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca, yapılan sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlerden elde edilen bu bulguların, görüşmelerden elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu; görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler taşıdığı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının saygı mesleki etik değerini nasıl kazandırdıklarına ilişkin görüşleri alınan 15 öğrenci ise öğretim elemanlarının iyi bir model olmayıp, saygı değerini kazandıramadıklarını belirtmişlerdir. Görüşülen öğrenciler, öğretim elemanlarının, öğrenciye saygı duymadıkları, farklılıklara saygı göstermedikleri, seçme hakkı tanımayarak kendi fikirlerini empoze etmeye çalıştıkları, öğrenci haklarına saygı göstermedikleri, düşünceleri ifade etme özgürlüğü tanımadıkları ve demokratik olmadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf dışında yapılan gözlemlerde de öğrenci görüşlerini destekler nitelikte, öğretim elemanlarının öğrencilere saygı gösterme konusunda olumsuz davranışlar (f=10) sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş'ın (1999) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencileri, bilgi ve düşüncelerine saygı gösterilmesi ve kendilerine saygı duyulmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Doğanay ve Sarı'nın (2006) çalışmasında da Çukurova Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler, birçok öğrencinin öğretim elemanları tarafından küçümsendiklerini belirtmişlerdir. Özbayır vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada ise Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin %70.4'ünün kişiliklerine saygı gösterilmediğini belirttikleri görülmüştür. Kumral'ın (2009) araştırmasında da Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin algılarına göre öğretim elemanlarının öğrenciye karşı saygısız ve küçümseyici davranışlarının olduğu ortaya konmuştur. Bu durum, araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretim elemanlarının öğrencilere saygı göstermeme durumunun üniversiteler bazında değişiklik göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yapılan sınıf dışı gözlemlerde, öğretim elemanlarının meslektaşına yönelik olumsuz yorum ve dedikodu yapmaktan kaçınma (f=9) konusunda da olumsuz davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, sınıf içi gözlemlerinde gözlenen durumla örtüşmemekte olup, sınıf içinde olumlu davranış sergileyen öğretim elemanı ile sınıf dışında olumsuz davranış sergileyen öğretim elemanlarının farklı olmaları ile

açıklanabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise örtük program bağlamında öğretim elemanlarının, saygı mesleki etik değerini kazandırmaya yönelik olarak olumlu davranışlar sergilemedikleri ve öğrencilere iyi bir model olmayarak bu değeri kazanmalarında etkili olmadıkları söylenebilir.

Eğitim fakültesi öğrencilerine saygı mesleki etik değerinin kazandırılmasına ilişkin görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında, öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler ile birlikte olumsuz özellikler de taşıdığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında, öğretim elemanlarının adalet ve eşitlik mesleki etik değerini nasıl kazandırdıklarına ilişkin görüşleri alınan öğrenciler, öğretim elemanlarının model olarak (n=9) ve açıklamalar yaparak (n=3) adalet ve eşitlik değerini kazandırılmaya çalışıldığı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca, görüşülen öğretim elemanları da ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma (n=4), söz hakkı verme konusunda adaletli davranma, toplumsal ve sosyal adalet (n=1) konusunda model olarak, haksızlık yapmama, dezavantajlı gruba pozitif ayrımcılık yapma, ayrımcılık yapmama konusunda kendi yaşantılarından örnekler vererek (n=3), eşitlik ve dezavantajlı gruba pozitif ayrımcılık yapma konusunda telkinlerde bulunarak (n=2), adil ve eşit davranma konusunda açıklamalar yaparak ve önerilerde bulunarak (n=1), ayrımcılık yapmama konusunda empati kurmalarını sağlayarak (n=1), adil ve eşit davranmaları gerektiğini problematik olarak vererek (n=1) öğrencilerine adalet ve eşitlik değerini kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle, öğrenci ve öğretim elemanı görüşmelerinden elde edilen bulguların bazı paralellikler gösterdiği ve örtük program kapsamında öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak model olarak eğitim fakültesi öğrencilerine adalet ve eşitlik mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir.

Yapılan bazı araştırmalarda da öğretim elemanlarının rol model olarak eğitim fakültesi öğrencileri üzerindeki etkileri vurgulanmaktadır (Lunenberg, Korthagen ve Swennen, 2007; Timmerman, 2009; Izadinia, 2012). Bai ve Ertmer (2008, s. 1) de öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına rol model olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Model olarak öğretmenin iyi olması, öğrencilerin de olumlu davranışlar kazanmalarına

yardımcı olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme sürecinde profesyonel bir yaklaşım içinde olmaları ve iyi model oluşturmaları gerekmektedir (Kuran, 2002, s. 266).

Yapılan sınıf içi gözlemlerde, araştırma kapsamında gözlemlenen her üç öğretim elemanının adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergiledikleri (f=71) gözlemlenmiştir. 1 öğretim elemanının, öğretmenin adaletli davranmasına yönelik örnek olaylar ve açıklamalar yaptığı (f=36), 1 öğretim elemanının, ayrımcılık yapmama konusunda model davranışlar sergilediği (f=16), 1 öğretim elemanının, öğrencilerin hak etme düzeylerine göre paylaşım konusunda model davranışlar sergilediği (f=15) ve 1 öğretim elemanının, öğrencilere adil ve eşit davranma konusunda açıklamalar yaptığı (f=9) gözlemlenmiştir. Sınıf dışında yapılan gözlemlerde de öğretim elemanlarının, ayrımcılık yapmama (f=12), ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma (f=9) konusunda model davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, örtük program kapsamında öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak model olarak ve bununla birlikte açıklamalar yaparak ve örnek olaylar sunarak eğitim fakültesi öğrencilerine adalet ve eşitlik mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir. Bu noktada, sınıf içi ve sınıf dışında yapılan gözlemlerden elde edilen bu bulguların, görüşmelerden elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu; görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında da öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler gösterdiği söylenebilir.

Erdem vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada görüşleri alınan öğrencilerin çoğu (%58.8) öğretim elemanlarının mesleki ahlak anlayışının kendileri için rol model oluşturduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmada adalet boyutunun rol model algısı üzerinde çok güçlü olmasa da etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Filiz'in (2011) çalışmasında ise beden eğitimi öğretmenlerinin ayırım yapmadıkları, hak etme düzeylerine göre not verdikleri belirlenmiş ve öğretmenlerin bu davranışlarıyla öğrencilere örtük olarak "ben sizlere adil davranıyorum, eşit davranıyorum" mesajını vererek öğrencilerde örtük olarak adaletli ve eşit davranma davranışlarının kazanılmasını

sağladıkları ortaya konmuştur. Buradan hareketle, araştırma sonuçlarının eldeki araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının adalet ve eşitlik mesleki etik değerini nasıl kazandırdıklarına ilişkin görüşleri alınan 25 öğrenci ise, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma konusunda ve 3 öğrenci de ayrımcılık yapmama konusunda iyi bir model olmayıp, adalet ve eşitlik değerini kazandıramadıkları yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, yapılan sınıf dışı gözlemlerde de bu görüşleri destekler nitelikte, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma konusunda olumsuz davranışlar sergiledikleri (f=6) gözlemlenmiştir. Buradan hareketle, örtük program bağlamında öğretim elemanlarının, adalet ve eşitlik mesleki etik değerini kazandırmaya yönelik olarak sergiledikleri davranışlarının olumsuz özellik gösterdiği ve öğrencilere iyi bir model olmayarak bu değeri kazanmalarında etkili olmadıkları söylenebilir.

Demir ve Duruhan (2015) çalışmasında da Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programında öğrenim gören bazı öğrenciler değerlendirmelerde bir standardın tutturulmamasını eleştirmekte ve yapılan puanlamaların adil olmadığını ve bazı öğretim elemanlarının seçkin olarak nitelenebilecek öğrencilerle ilgilendikleri ve bu öğrencilerle diğerlerinin aksine samimiyete dayalı ilişkiler kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusunda adaletli davranmama ve ayrımcılık yapma yönünde sergiledikleri davranışların alan yazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Erdem vd.'nin (2014) çalışmasında ise öğrenciler, öğretim elemanlarından bekledikleri adil davranışları; öğrencilere yönelik ayrımcılığın yapılmaması, her koşulda eşit ve adil olunması şeklinde belirtmişlerdir. Buradan hareketle, öğretim elemanlarının olumsuz davranışlarının farkında olup, bu davranışlardan kaçınmaları ve model olmaya özen göstermeleri gerektiği söylenebilir.

Adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılmasına ilişkin olumsuz yönde görüş bildiren öğrenci sayısının oldukça fazla olması dikkat çekici bir durumdur. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde de öğrencilerin, araştırma kapsamında ele alınan mesleki etik değerler içerisinde en çok adalet ve eşitlik değeri üzerinde olumsuz görüş bildirdikleri ve bu değeri

en çok ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma konusu kapsamında ele aldıkları görülmektedir. Puhan, Malla ve Behera (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin değerlendirilirken tarafsız ve adaletli olunması gerektiği, öğretmenlerin önyargıları ve değerlendirmeyi olumsuz etkileyecek durumlardan kaçınmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu noktada, bu konu üzerinde önemle durmaları, öğretim elemanlarının, öğretmen adayları üzerindeki etkilerinin farkında olarak etik çerçevede davranmaları (Golan ve Fransson, 2009, s. 47) ve bu anlamda model olmaları gerektiği söylenebilir.

Yapılan bir diğer çalışmada ise öğrencilerin adalet ve eşitlik değerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Yapılan çalışma kapsamında görüşülen öğrenciler, öğretim elemanlarının etnik köken, cinsiyet, din ve geldiği yöreye göre ayrımcılık yaptıklarını belirtmişlerdir (Özcan, Balyer ve Servi, 2013). Doğanay ve Sarı (2006) tarafından yapılan araştırmada da öğrenciler, öğretim elemanlarının ayrımcılık yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Eğitim fakültesi öğrencilerine adalet ve eşitlik mesleki etik değerinin kazandırılmasına ilişkin görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler ile birlikte olumsuz özellikler de taşıdığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında, öğretim elemanlarının mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerini nasıl kazandırdıklarına ilişkin görüşleri alınan öğrenciler, öğretim elemanlarının kaynak önererek (n=7), teorik bilgi sunarak (n=6), yol göstererek (n=5), mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirerek (n=4), sunum yaptırarak (n=2), örnek olarak (n=1), uyarı ve önerilerde bulunarak (n=1), uygulama yapma fırsatı sunarak (n=1), film önerisinde bulunarak ve izleterek (n=1) mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen değeri kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Görüşülen sadece 1 öğrenci, bu değer kazandırılmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca, görüşleri alınan öğretim elemanları da kaynak önererek (n=5), etkinliklere yönlendirerek (n=4), açıklamalar yaparak ve önerilerde bulunarak (n=3), film önererek (n=2), kaynaklara nasıl ulaşılacağını göstererek (n=2), yeni gelişmelerden haberdar ederek ve film izleterek

(n=1), öğrenciyi destekleyerek (n=1), hikayelerle (n=1) ve uygulama yapma fırsatı sunarak (n=1) mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değeri öğrencilerine kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle, öğrenci ve öğretim elemanı görüşmelerinden elde edilen bulguların bazı paralellikler gösterdiği ve örtük program kapsamında öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak kaynak önererek, teorik bilgi sunarak, yol göstererek ve mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirerek eğitim fakültesi öğrencilerine mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerini kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının kaynak önermeleri ve teorik bilgi sunmaları, öğrencilerin mesleğe ilişkin kuramsal bilgi sahibi olmalarına ağırlık verdiklerinin, bununla birlikte yol göstererek uygulama konusunda öğrencilere destek olduklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Ayrıca, örtük program bağlamında öğretim elemanlarının öğrencileri mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirmeleri de resmi program kapsamında meslek bilgisi dersleri ile amaçlanan mesleki bakımdan yeterli olma ve mesleki yeterliğin geliştirilmesine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan sınıf içi gözlemlerde ise öğretim elemanlarının mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerinin kazandırılmasına yönelik olarak etkili sınıf yönetimine yönelik bilgiler sunduğu (f=69), öğretmenin mesleki etik ilkeleri izlemesi gerektiği konusunda açıklamalar yaptığı (f=41), yasa ve yönetmeliklere ilişkin bilgi edinmeye yönlendirdiği (f=26), eğitim sistemindeki değişikliklere ilişkin bilgiler sunduğu (f=12), öğrencileri eğitim sistemindeki uygulamalara yönelik bilgi edinmeye yönlendirdiği (f=11), alan yeterliğine vurgu yaptığı (f=10), kitap önerisinde bulunduğu (f=6) ve mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirdiği (f=4) gözlemlenmiştir. Sınıf dışında yapılan gözlemlerde de öğretim elemanlarının, mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirdikleri (f=10), kitap önerisinde buldukları (f=7), öğretmenlik mesleğine ilişkin yeni gelişmeleri paylaşma ve takip etme konusunda yönlendirdikleri (f=6), sunum ve ödevden sorumlu tuttukları (f=6) gözlemlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, örtük program kapsamında öğretim elemanlarının ağırlık olarak etkili sınıf yönetimine yönelik bilgiler sunarak ve öğretmenin mesleki etik ilkeleri izlemesi gerektiği konusunda açıklamalar yaparak eğitim fakültesi öğrencilerine mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik

değerini kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca, genel olarak ele alındığında, yapılan sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlerden elde edilen bulguların, görüşmelerden elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu; görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında da öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler taşıdığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının sınıf yapısını oluşturma ve davranışlarını yönetmek için sınıf yönetimi bilgisine ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Mercado, 2007) . Demirören, Kısakürek ve Yalim'in (2015) çalışmasında da tıp fakültesi öğrencileri etik ve yasal bilgi temellerini kazanmaya daha fazla gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, öğretim elemanlarının, mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerinin kazanımına ilişkin etkili sınıf yönetimine yönelik bilgiler sunmaları ve öğretmenin mesleki etik ilkeleri izlemesi gerektiği konusunda açıklamalar yapmalarının öğrencilerin bu durumlara ilişkin gereksinimlerinin giderilmesine yönelik olduğu ve mesleki yeterliklerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Eğitim fakültesi öğrencilerine mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerinin kazandırılmasına ilişkin görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın olumlu özellikler taşıdığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerlerini kazanımı sürecinde öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın etkili olduğu ve olumlu özellikler ile birlikte olumsuz özellikler de taşıdığı söylenebilir. Örtük programın olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz özellikleri de vardır. Örtük programın, olumlu ve olumsuz rol oynadığı bilinmeli ve okuldaki varlığının farkında olunmalıdır (Alsubaie, 2015, s. 125). Ryan (1993), öğrencilerin resmi programa ek olarak örtük program aracılığıyla da öğrendiklerini, örtük programın olumlu ve olumsuz öğrenmelere yol açabileceğini ve yazılı olan resmi program gibi aynı ciddiyetle ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Kesici (2010) de öğrencilerin örtük program aracılığıyla hem olumlu

hem de olumsuz davranışlar kazanabildiklerini ve öğretmenlerin örtük program öğelerini hep olumlu davranışların geliştirilmesini sağlayacak şekilde düzenlemeleri gerektiğini belirtmektedir.

Brady (2011, s. 57), öğretmen davranışlarına ilişkin araştırmalarda örtük olarak öğretmenin değerlerinin de araştırıldığını belirtmektedir. Davranışlar sahip olunan değerlerin de yansıması olduğundan, yapılan bu araştırmada öğretim elemanlarının, sahip oldukları olumlu ya da olumsuz özellikteki mesleki etik değerleri davranışları yoluyla açık ya da örtük olarak öğrencilerine kazandırmada etkili oldukları görülmüştür. Lindgren (2003), değerlerin davranışlar aracılığıyla örtük olarak kazandırıldığını belirtmektedir (Akt. Kjellin, 2009, s. 3). Bir öğretmen, öğretim etkinlikleri sırasında hiçbir değer üzerine odaklanmasa da, öğretmenin davranışları örtük etik anlamlar içermekte ve bu sınıftaki bütün öğrencileri etkilemektedir (Buzzelli ve Johnston, 2002; akt. Koç, 2010, s. 1). Gaikwad (2004, s. 10), öğretmenlerin, değerlerin örtük program aracılığıyla kazandırılması sürecinde önemli bir rolünün olduğunu; Narvaez ve Lapsley (2008), öğretmenlerin örtük olarak değerleri kazandırdıklarını vurgulamaktadırlar. Demirören, Kısakürek ve Yalim'in (2015) yaptıkları araştırmada da öğrenciler etik yeterliklerinin gelişmesinde öğretim üyelerinin davranışlarının etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Bu araştırmada, mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın etkili olduğu ortaya konmuştur. Hafferty ve Franks (1994) de örtük program aracılığıyla etğin öğretilebileceğini belirtmektedirler. Bununla birlikte, alan yazın incelendiğinde, eldeki araştırma bulgusunu destekler nitelikte çalışmaların olduğu da görülmektedir. Boztaş (2015) tarafından yapılan araştırmada, Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu öğrencilerine mesleki ve kişisel değerlerin örtük program aracılığıyla kazandırıldığı ortaya çıkmıştır. Stern'in (1996; akt. Stern, 2014) çalışmasında ise tıp eğitimi programında öğrencilere mesleki etik davranışların örtük olarak öğretildiği tespit edilmiştir. Ayrıca Stern (1998, s. 28), değerlerin çoğunun örtük program aracılığıyla öğretildiğini de vurgulamaktadır. Bu öneminden dolayı, örtük program, öğrencilere mesleki etik değerlerin kazandırılabilmesi için olumlu yönde geliştirilmeli, buna yönelik ortamlar düzenlenmeli ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinin artırılması için çalışmalar yapılmalıdır.

Tablo 4.13. Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Gözlemlerde Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Sorumluluk, Saygı, Adalet ve Eşitlik, Mesleki Bakımdan Yeterli Olma Mesleki Etik Değerlerinin Kazandırılmasına Yönelik Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları

| Mesleki Etik Değerler | Sınıf İçi Gözlemler | | | Sınıf Dışı Gözlemler | |
|--|--|--------------------------|------------------|--|------------------|
| | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Gözlenen Öğretim Elemanı | Gözlenme Sıklığı | Gözlenen Öğretim Elemanı Davranışları | Gözlenme Sıklığı |
| Sorumluluk | Derse zamanında gelme konusunda model davranışlar | GÖE1, GÖE2, GÖE3 | 42 | Öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergileme | 19 |
| | Derse hazırlıklı gelme konusunda model davranışlar | GÖE1, GÖE2, GÖE3 | 42 | | |
| | Öğretmenin sorumluluklarına yönelik örnek olaylar ve açıklamalar | GÖE3 | 27 | Sorumlulukların yerine getirilmesi konusunda uyarı ve açıklamalar yapma | 7 |
| | Öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterme konusunda model davranışlar sergileme | GÖE1, GÖE2 | 15 | Sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrenciye yaklaşım konusunda olumsuz davranışlar sergileme | 5 |
| | Öğretmenin sorumluluklarına yönelik açıklamalar | GÖE1 | 8 | Toplam | 31 |
| Saygı | Öğrencilere saygı ifadeleri kullanma konusunda model davranışlar | GÖE1, GÖE2, GÖE3 | 161 | Öğrencilere saygı ifadeleri kullanma konusunda model davranışlar sergileme | 21 |
| | Öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranışlar sergileme | GÖE1, GÖE2, GÖE3 | 71 | | |
| | Öğrencilerin birbirlerine saygı göstermeleri konusunda uyarılar | GÖE1, GÖE3 | 50 | Öğrenciye saygı gösterme konusunda model davranışlar sergileme | 16 |
| | Öğrencileri onurlandırma konusunda model davranışlar | GÖE1 | 42 | Öğrenciye saygı gösterme konusunda olumsuz davranışlar sergileme | 10 |
| | Farklılıklara saygı duyulması gerektiğine yönelik açıklamalar | GÖE1 | 8 | Meslektaşına yönelik olumsuz yorum ve dedikodu yapmaktan kaçınma konusunda model davranışlar sergileme | 9 |
| | Meslektaşına yönelik olumsuz yorum ve dedikodu yapmaktan kaçınma konusunda model davranışlar | GÖE1 | 4 | | |
| Toplam | Toplam | 336 | Toplam | 56 | |
| Adalet ve Eşitlik | Öğrencilere söz hakkı vermede adaletli davranma konusunda model davranışlar | GÖE1, GÖE2, GÖE3 | 71 | Ayrımcılık yapmama konusunda model davranışlar sergileme | 12 |
| | Öğretmenin adaletli davranmasına yönelik örnek olaylar ve açıklamalar | GÖE3 | 36 | Ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma konusunda model davranışlar sergileme | 9 |
| | Ayrımcılık yapmama konusunda model davranışlar | GÖE1 | 16 | | |
| | Öğrencilerin hak etme düzeylerine göre paylaşım konusunda model davranışlar | GÖE2 | 15 | Ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma konusunda olumsuz davranışlar | 6 |
| | Öğrencilere adil ve eşit davranma konusunda açıklamalar | GÖE1 | 9 | | |
| Toplam | Toplam | 147 | Toplam | 27 | |
| Mesleki Bakımdan Yeterli Olma | Etkili sınıf yönetimine yönelik bilgiler | GÖE1 | 69 | Mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirme | 10 |
| | Öğretmenin mesleki etik ilkeleri izlemesi gerektiği konusunda açıklamalar | GÖE3 | 41 | | |
| | Yasa ve yönetmeliklere ilişkin bilgi edinmeye yönlendirme | GÖE3 | 26 | Kitap önerisinde bulunma | 7 |
| | Eğitim sistemindeki değişikliklere ilişkin bilgiler | GÖE2 | 12 | Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeni gelişmeleri paylaşma ve takip etme konusunda yönlendirme | 6 |
| | Eğitim sistemindeki uygulamalara yönelik bilgi edinmeye yönlendirme | GÖE1 | 11 | | |
| | Alan yeterliğine vurgu | GÖE1 | 10 | | |
| | Kitap önerisinde bulunma | GÖE2 | 6 | Sunum ve ödevden sorumlu tutma | 6 |
| Mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirme | GÖE3 | 4 | | | |
| Toplam | Toplam | 189 | Toplam | 29 | |

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmada amaç, eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin “sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma” olarak belirlenen mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın rolünün ne olduğunun nitel olarak araştırılması ve ortaya konulmasıdır. Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda, eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler ile araştırma kapsamında belirlenen mesleki etik değerlerin nasıl kazandırıldığını ortaya koymak amacıyla yapılan gözlemler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır. Bu noktadan hareketle, araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Eğitim fakültesi öğrencileri, öğretmenlik meslek etiği değerlerini, alan yazında da tanımlanan değerlere paralel olarak, sırasıyla saygı, eşitlik, adalet, tarafsızlık, sevgi, sürekli gelişme, sorumluluk ve güven olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin, belirtilen görüşler doğrultusunda, saygı değerini farklılıklara saygı gösterme, öğrencinin değerine ve varlığına saygı gösterme; eşitlik değerini ayrımcılık yapmama; adalet değerini ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma, adaletli olma ve öğrencilerin hak etme düzeylerine göre paylaşım; tarafsızlık değerini objektif olma, ideolojik davranmama ve konu anlatırken kendi düşüncelerini katmama; sevgi değerini öğrenciyi sevmeye ve mesleğini sevmeye; sürekli gelişme değerini kendini geliştirme, değişime açık olma, kendini yenileme; sorumluluk değerini öğretim sorumluluğu, mesleki görev ve sorumluluk, topluma karşı sorumlu olma; güven değerini öğrenciye güven verme şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır.
- Öğretim elemanları, öğretmenlik meslek etiği değerlerini, alan yazında da tanımlanan değerlere paralel olarak, sırasıyla adalet, eşitlik, saygı, sorumluluk, mesleki bakımdan yeterli olma, empati, tarafsızlık, güven, sürekli gelişme, sevgi ve yolsuzluk yapmama olarak belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının, belirtilen

görüşler doğrultusunda, adalet değerini adil olma, ölçme ve değerlendirmede adaletli davranma; eşitlik değerini ayrımcılık yapmama; saygı değerini öğrencinin değerine ve varlığına saygı gösterme, farklılıklara saygı gösterme, öğrencilerin sırlarını paylaşmama ve meslektaşının dedikodusunu yapmama; sorumluluk değerini mesleki sorumluluğa sahip olma, kendini sorumlu hissetme, öğrenciye karşı sorumlu hissetme, derse zamanında gelme, derse hazırlıklı gelme, topluma karşı sorumlu olma, velilere karşı sorumlu olma ve meslektaşına karşı sorumlu olma; mesleki bakımdan yeterli olma mesleğe profesyonel bakma ve davranma, alanında yeterli ve donanımlı olma; empati değerini öğrenciyi anlama, hislerini anlama ve herkesle empati kurabilme; tarafsızlık değerini objektif olma; güven değerini öğrencinin güven duymasını sağlama; sürekli gelişme değerini mesleki anlamda gelişimleri izleme, kendini yenileme; sevgi değerini insanı sevmeye ve mesleği sevmeye; yolsuzluk yapmama değerini rüşvet almama ve hediyeye kabul etmeme şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırma kapsamında, yapılan görüşme ve gözlemlerden hareketle, mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.
- Araştırma kapsamında eğitim fakültesi öğrencilerinin sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma mesleki etik değerlerini kazanımı sürecinde öğretim elemanı davranışlarından kaynaklanan örtük programın etkili olduğu ve olumlu özellikler ile birlikte olumsuz özellikler de taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda, örtük program kapsamında öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak model olarak, açıklamalar yaparak ve örnek olaylar sunarak belirlenen bu değerleri kazandırmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, örtük program bağlamında mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerlerin kazandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak kaynak önerdikleri, teorik bilgi sundukları, açıklamalar yaptıkları, yol gösterdikleri ve mesleğe yönelik etkinliklere yönlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin görüşlerinden hareketle, bazı öğretim elemanlarının belirlenen bu değerlerin kazandırılmasına yönelik olarak olumsuz model oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin görüşlerinden hareketle, bazı öğrencilerin sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerlerini uygulama alanına aktarmaya çalıştıkları belirlenirken, bazı öğrencilerin de uygulama alanında etkili olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin görüşlerinden hareketle, öğrencilerin öğrenim yaşantılarında kazandıkları ile uygulamadakilerin birbirinden farklı olduğu, öğretmenlik uygulamalarının amacına hizmet eden bir süreç olarak görülmediği, uygulama alanında aktif olmadıkları ve sınıf yönetiminde zorluk çektikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin görüşlerinden hareketle, öğretmenlik uygulamasına yönelik olarak öğretim elemanlarının yanı sıra staj okulundaki öğretmenlerin de bu süreçte etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek etiği ve etik eğitimini konu alan bir dersin zorunlu olarak programlara konulmasına ilişkin bir çalışma yapılabilir.
- Araştırma sonucuna dayalı olarak, sınıf yönetimi dersleri, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının etkililiğinin artırılmasına ilişkin düzenlemeler yapılabilir.
- Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanları, hizmet içi eğitim yoluyla, evrensel etik değerler ve öğretmenlik meslek etiği değerleri konusunda bilgilendirilebilirler.
- Eğitim fakültesi öğrencilerinin, mesleğe başlamadan önce örtük program konusunda farkındalıklarını artırmak amacıyla lisans derslerine bu kapsamda bir ders eklenebilir.

- Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarına yönelik örtük program konusunda farkındalıklarını artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Yapılan araştırmada, sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik ve mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın rolü üzerine odaklanılmıştır. Benzer bir çalışmada, farklı mesleki etik değerler ya da etik davranışların kazanılmasında örtük programın rolü araştırılabilir.
- Yapılan araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma, başka üniversitelerde öğrenim gören öğrenci ve görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilebilir.
- Yapılan araştırmada, öğrencilerin kazanılan mesleki etik değerleri staj okullarında uygulama ortamına nasıl aktarıldığına ilişkin görüşleri alınmış ancak bu durumları gözleme imkanı bulunamamıştır. Buradan hareketle, benzer çalışmalarda öğrencilerin meslek etiği değerlerini uygulama alanına nasıl aktardıklarına ilişkin durumlar araştırılabilir.
- Araştırmaya katılan son sınıf öğrencilerinden atananların belirlenerek, mesleğe başladıktan sonra, kazandıklarını belirttikleri mesleki etik değerleri uygulamaya yansıtılma durumlarını ortaya koymaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Yapılan bu araştırmada son sınıf öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. Benzer bir çalışmada, öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin birinci ve son sınıf öğrencilerinin görüşleri karşılaştırılarak boylamsal bir çalışma yapılabilir.
- Benzer çalışmalar görev yapan öğretmenlere yönelik yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AAE (Amerikan Eğitimciler Derneği). *Code of Ethics for Educators*.
<http://www.aateachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>
 (04.04.2014 tarihinde erişilmiştir).
- Ahlf, E. H. (2007). *Polis Yönetiminde Etik*. M., Öztürk (Çev.). Ankara: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı.
- Ahola, S. (2000). Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to?. *Innovations in Higher Education 2000 Conference*, August 30-September 2, Helsinki. <http://ruse.utu.fi/pdfrepo/HCArticle.pdf> (10.04.2014 tarihinde erişilmiştir).
- Ahwee, S., Chiappone, L., Cuevas, P., Galloway, F., Hart, J., Lones, J., Medina, A. L., Menendez, R., Pilonieta, P., Provenzo Jr., E. F., Shook, A. C., Stephens, P. J., Syrquin, A. ve Tate, B. (2004). The Hidden and Null Curriculums- An Experiment in Collective Educational Biography. *Journal of the American Educational Studies Association*, Vol 35(1), p. 25-43.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyetlerinin Saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbulut, N. ve Aslan, S. (2016). Örtük Program Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 15 Sayı: 56, s. 169-176.
- Akdoğan, H. (2003). *Muhasebe Meslek Etiğinin Kamunun Aydınlatılmasındaki Önemine Meslek Mensuplarının Yaklaşımları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yeterliklerine Yönelik Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 36, s. 41-67.
- Akşam Gazetesi (2013). “Özel Derse Etik Ayarı Geliyor”. 10 Temmuz 2013. <http://www.aksam.com.tr/guncel/ozel-derse-etik-ayari-geliyor/haber-224252> (04.04.2014 tarihinde erişilmiştir).
- Albayrak, F. T. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri ile Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki (Erzurum İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alimoğlu, M. K., Alparslan, D., Saraç, B. ve Altıntaş, L. (2013). Tıp Fakültesinde Örtük Programın Hasta Odaklılık Üzerine Etkisini Belirleme Ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, Sayı: 38, s. 1-19.
- Alimorad, Z. (2014). Ethical Conflicts Experienced by Iranian EFL Teachers in the Classroom Context. *TEFLIN Journal*, Volume 25, Number 1, p. 1-15.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, Vol.: 6, No.: 33, p. 125-128.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 22, s. 113 – 128.
- Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/8, p. 197-208.

- Anangisy, W. A. L. (2010). Promoting Teacher Ethics in Colleges of Teacher Education in Tanzania: Practices and Challenges. *African Journal of Teacher Education*, Volume: 1, No: 1, p. 64 – 77.
- Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, Vol.: 162, No.: 1, p. 67-92.
- Arğa, M. (2012). *Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Algularıyla Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arı, R. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıkan, A. (2004). Gizli Müfredatı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, s. 1-10.
- Arthur, J., Davison, J. & Lewis, M. (2005). *Professional Values and Practices in Teaching: Achieving The Standards for QTS*. London: Routledge.
- Aslanargun, E., Kılıç, A. ve Acar, F. (2012). Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Rehberlik Düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:11 Sayı:39, s. 1-21.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte Meslek Ahlakı ve Mesleki Değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* Cilt: 3 Sayı: 6, s. 3-18.

- Ay, H. G. (2004). *Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Matematik ğretmenliği Son Sınıf ğretmen Adaylarının Alan Bilgisi ve Mesleki Etik Açısından Gözlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve ğretimde Etik*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Dersine İlişkin Görüşleri (Yüzüncü yıl niversitesi rneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 2, s. 75-90.
- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelere Uyuma Düzeylerinin ğrenciler Tarafından Algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 2, s. 87-96.
- Aynal, ř. ., Kumandaş, H. ve Ersanlı, K. (2013). Okul ncesi ğretmenlerine Yönelik Mesleki Etik İlkeleri leği Geliştirme alışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt; 14, Sayı: 1, s. 429-442.
- Bacanlı, H. (2010). Değer Hangi Programın Neresinde? *Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı*, 28-29 Mayıs 2010, İstanbul. (Değerler Eğitimi Konferans Bildirileri içinde, İstanbul: MEM yayını, s.103-120.)
- Bacanlı, H. (2011). Gizli Mfredat Bağlamında Bağımlılık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Sayı: 131, s. 45-49.
- Bai, H., & Ertmer, P. A. (2008). Teacher Educators' Beliefs and Technology Uses as Predictors of Preservice Teachers' Beliefs and Technology Attitudes. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(1), p. 93-112.
- Bain, L. L. (1985). The Hidden Curriculum Re-examined. *QUEST*, 37, p. 145-153.

- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Barrett, S. E., Solomon, R. P., Portelli, J. P. ve Mujuwamariya, D. (2009). The Hidden Curriculum of a Teacher Induction Program: Ontario Teacher Educators' Perspectives. *Canadian Journal of Education*, 32, 4, p. 677-702.
- Baş, T. ve Akturan, U. (Ed.) (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri: Nvivo ile Nitel Veri Analizi, Örnekleme, Analiz, Yorum. (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, M., Akan, D. ve Çankaya, İ. (2014). Örtük Program Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 1, s. 239-263.
- Başpınar, N. Ö. ve Çakıroğlu, D. (2011). *Meslek Etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), s. 439-456.
- Baydilek, N. B. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Programında Akıl Yürütme Becerilerinin Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Akıl Yürütme Becerilerinin Desteklenmesinde Örtük Programın İşlevi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktar, R. (2004). Yaşam Boyu Gelişim Psikolojisi. E. Özkalp (Ed.). *Davranış Bilimlerine Giriş* içinde s. 175-196. (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi WebOfset Tesisleri.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden Curriculum in the University. *Higher Education*, 16, p. 535-543.

- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. (3rd Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci Gözüyle Sınıfın Örtük Programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 7, Sayı: 18, s. 510-536.
- Boon, H. J. (2011). Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), p. 76-93.
- Boztaş, K. (2015). *Tutum ve Değerler Kapsamında Polis Meslek Yüksekokulu Örtük Programı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brady, L. (2011). Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), P. 56-66.
- Bullough, R. V. Jr. (2011). Ethical and Moral Matters in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 27, p. 21-28.
- Burmeister, O. (2008). Introduction. D. McDermid (Ed.), *Ethics in ICT: An Australian Perspective* içinde p. 1- 25. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.
- Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*. Maidenhead, UK: The Open University Press, McGraw-Hill.
- Carvallo, O. R. (1995). *Values in the Hidden Curriculum*. Unpublished Dissertation. Ohio, Columbus: The Ohio State University.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim Bilimi Açısından Örtük Program ve Halk Anlatılarının Örtük Program Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (2), s. 257-269.

- Chang, F. Y. (1994). School Teachers' Moral Reasoning. Rest, J. R. & Narvaez, D. (Ed.), *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics* içinde s.71-84. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Colnerud, G. (1994). Loyalty Conflicts in Teacher Ethics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED392738).
- Crank, J. P., & Caldero, M. A. (2000). *Police Ethics: The Corruption of the Noble Cause*. Cincinnati, OH: Anderson Publishing, Inc.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013).
- Çağlayan, A. (2013). *Ahlak Pusulası: Ahlak ve Değerler Eğitimi*. (2. Baskı). İstanbul: DEM Yayınları.
- Çalışkan, M. ve Demir, Z. (2006). Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı. Yavuzer, Z. Demir ve M. Koç (Ed.). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim ve Öğrenme* içinde, s. 147-152. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelebi, N. ve Akbağ, M. (2012). Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Etik Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (2), s. 425-441.
- Çelikkaya, H. (2009). *Eğitim Bilimlerine Giriş: Eğitimcilik ve Öğretmenlik*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çengel, M. (2013). *Sınıf İkliminin Oluşması Sürecinde Örtük Program: Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çepni, O., Aydın, F. ve Şahin, V. (2015). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, Vol 4 (1), s. 35 – 49*.
- Çiçek, Ş. ve İnce, M. L. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi, 16 (3), s. 146-155*.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Eğitimi Sürecinde Örtük Programın Etkisi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri, 12 (2), s. 1513-1534*.
- Dayanç, T. (2007). *Sınıf Öğretmenliği Aday Öğretmenlerinin Mesleki Etik Konusundaki Görüşleri ve Mesleki Etik İkilemleri Çözümleme Biçimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, O. ve Duruhan, K. (2015). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı'nda Örtük Program Algısı (İnönü Üniversitesi Örneği): Bir Durum Çalışması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 6, s. 32-70*.
- Demirbolat, A. O. ve Aslan, H. (2014). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Etik Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: (Sinop İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt: 4, Özel Sayı: 1, s. 187-206*.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (10. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.

- Dickerson, L. W. (2007). *Postmodern View of the Hidden Curriculum*. Unpublished Dissertation. Statesboro: Graduate Faculty of Georgia Southern University.
- Dilmaç, O. ve Dilmaç, S. (2008). Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), s. 137-150.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algularının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(16), s. 107 – 128.
- Dönmezer, İ. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim ve Öğrenme*. (2. Baskı). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Duncan, P. (2010). *Values, Ethics & Health Care*. London: SAGE Publications.
- Duran, K. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin Ve Etik İkilemleri Çözümlemelerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durkheim, E. (1962). *Meslek Ahlakı*. M., Karasan (Çev.), (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- European Association for Transactional Analysis (EATA). (2014). *Statutes of EATA, EATA Council Regulations, EATA Ethics Codes*. http://www.sloventa.si/wp-content/uploads/2014/10/STATUTES_COUNCILREG_ETHICS_2014.pdf (11.04.2016 tarihinde erişilmiştir).

- Egnew, T. R., & Wilson, H. J. (2011). Role Modeling The Doctor-Patient Relationship in the Clinical Curriculum. *Family Medicine*, 43(2), p. 99-105.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J. ve Cranston, N. (2011). Ethical Dilemmas: A Model to Understand Teacher Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 17, No. 2, April 2011, p. 173–185.
- Ekici, K. M. (2012). *Meslek Etiği*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Ekinci, A. Öter, M. E. (Ed.) (2010). *Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi: İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki ve Özel Alan Yeterlikleri*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Ercan, İ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, A. ve Uncu, Y. (2009). Tıp Fakültesi Örtük Program Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 40(3), s. 81-87.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 6, Sayı: 15, s. 185-203.
- Erdem, F., Ömüriş, E., Öz, Ö., Boz, H., Özmen, M., & Kubat, U. (2014). Öğretim Elemanlarının Etik Sorumlulukları Üzerine Üniversite Öğrencilerinin Algılamaları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), s. 39-63.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim – Öğrenme - Öğretme*. (6. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Erdoğdu, M. Y. ve Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2, s. 23-36.
- Ereş, F. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Genel Alan Yeterlikleri Kapsamındaki Kişisel ve Mesleki Değerler İle Mesleki Gelişim Yeterliklerine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 30, Sayı: 2, s. 357-374.
- Ergün, M., Duman, T., Kıncal., R. Y. ve Arıbaş, S. (1999). İdeal Bir Öğretim Elemanının Özellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, . 1–11.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. Y., Özden (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (2. Baskı) içinde, s. 2-31. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fidan, M. (2013). *Ortaokullarda Bilişim Teknolojileri Dersinde Örtük Programın Varlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bolu İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Filiz, B. (2011). *Malatya İli Merkez İlçesi Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören 7. Sınıf Öğrencilerinin Düşüncelerine Dayalı Olarak Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örtük Programı Uygulama Durumlarının Tespiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gaikwad, P. (2004). Curriculum, Pedagogy, and Values: Revealing the Invisible. *International Forum*, Vol.: 7, No.: 2, p. 5 -16.

- General Teaching Council for Northern Ireland (2004). *Code of Values and Professional Practice*. (http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTC_code.pdf (09. 03. 2016 tarihinde erişilmiştir).
- Giroux, H. A. (1981). Schooling and the Myth of Objectivity: Stalking the Hidden Curriculum. *McGill Journal of Education*, Vol: 16, No: 3, p. 282-304.
- Giroux, H. A. ve Penna, A. N. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory & Research in Social Education*, Vol.: 7, No.: 1, p. 21-42.
- Golan, M. & Fransson, G. (2009). Professional Codes of Conduct; Towards An Ethical Framework for Novice Teacher Educators. . A. Swennen & M. van der Klink (Eds.). *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* içinde s. 45-57. Dordrecht: Springer.
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (32), s. 83-99.
- Gündoğdu, K. (2004). *A Case Study on Democracy and Human Rights Education an Elemantary School*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), s. 111-131.
- Habertürk Gazetesi (2012). “Öğretmene Etik Dersi!”. 21 Haziran 2012. <http://www.haberturk.com/polemik/haber/752680-ogretmene-etik-dersi> (04.04.2014 tarihinde erişilmiştir).

- Hafferty, F., W. ve Franks, R. (1994). The Hidden Curriculum, Ethics Teaching, and the Structure of Medical Education. *Academic Medicine*, Volume: 69, Number: 11, p. 861-871.
- Hafferty, F. W., Gaufberg, E. H. & O'Donnell, J. F. (2015). The Role of the Hidden Curriculum in "On Doctoring" Courses. *AMA Journal of Ethics*, Volume 17, Number 2, p. 129-137.
- Hashemi, A. S., Fallahi, V., Aojinejad, A. and Samavi, S. A. (2012). The Role of the Hidden Curriculum on Social Education of High School Students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2(5), p. 255-259.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik*. S. K., Akbaş (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Horn, R. A. (2003). Developing a Critical Awareness of the Hidden Curriculum through Media Literacy. *The Clearing House*, Vol.: 76, No.: 6, p. 298-300.
- İlgaz, S. ve Bilgili, T. (2006). Eğitim ve Öğretimde Etik. *KKEFD/ OKKEF*, 14, s. 199-210.
- İşikoğlu, N., İvrend, A. ve Şahin, A. (2007). Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Öğretmen Adaylarının Gözüyle Derinlemesine Bir Bakış. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, s. 131-142.
- Izadinia, M. (2012). Teacher Educators as Role Models: A Qualitative Examination of Student Teachers' and Teacher Educators' Views towards Their Roles. *The Qualitative Report*, 17(24), p. 1-15.
- İşgüden, B. ve Çabuk, A. (2006). Meslek Etiği ve Meslek Etiğinin Meslek Yaşamı Üzerine Etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 16, s. 59-86.

- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jacobson, J. A. (2008). *The Gendered Processes of Hidden Curriculum and Cultural Capital within Two Teacher Preparation Programs*. Unpublished Dissertation. Arizona: Arizona State University.
- Jahreie, C. F. (2012). Learning to Teach at the Boundaries between University Courses and Internships. *Acta Didactica Norge*, Vol.: 6 No.: 1., p. 1-18.
- Jayamma, H. R. ve Sumangala, N. (2012). Professional Ethics in Teaching Community: Strategies to Promote Ethical Standards – A Global Concern. *International Journal of Education and Information Studies*, Volume: 2, Number: 1, p. 15-18.
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu (2008). *24 Kasım Öğretmenler Günü İlke Kararı*. <http://www.etik.gov.tr/Mevzuat.aspx?id=1> (04.04.2014 tarihinde erişilmiştir).
- Kana, F. (2014). Türkçe Eğitiminde Öğretmenlik Uygulaması Dersi: Bir Durum Çalışması. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, Yıl: 7, Sayı: 17, s. 745-764.
- Karataş, A. (2013). İlköğretim Öğretmen Adayları İçin Meslek Etiğinin Önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 28, s. 304-318.
- Karimi, Z., Ashktorab, T., Mohammadi, E. & Abedi, H. A. (2014). Using the Hidden Curriculum to Teach Professionalism in Nursing Students, *Iran Red Crescent Medical Journal*, 16(3), e15532. doi:10.5812/ircmj.15532.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of Hidden Curriculum Theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.

- Kepenek, Ö. (2008). *Öğretmenlik Meslek Etik İlkelerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi (Kocaeli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kesici, A. E. (2010). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kesici, A. E. ve Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim Kurumlarının Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31 (I), s. 149-162.
- Keskin, Y. (2013). Mesleki Yeterliklerin Kazanılma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, Volume 8/3, p. 319-339.
- Killick, D. (2011). Internationalising the University: Enabling Selves-in-the-World. B. Preisler, I. Klitgård ve A. H. Fabricius (Eds.). *Language and Learning in the International University, From English Uniformity to Diversity and Hybridity* içinde s. 76-95. Bristol: Multilingual Matters.
- Kjellin, M. S. (2009). Values in Practice: Teachers' and Student Teachers' Understanding of a Desired Classroom Dialogue. *Research in Higher Education*, Vol.: 4, p. 1-9.
- Kocadere, S. A.ve Aşkar, P. (2013). Okul Uygulamaları Derslerine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi ve Bir Uygulama Modeli Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), s. 27-43.

- Koç, G. E. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı. A. Ulusoy (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* içinde s. 315-352. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, K. (2010). Etik Boyutlarıyla Öğretmenlik. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35, (373): s. 13-20.
- Konieczka, J. (2013). The Hidden Curriculum as a Socialization of Schooling is in Process at All Times, and Serves to Transmit Messages to Students about Values, Attitudes and Principles. *The 2nd Virtual International Conference on Advanced Research in Scientific Areas*, Slovakia, 2-6 December, 2013, p. 250-252.
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2012). Göreve Yeni Başlamış ve Emekli İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere İlişkin Görüşleri ve Bu Değerlerdeki Değişimin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2) [Ek Özel Sayı], s. 1379-1396.
- Kuçuradi, İ. (2002). Etik Kavramı. İ., Bal ve M. B., Eryılmaz (Ed.), *Polis Meslek Etiği* içinde, s. 45-51. Ankara: Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (1995). Öğretmenlik Mesleğinin Ahlak İlkeleri Konusunda Bir Deneme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 7, Sayfa:185-188.
- Kumar, G. ve Singh, G. (2010). Professional Ethics among Teachers. Sahoo, P. K., Yadav, D. and Das, B. C. (Ed.), *Professionalism in Teacher Education: Contemporary Perspectives* içinde, s. 211-220. New Delhi: Concept Publishing.

- Kumral, O. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 1, Sayı: 25, s. 92-102.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri). A., Türkoğlu (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde, s. 253-278. Ankara: Mikro Yayınları.
- Kurtulan, I. (2007). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Etik Değerler Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leonard, D. C. (2002). *Learning Theories: A to Z*. Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Lempp H, Seale C. (2004). The Hidden Curriculum in Undergraduate Medical Education: Qualitative Study of Medical Students' Perceptions of Teaching. *British Medical Journal*, 329 (7469), p. 770-773.
- Lester, S. (1999) *An Introduction to Phenomenological Research*. Taunton UK: Stan Lester Developments. www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf (12.04.2014 tarihinde erişilmiştir).
- Lockwood, P., Jordan, C. H., & Kunda, Z. (2002). Motivation by Positive or Negative Role Models: Regulatory Focus Determines Who Will Best Inspire Us. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), p. 854–864.

- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Lunenberg, Korthagen ve Swennen (2007). The Teacher Educator as a Role Model. *Teaching and Teacher Education*, 23, p. 586–601.
- Manolova, O. (2011). *Mesleki Etik İkelere İlişkin Türkiye ve Moldova'daki İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Margolis, E. ve Romero, M. (1998). "The Department Is Very Male, Very White, Very Old, And Very Conservative": The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments. *Harvard Educational Review*, Vol.: 68, No.: p. 1-32.
- Margolis, E. Soldatenko, M., Ackair, S. ve Gair, M. (2001). Peekaboo: Hiding and Outing the Curriculum. E. Margolis (Ed.), *The Hidden Curriculum in Higher Education* içinde, s. 1-20. New York: Routledge.
- Marsh, C. J. (1997). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. (New Edition). The London: Falmer Press.
<http://faculty.ksu.edu.sa/change/603/Hidden%20curriculum.pdf> (06.04.2014 tarihinde erişilmiştir).
- Massialas, B. G. (1996). The Hidden Curriculum and Social Studies. B. G., Massialas ve R. F., Allen (Ed.), *Crucial Issues in Teaching Social Studies K-12* içinde, s. 61-80. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. A. Gümüş ve M. S. Durgun (Çev.). Ankara: Bilgesu Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1990).

- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş*. M. Tekin (Çev.), Eleştirel Pedagoji: Temel Kavramlara Bir Bakış, s. 287-330. M. Y. Eryaman ve H. Arslan (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mercado, R. F. (2007). *Intersections of Vision, Practice, and Context in the Development of Student Teachers as Reading Teachers for Students of Diverse Backgrounds*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Maryland, College Park.
- Mergler, A. (2008) Making the Implicit Explicit: Values and Morals in Queensland Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), p. 1-11.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).
- Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü (2005). *Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik*. <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=7.5.8044&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=> (04.04.2014 tarihinde erişilmiştir).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP): Tüm Alanlar-Meslek Etiği*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4

%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_Par%C3%A7a_1.pdf (06.02.2016 tarihinde erişilmiştir).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015). *Genelge 2015/21: Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler*.

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/15/03/133782/dosyalar/2015_07/06040146_meslekietik.pdf?CHK=34c06eebf243b80219a03ee11ee50cd9 (02.03.2016 tarihinde erişilmiştir).

Ministry of Education and Employment (2012). *Teacher's Code of Ethics and Practice*. Valletta.

<http://education.gov.mt/en/resources/documents/teachers%20resources/teachers%20code%20of%20ethics%20en.pdf> (05.04.2014 tarihinde erişilmiştir).

Mosalanejad, L., Ghobadifar, M. A. & Akbarzadeh, A. (2015). Untold Aspects of Hidden Curriculum from Teachers' Experiences: A Qualitative Study. *Journal of Research in Medical Education & Ethics*, Vol. 5, No. 2, p. 106-114.

Murat, M., Özgan, H., & Arslantaş, H. İ. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları ile Ders Başarıları Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (168). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-arslantas.htm (02.10.2015 tarihinde ulaşılmıştır).

Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2008). Teaching Moral Character: Two Alternatives for Teacher Education. *The Teacher Educator*, 43, p. 156- 172.

National Council for Teacher Education (NCTE) (2010). *Code of Professional Ethics for School Teachers*. Wing – II, Hans Bhawan, 1, Bahadur Shah Zafar Marg, New Delhi.

<http://harprathmik.gov.in/pdf/rte/Approved%20by%20CP%20Final%20->

%20Code%20of%20Professional%20Ethics%204%20march%202011.pdf
(05.04.2014 tarihinde erişilmiştir).

Newman, B. M. & Newman, P. R. (2015). *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. (12 th Edition). Stamford, CT: Cengage Learning.

Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), s. 1309-1325.

Oğuz, S. ve Avcı, E. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersine Yönelik Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(3), s. 40 - 53.

Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S. ve Erdoğan, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt: 15, Sayı: 58, s: 217-246.

Örenel, S. (2005). *Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Algularıyla Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özbayır, T., Akyol, A., Vatan, F., Özkütük, N., Demir, F., Sarı, D., Kavlak, O., Candan, Y., Bal, H. ve Uysal, A. (2003). Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Danışmanlık Hizmeti ile İlgili Görüşleri ve Beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 3 (1), s. 9-19.

Özbek, O. (2003). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyuma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özcan, K., Balyer, A. ve Servi, T. (2013). Faculty Members' Ethical Behaviors: A Survey Based on Students' Perceptions at Universities in Turkey. *International Education Studies*, Vol.: 6, No.: 3, p. 129-142.
- Özkan, R. ve Soylu, A. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Benimsedikleri Temel İnsani Değerler (Niğde İl Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/2, p. 1253-1265.
- Öztürk, Ş. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik İlkelerle İlgili Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), s. 365-418.
- Parmar, R. V. ve Makwana, A. P. (2013). Professional Ethics in Teacher Education. *Indian e-Journal on Teacher Education (IEJTE)*, Volume: 1, Issue: 1, March, p. 71-77.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (p. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage. <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf> (12.04.2014 tarihinde erişilmiştir).
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 2, s. 95-119.
- Petersen, D., G. (1964). *The Elementary School Teacher*. New York: Meredith Publishing.
- Piquemal, N. (2004). Teachers' Ethical Responsibilities in a Diverse Society. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue: 32, p. 1-19.

- Puhan, R. R., Malla, L. ve Behera, S. (2014). Current Ethical Issues in Teacher Education: A Critical Analysis on Pre-Service and In-Service Emerging Teachers. *American Journal of Educational Research*, 2.12A, p. 1-7.
- Robati ve Tonkaboni (2015). The Experience of Hidden Curriculum on Selecting a Supervisor from the Perspective of Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 10, No. 3, pp. 27-42.
- Robati, F., Yarmohammadian, M. H., Abari, A. A. F., Keshtiaray, N., Bagheri, M. M. & Rezaeifar, M. (2015). A Study of the Hidden Factors Effective on Selecting a Supervisor: A Phenomenological Study. *Journal of Medical Education Development Center*, 11(4), p. 442 -455.
- Ryan, K. (1993). Mining the Values in the Curriculum. *Educational Leadership*, Volume: 51, Number: 3, p. 16-18.
- Sağ, R. (2008). The Expectations of Student Teachers about Cooperating Teachers, Supervisors, and Practice Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117-132.
- Sakin, A. (2007). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlaki Yargı Düzeyleri ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saracaloğlu, A. S., Yılmaz, S., Çoğmen, S. ve Şahin, Ü. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 11, Sayı: 22, s. 15 – 32.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir*

Çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarı, M. ve Doğanay, A. (2009). Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), s. 925-940.

Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Semerci, N. ve Özer, B. (2004). Duyuşsal Davranışların Kazandırılmasında Tarih Derslerinin Öğretiminin Önemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/191.pdf> (05.04.2016 tarihinde erişilmiştir).

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Sezen, Ö. (2011). *A Case Study On The Hidden Curriculum of A University Foreign Languages Preparatory School Through Perceptions*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' Critical Incidents: Ethical Dilemmas in Teaching Practice. *Teaching and Teacher Education*, Vol: 27, Number: 3, p. 648-656.

Shapira-Lishchinsky, O. & Orland-Barak, L. (2009). Ethical Dilemmas in Teaching: The Israeli Case. *Education and Society*, 27(3), p. 27-34.

- Sheridan, L. (2011). *Exploring Pre-Service Teachers' Perceptions of Teacher Qualities in Secondary Education: A Mixed-Method Study*. Unpublished PhD Dissertation. University of Canberra.
- Skelton, A. (1997). Studying Hidden Curricula: Developing a Perspective in the Light of Postmodern Insights. *Curriculum Studies*, 5:2, p. 177-193.
- Soltis, J. F. (1986). Teaching Professional Ethics. *Journal of Teacher Education*, Vol. 37, No: 3, p. 2-4.
- Star Gazetesi (2013). "Öğretmen, Müdür ve Belediye Reisine Etik Dersi Geliyor". 13 Ağustos 2013. <http://haber.stargazete.com/politika/ogretmen-mudur-ve-belediye-reisine-etik-dersi-geliyor/haber-780842> (04.04.2014 tarihinde erişilmiştir).
- Stern, D. T. (1998). Culture, Communication, and the Informal Curriculum: in Search of the Informal Curriculum: When and Where Professional Values Are Taught. *Academic Medicine*, Volume: 73, Number: 10, p. 28–30.
- Stern, D. T. (2014). A Hidden Narrative. F. W. Hafferty & J. F. O'Donnell. (Eds.) *The Hidden Curriculum in Health Professional Education* içinde s. 23-31. Lebanon, NH: Dartmouth College Press.
- Sünbül, A. M. (2002). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Ö., Demirel ve Z., Kaya (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (2. Baskı) içinde, s. 243-278. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Swennen, A., Shagrir, L. & Cooper, M. (2009). Becoming a Teacher Educator: Voices of Beginning Teacher Educators. A. Swennen & M. van der Klink (Eds.). *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* içinde s. 91-102. Dordrecht: Springer.

- Şahin, A. E. (2003). Meslek ve Öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Genişletilmiş 3. Baskı) içinde, s. 269-322. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, M. L. (2014). *Kamu Görevlileri Etik Rehberi*. (4. Baskı). Ankara: T.C. Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulu. <http://www.etik.gov.tr/BilgiBankasi.aspx?id=9> (04.04.2014 tarihinde erişilmiştir).
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik Mesleğinde Etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Yıl: 10, Sayı: 111, s. 25-29.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), s. 235-250.
- Tanrıögen, A. (2002). Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Yönelimler. A., Türkoğlu (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde, s. 279-303. Ankara: Mikro Yayınları.
- Tepe, H. (2002). Meslek Etikleri: Temelleri ve Sorunları. İ., Bal ve M. B., Eryılmaz (Ed.), *Polis Meslek Etiği* içinde, s. 53-60. Ankara: Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları.
- Tepe, H. (2011). *Etik ve Metaetik*. (2. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tezcan M. (2003). Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), s. 53-59.

- Thornberg, R. (2009). The Moral Construction of the Good Pupil Embedded in School Rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, (4), 3, p. 245-261.
- Timmerman, G. (2009). Teacher Educators Modeling Their Teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), p. 225-238.
- Tirri, K. (2010). Teacher Values Underlying Professional Ethics. T. Lovat, R. Toomey, N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* içinde s.153-162. Dordrecht: Springer.
- Tirri, K., Toom, A. ve Husu, J. (2013). The Moral Matters of Teaching: A Finnish Perspective. C. J. Craig, P. C. Meijer, J. Broeckmans (Eds.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community* içinde, s. 223-240. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Tok, H. ve Yılmaz, M. (2011). Student Teachers' Perceptions About Mentor Teachers: A Case Study In Turkey. *Ozean Journal of Social Sciences*, 4(2), s. 101-108.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E. ve Buldur, S. (2010). Öğretmen Davranışlarının Kamu Mesleği Etiği İlkelerine Uygunluğu. *E-International Journal of Educational Research*, 1(2), s. 35-50.
- Tor, D. (2015). *Exploring Physical Environment As Hidden Curriculum In Higher Education: A Grounded Theory Study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Townsend, B. K. (1995). Is There a Hidden Curriculum in Higher Education Doctoral Programs? *Symposium Curricular Challenges Facing Higher Education, Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, 20th, Orlando, FL, November 2-5, 1995).

- Tunca, N. ve Sağlam, M. (2013). İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Değerler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, s. 139-164.
- Tunca, N. Şahin, S. A., Sever, D. ve Aktaş, B. Ç. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Öğretmenlerin Etik Düzeylere Uyma Düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), s. 398-419.
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turgut, M., Yılmaz, S. ve Firuzan, A. R. (2008). Okul Deneyimi Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 2.
- Türkoğlu, A. (2011). *109 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. İzmir: TEKNOFSET Matbaacılık.
- Uğurlu, C. T. (2008). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlerinin Etik Dışı Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:16, No:2, s 367-378.
- Uzun, E. (2011). *Adalet Meslek Etiği*. (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uzun, E. M. ve Elma, C. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İkilemleri Çözümleme Biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 3, s. 272-280.

- Van Velzen, C., Bezzina, C., & Lorist, P. (2009). Partnerships between Schools and Teacher Education Institutes. A. Swennen, & M. van der Klink (Eds). *Becoming a Teacher. Theory and Practice for Teacher Educator* içinde s. 59-74. Dordrecht: Springer.
- Viciano, J. (2013). Effect of Internships on Pre-Service Teachers' Conceptions of Planning in Physical Education. *European Scientific Journal*, Vol.: 9, No.: 19, p. 253-261.
- Vural, B. (2004). (Ed.). *Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen*. (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Woll, H. (2013). Process Diary as Methodological Approach in Longitudinal Phenomenological Research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, Vol: 13, Edition: 2, p. 1-11.
- Yangın ve Dindar (2010). İlköğretim Okullarında Örtük Programın Varlığına İlişkin Bir Araştırma (Türkiye: Siirt İli Örneği). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 30, Sayı: 3, s. 1017-1038.
- Yapıcı, Ş. & Yapıcı, M. (2004). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 3 (2), s. 54-59.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 1, s. 61-68.
- Yenilmez, K. ve Ata, A. (2012). Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), s. 55-63.

- Yeşilova, E. P. A. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Elektronik Portfolyoyu Algılamalarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), s. 71-100.
- Yeşilyurt, E. ve Kılıç, M. E. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Öğretmenlerin Etik Değerlere Uyma Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl: 18 Sayı: 60, s. 471-486.
- Yeşilyurt, E. ve Kurt, İ. (2012). Değerleri Kazandırmasındaki Etkililik Açısından Resmi ve Örtük Program İle Okul Dışı Etmenlerin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7, (4), s. 3253-3272.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2013). *İlköğretim Okullarında Örtük Program ve İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, G ve Kadioğlu, S. (2007). Etik ve Tıp Etiği Temel Kavramları. *C.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 29 (2), s. 7-12.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2009). Öğretmen Adaylarının Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 4, s. 71-88.

- Yılmaz, M. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), s. 1377 -1387.
- YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XV, Sayı: 1, s. 361-370.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Yüksel, S. (2006). The Role Of Hidden Curricula On The Resistance Behaviour Of Undergraduate Students In Psychological Counselling and Guidance At A Turkish University. *Asia Pasific Education Review*, Volume: 7, Number: 1, p.94-107.
- Yüksel, S. (2007). Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 50, s: 321-345.

EKLER**EK 1. Araştırma İzni**

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI : 24878430/ 300/
KONU :




AYDIN
.../11/2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İLGİ:13.10.2014 tarih ve 5298 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Nihan COŞKUN' un "**Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Meslek Etiği Değerlerine İlişkin Görüşleri: Mesleki Etik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örgüt Programları**" isimli tezinin alan çalışması izni için Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi' nin ilgili cevabı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Doç. Dr. Fatma Neval GENÇ
Enstitü Müdürü 4.

EK:1- 13.10.2014 tarih ve 5298 sayılı yazı. (1 Sayfa)

EK 2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Değerli öğretim elemanı,

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. Doktora tez konusu olarak “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Meslek Etiği Değerlerine İlişkin Görüşleri: Mesleki Etik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program” adlı konuyu çalışmaktayım. Çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve eğitim fakültesi öğrencilerinin “sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma” olarak belirlenen mesleki etik değerleri kazanımı sürecinde örtük programın rolünün ne olduğunu ortaya koymaktır. Bu çalışma kapsamında sizinle yapacağım görüşme(ler), çalışmanın temelini oluşturacağından önemlidir.

Yapılan bu görüşmelerin ve isminizin gizli kalacağını belirtmek isterim. Aramızda geçecek konuşmaları izininiz doğrultusunda, tamamen araştırmada kullanmak amacıyla kaydetmek isterim. Görüşme süresi 50-55 dakika civarındadır. Görüşme öncesinde herhangi bir sorunuz varsa yanıtlayabilirim.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Nihan COŞKUN

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Yaş:

Bölüm:

Mesleki Kıdem:

Unvan:

1. Size göre öğretmenlik meslek etiği değerleri nelerdir?

Ek soru: Bu değerleri nasıl tanımlarsınız? Açıklar mısınız?

2. Öğrencilerinize, “sorumluluk” olarak belirtilen bu mesleki etik değeri nasıl kazandırılıyorsunuz?

Ek sorular: Öğrencilerinize, “öğrenciye karşı sorumlu olma” olarak belirtilen bu mesleki etik değeri nasıl kazandırılıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?

Öğrencilerinize, “topluma karşı sorumlu olma” olarak belirtilen bu mesleki etik değeri nasıl kazandırılıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?

Öğrencilerinize bu değeri kazandırırken hangi yolları tercih ediyorsunuz? Neden?

3. Öğrencilerinize, “saygı” olarak belirtilen bu mesleki etik değeri nasıl kazandırılıyorsunuz?

Ek sorular: Örnekler verebilir misiniz?

Öğrencilerinize bu değeri kazandırırken hangi yolları tercih ediyorsunuz? Neden?

4. Öğrencilerinize, “adalet ve eşitlik” olarak belirtilen bu mesleki etik değeri nasıl kazandırılıyorsunuz?

Ek sorular: Örnekler verebilir misiniz?

Öğrencilerinize bu değeri kazandırırken hangi yolları tercih ediyorsunuz? Neden?

5. Öğrencilerinize, “mesleki bakımdan yeterli olma” olarak belirtilen bu mesleki etik değeri nasıl kazandırılıyorsunuz?

Ek sorular: Örnekler verebilir misiniz?

Öğrencilerinize bu değeri kazandırırken hangi yolları tercih ediyorsunuz? Neden?

6. Ekleme istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK 3. Öğrenci Görüşme Formu

Merhabalar,

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. Doktora tez konusu olarak “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Meslek Etiği Değerlerine İlişkin Görüşleri: Mesleki Etik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program” adlı konuyu çalışmaktayım. Çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve eğitim fakültesi öğrencilerinin “sorumluluk, saygı, adalet ve eşitlik, mesleki bakımdan yeterli olma” olarak belirlenen mesleki etik değerleri kazanımı sürecinde örtük programın rolünün ne olduğunu ortaya koymaktır. Bu çalışma kapsamında sizinle yapacağım görüşme(ler), çalışmanın temelini oluşturacağından önemlidir.

Yapılan bu görüşmelerin ve isminizin gizli kalacağını belirtmek isterim. Aramızda geçecek konuşmaları izininiz doğrultusunda, tamamen araştırmada kullanmak amacıyla kaydetmek isterim. Görüşme süresi 50-55 dakika civarındadır.

Başlamadan önce herhangi bir sorunuz var mı?

Yardımlarınız ve katılımlarınız için hepinize teşekkür ederim.

Nihan COŞKUN

Cinsiyet: () Kadın () Erkek

Yaş:

Bölümü:

1. Size göre öğretmenlik meslek etiği değerleri nelerdir?

Ek soru: Bu değerleri nasıl tanımlarsınız? Açıklar mısınız?

2. Öğretim elemanları, “sorumluluk” olarak belirtilen bu mesleki etik değeri size nasıl kazandırmaktadırlar?

Ek sorular: “Öğrenciye karşı sorumlu olma” olarak belirtilen bu mesleki etik değeri size nasıl kazandırmaktadırlar? Örnekler verebilir misiniz?

“Topluma karşı sorumlu olma” olarak belirtilen bu mesleki etik değeri size nasıl kazandırmaktadırlar? Örnekler verebilir misiniz?

Staj okulundaki uygulama alanında bu mesleki etik değeri nasıl gösteriyorsunuz? Açıklar mısınız?

3. Öğretim elemanları, “saygı” olarak belirtilen bu mesleki etik değeri size nasıl kazandırmaktadırlar?

Ek sorular: Örnekler verebilir misiniz?

Staj okulundaki uygulama alanında bu mesleki etik değeri nasıl gösteriyorsunuz? Açıklar mısınız?

4. Öğretim elemanları, “adalet ve eşitlik” olarak belirtilen bu mesleki etik değeri size nasıl kazandırmaktadırlar?

Ek sorular: Örnekler verebilir misiniz?

Staj okulundaki uygulama alanında bu mesleki etik değeri nasıl gösteriyorsunuz? Açıklar mısınız?

5. Öğretim elemanları, “mesleki bakımdan yeterli olma” olarak belirtilen bu mesleki etik değeri size nasıl kazandırmaktadırlar?

Ek sorular: Örnekler verebilir misiniz?

Staj okulundaki uygulama alanında bu mesleki etik değeri nasıl gösteriyorsunuz? Açıklar mısınız?

6. Ekleme istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK 4. Gözlemde Dikkat Edilmesi Gereken Boyutlar

Gözlemde dikkat edilen boyutlar:

1. Sınıf içi gözlemlere göre öğretim elemanlarının,
 - öğrencilere sorumluluk olarak belirlenen mesleki etik değeri kazandırmak amacıyla sergiledikleri davranışlar,
 - öğrencilere saygı olarak belirlenen mesleki etik değeri kazandırmak amacıyla sergiledikleri davranışlar,
 - öğrencilere adalet ve eşitlik olarak belirlenen mesleki etik değeri kazandırmak amacıyla sergiledikleri davranışlar,
 - öğrencilere mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki kazandırmak amacıyla sergiledikleri davranışlar nelerdir?

2. Sınıf dışı gözlemlere göre öğretim elemanlarının,
 - öğrencilere sorumluluk olarak belirlenen mesleki etik değeri kazandırmak amacıyla sergiledikleri davranışlar,
 - öğrencilere saygı olarak belirlenen mesleki etik değeri kazandırmak amacıyla sergiledikleri davranışlar,
 - öğrencilere adalet ve eşitlik olarak belirlenen mesleki etik değeri kazandırmak amacıyla sergiledikleri davranışlar,
 - öğrencilere mesleki bakımdan yeterli olma olarak belirlenen mesleki kazandırmak amacıyla sergiledikleri davranışlar nelerdir?

EK 5. Öğrenci Odak Grup Görüşmesi Metni Kodlama Örneği

| Grup: İngilizce Öğretmenliği II. Grup | |
|--|--|
| Katılımcı Sayısı: 8 (7 Erkek, 1 kız) | |
| <p>Soru: Size göre öğretmenlik meslek etiği değerleri nelerdir?</p> <ul style="list-style-type: none"> Bu değerleri nasıl tanımlarsınız? Açıklar mısınız? | |
| <p>İÖ9: <u>Öğretmenlik meslek etiği, bir öğretmenin benimsemesi gereken prensiplerdir. Bana göre de en başında <u>adalet</u> gelir, yani herkesin hak ettiğini elde etmesi. İyi hak ediyorsa iyi, kötüyü hak ediyorsa kötüyü elde etmesi; bu birinci prensip ve diğeri <u>eşitlik</u> ilkesi. Tüm öğrencilere eşit olduğunu hissettirmemiz gerekiyor. Verdiğimiz kararların tüm grubu kapsamaması gerekiyor.</u></p> | <p>değer: adalet: öğrencilerin hak etme düzeylerine göre paylaşım. → eşitlik</p> |
| <p>İÖ10: Bundan sonra da bireysel özellikleri dikkate almasını...</p> | |
| <p>İÖ11: <u>Farklılıkları gözetmeli. Farklı görüşteki öğrencileri de dinlemeli. Siz farklı düşünüyorsunuz ya da başka şey düşünüyorsunuz diyerek notlarını kırmamalı. Ayrımcılık yapmamalı.</u></p> | <p>Saygı: farklılıklara saygı → eşitlik: ayrımcılık yapmama</p> |
| <p>İÖ12: <u>Bütün öğrencilere aynı derecede saygı olmalı. Her şeyden önce bir insan oldukları için saygı duyulmalı.</u></p> | <p>→ Saygı → Saygı: öğrencinin değerine ve varlığına saygı</p> |
| <p>İÖ13: <u>Öğretim sorumluluğu...</u> yani öğretmesi gereken şeyin sorumluluğunu almalı.</p> | <p>→ Sorumluluk; öğretimin sorumluluğu</p> |
| <p>İÖ14: <u>Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği, saygıyla beraber sevginin de mutlaka olması gerekir. Öğrencileri sevebilmeli. Öğretmenlik mesleğinde, mesleği sevebilmek için ilk önce</u></p> | <p>→ Saygı, Sevgi ↓ ↓ mesleğini öğrenciyi sevmeye</p> |

öğrenciyi sevmek lazım. İlk önce bu gerekli bence.

→ öğrenciyi sevmek

İÖ15: Toplumsal değerler var tabii ki de. Toplumsal değerler yani bir ülkede bulunan normlar diyelim. Mesela İngilizce öğretiminde, çocuk niye Şanzelize Caddesi'ni öğreniyorken, gidip kendi Taksim Meydanı'nı öğrenmesin. Bu normlardan ödün vermemek lazım. Kültürel değerlerimizi korumamız lazım. Çocuk onu da öğrensin ama, bizim kendi değerlerimize de saygı duymamız gerekir. Çocuk gidip Saint Joseph gününü öğrenirken, bizim kurban bayramımızı da öğrensin.

İÖ16: Sadece yabancıların normlarını dayatmamak lazım.

İÖ10: Evet. Biz bu genelde ilerlemecilik, demokratikleşme, dünyayı takip etme olarak algılıyoruz ama, aslında kendi değerlerimizden ödün veriyoruz. Sanki tek doğru Avrupa'yımış gibi bir bakış var burada. Bence kendi değerlerimize de çok dikkat edilmeli bu konuda.

Soru: Öğretim elemanları, "sorumluluk" olarak belirtilen bu mesleki etik değeri size nasıl kazandırmaktadırlar?

- "Öğrenciye karşı sorumlu olma" olarak belirtilen bu mesleki etik değeri size nasıl kazandırmaktadırlar? Örnekler verebilir misiniz?
- "Topluma karşı sorumlu olma" olarak belirtilen bu mesleki etik değeri size nasıl kazandırmaktadırlar? Örnekler verebilir misiniz?

İÖ16: Genelde bunlar teoride veriliyor. Aslında bize çok manada öğretmenlik meslek etiği değerleri şunlar, şöyle yapılması gerekir. Sadece teorik olarak bunlar veriliyor ama, bizim aslında çok karşımızda rol model oluyor mu hocalar?...

→ açıklanıyor geçiyor

İÖ14: Bazıları oluyor.

İÖ10: Bazı hocalar oluyor ama o da karakterlerinden kaynaklanıyor.

İÖ9: Model olma durumu var.

→ model olarak

İÖ14: Derse hazır geliyorlar. Bizi önemsediklerini hissedebiliyoruz. Bu da o derse karşı sorumluluktur. Derse hazır gelince ve öğrenciler tarafından sevinince, e sen de bu çıkarımı yapacak seviyedesin; "derse hazır gelirim, dersi eğlenceli yaparsam, dersin sorumluluğunu elinde tutarsam öğrenciler tarafından sevilirim" diye düşünebiliriz. Bu şekilde öğretilir. Bunun dersini yapmak çok saçma olur. Bak sen dersine hazır gelirsen öğrencilerin seni sever demek çok itici ve samimiyetsiz olur. Bunu rol model aldığımız hocalardan öğrenmek daha sağlıklı bence.

→ derse hafızlıklı gelme

→ model olarak

İÖ15: Buna ek olarak derse vaktinde gelmeleri, dakik olmalarını ekleyebiliriz. Onlar ne kadar dakikse biz de gelecekte dakik olmayı öğreniriz. Onlar ne yaparsa biz de kendimizde onu buluruz.

→ derse zamanında gelme

→ model olma

İÖ12: Mesela diyelim bu hafta geç gelene kızdı, bir dahaki hafta kızmadı. Bunun tutarsızlığının farkına varabiliriz mesela. Yaparsa ve kötü bir

sonuç aldığını görürsek, biz de yapmamayı öğreniriz. Bunun için ayrıca bir derse gerek yok bence.

- Staj okulunda bu mesleki etik değeri nasıl uyguluyorsunuz? Açıklar mısınız?

İÖ11: Mesela ben staj okulunda ders vereceğim gün, bütün materyallerimi hazırlayıp ona göre derse gidiyorum. Zaten derse geç kalmak gibi bir durum söz konusu değil. O konuda ben biraz dakığım. Bütün öğrencileri ele almaya, onları kapsamaya çalışıyorum. Mesela, sessiz olan öğrenciler varsa ilk önce onların isimlerini öğreniyorum, onlara isimleriyle hitap etmeye çalışıyorum, onları da derse katmaya çalışıyorum. Sadece onlar da değil, diğer bütün öğrencileri mi de. Bir aktivite yapıyorsam eğer, ders içinde, hepsine söz hakkı vermeye çalışıyorum. Bence bu şekilde, onların öğrenmelerinde sorumluluk hissetmeliyiz.

İÖ13: Sadece İngilizce öğretmenliği için değil, öğretmenlik gerçekten vefa duygusuyla yapıldığında dünyanın en zor mesleği, aynı zamanda en kolay mesleği deniliyor. Doğru bir şey tabii ki. Mesela biz staja gittiğimizde, İngilizce öğretiminde yeni metodolojiler vardır, eski metodolojiler vardır; eskileri kolaydır, yenileri zordur. Ama bizim aldığımız eğitim o yönde olduğu için, doğrunun o olduğunu düşündüğümüz için o yönde planlarımızı yapıyoruz. Dersi o yönde işliyoruz ve bu zor bir şey. Bizim staj hocamızın bize söylediği şey şuydu: "çocuklar, bir süre sonra bu işin idealizmi bitiyor. Siz çok heveslisiniz ama, bu geçecek" dedi bize. Ben geçmesini istemiyorum.

→ model olma

→ derse hazırlıklı gelme

→ derse zamanında gelme

→ (saygı ! isimleriyle hitap etme)
sorumluluk değeri içinde değil

→ derse hazırlıklı gelme

EK 6. Öğretim Elemanı Görüşme Metni Kodlama Örneği

Cinsiyet: () Kadın (X) Erkek

Yaş: 40-45

Bölüm: Eğitim Bilimleri Bölümü/ Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD

Mesleki Kıdem: 18 yıl

Unvan: Doç. Dr.

Soru 1. Size göre öğretmenlik meslek etiği değerleri nelerdir?

- Bu değerleri nasıl tanımlarsınız? Açıklar mısınız?

Öğretmenlik mesleği, biraz insan sevgisiyle doğrudan ilişkili olan bir meslek. Bunu, öğretmen adaylarına derslerde sık sık vurguluyoruz. Etik değer olarak niteleyebilir miyiz ondan çok emin değilim ama, önemli bir olgu olduğunu düşünüyorum. Ayrım yapmamak, ötekileştirmemek; derslerde de sıkça vurguladığım şeylerdir. İnsanların din, ırk, etnik köken vs. gibi temellerle ya da bu dayanaklarla öğretmenlerin sınıfa girdiğinde öğrencilerine birbirinden farklılaştırmamasının oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Bu tabii güç, özellikle içinde bulunduğumuz toplumun, doğduğumuz andan itibaren bize yüklediği o değerleri düşündüğümüzde bunları zihinden kazımak çok güçleşiyor. Hatta yaşam boyunca mücadele edebiliyorsunuz, etmeyi tercih ediyorsanız ama, bizim toplum üyelerimiz işin kolayına kaçıyor. Kolayına kaçtıkları için de zaten bunu bir türlü zihinlerinden atamıyorlar. Ciddi mücadele gerektiriyor, bunun üniversitelerde rahatlıkla verilebileceğini sanmıyorum ya da başka alanlarda kazanılabilecek bir şey değil, o tamamıyla içsel bir mücadeledir. Örneğin, toplum romanlarla ilgili sürekli zihnimize onları ötekileştirecek şeyler yükler. Sosyal genetik dediğimiz durumla da ifade edebiliriz. İnsanın derisine işler gibi kodlanıyor. Öğretmenlerin bunları, o dünyalarından çıkarmaları gerçekten güç. Bu yükseköğretim düzeyinde, öğretmen yetiştirme

→ Sevgi! insanı sevmek

→ eşitlik; ayrımcılık yapmamak

programlarında hocalar bu tür konulara ne kadar değiniyor bilmiyorum ama, bu benim en önemsedüğüm şeyler arasındadır. İnsan sevgisini sık sık vurgulama ve öğretmenin bunu kazanmasının, hem meslek etiği hem de öğretmen yetiştirme açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum. Başkalaştırma vb. bunları aşmak... Elbette, alın yazın araştırmalarında ortaya konulan değerli ama, daha ötede önemli olduğunu düşündüğüm meslek etiğine dair diğer kavramlar daha soyut kalıyor gibi geliyor bana. Asıl olan, bunları biraz zihinlerinden kazıyabilme, silmeleri konusunda yardımcı olabilmek. Elbette, biz onları doğrudan kazıyamayız, öyle sihirli bir gücümüz yok ama, bunları sık sık vurgulamak, bir öğretim üyesi olarak, belki zaman zaman -miş gibi davranıp, ötekilerden biriymiş gibi sınıfta davranmayı gerekli buluyorum.

Örneğin bir üniversitede romanların gerçekten yaşantısını anlatan, onların iç dünyasına girmiş bir belgesel gösterimi vardı. Çıkışta, iki öğrencinin arasında konuştuklarını duymak; şimdiye kadar çingenelere karşı çok farklı baktığını, oysa ki dünyalarının bambaşka olduğunu söylediğini duymak beni çok mutlu etti. Öğretmen adaylarımızın öncelikle bunu kazanması gerekiyor. Bana göre, en önemli meslek gerekliliği. İnsanları çeşitli nedenlerle ötekileştirmemek etik çerçeveye alınabilir mi? Tabii o, alan yazının kavramsal çerçevesine girer mi, doğrusu onu şu anda adlandıramıyorum. Bana göre bir diğer önemli durum, öğretmen adaylarının mesleğe olan inancı ve tutkusunu. Türkiye'de şöyle bir sorun var; genellikle öğretmen adayları, öğretmenliğe bir kariyer garantisi olarak yöneliyorlar, idealize ettikleri bir meslek değil. Gerçekten öğretmenliği isteyerek gelmiş adaylarla da karşılaşıyoruz. Bunu içselleştirebilmesi bir diğer önemli değer. Hem öğretmen yetiştirme sürecinde onlara kazandırılması gereken hem de öğretmen adayının birey olarak kendisine kazandırması gereken bir diğer önemli değişken diye adlandırabiliriz. Mesleğe gerçekten değer verme,

Sevgi, insan sevgisi

Sevgi, mesleği sevmek

profesyonel olarak bakabilme ve davranabilme işinin
gerekliklerini yerine getirebilmesi konusunda kendini
sorumlu ve hatta karşısındaki çocuklara karşı borçlu
hissdebiliyor mu, öğretmen olduğunda hissedebilecek mi

bu da önemli. Dünya bambaşka bir yerde. Ben zaman
zaman kıyaslayabiliyorum. Gittiğim ülkelerdeki eğitim
araştırmacılarıyla konuşmalarda, daha çok alan yazın
okumalarında biz hala empati diyoruz ama, oralarda ise o
sözcük, modası geçmiş demiyorum ama, içselleştirilmiş,
doğallaştırılmış bir kavram. Biz, çocuklara hala derslerde
empatiyi anlatıyoruz. Doğrusu, bunun ezikliğini
hissediyorum. Karşısındaki öğrencilerle, sadece
öğrencilerle değil meslektaşları, yönetici, toplum, aile,
herkesle empati kurabilmesi, bir öğretmen için olmazsa
olmazlardan biri, önemli bir kavram. Öğretmenlerin, o
sihirli ruh birliğini oluşturabilmesi gerekiyor.

**Soru 2. Öğrencilerinize, "sorumluluk" olarak belirtilen
bu mesleki etik değeri nasıl kazandırılıyorsunuz?**

- Öğrencilerinize, "öğrenciye karşı sorumlu olma"
olarak belirtilen bu mesleki etik değeri nasıl
kazandırılıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?
- Öğrencilerinize, "topluma karşı sorumlu olma"
olarak belirtilen bu mesleki etik değeri nasıl
kazandırılıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?
- Öğrencilerinize bu değeri kazandırırken hangi
yolları tercih ediyorsunuz? Neden?

Bunu daha çok hikayelerle anlatmaya çalışıyorum.
Özellikle kendi hikayemi sıkça kullanırım. Çünkü ben de
üniversitede öğretmenlik okudum ama, mezun olup,
diplomayı aldığımda dahi öğretmenlik yapacağımı hiç
düşünmüyordum, öylesine okuduğum bir alandı. Başka bir
iş yapıyordum. Koşullar gereği öğretmenliğe başlamaya
karar verdim, bunu çok sık paylaşıyorum. Öncelikle, kaç kişi
isteyerek geldi diye sorarım; %20-30 civarı istekli görünür,
diğerleri laf olsun diye geldik, başka bir bölüme puanımız

mesleki yeteri
bakından
olma, yeterli
profesyonel bakıma
kendini sorumlu
hissetme

Sorumluluk
öğrenciye karşı sorumlu
hissetme
Sorumluluk / mesleki
Sorumluluk

Empati, herkesle
empati kurabilme

hikayelerle
kendi yaşam öyküsü

yetmedi, buraya geldik vs. gibi konuşur. Bu tabii, yetiştirmeye çalıştığımız, bu süreçte katkı sağladığımız öğretmen adaylarının kişisel eksiklikleri değil, sistem onları o duruma getirmiş. Puanlarına göre şuraya gideyim, daha kolay iş bulurum vs. üzerinden düşünürler. Derslerde, bu sorularla başlayıp, kendi hikayeme geçiyorum. Hikayede şu var; ben öğretmen olmaya karar veriyorum, atandığım ilk günden itibaren meslekte çok mutlu olduğumu düşünüyorum. Bu disiplin problemleri, sınıf içinde şiddet vs. onları da konuştuğumuzda ilişkilendirdiğim bir hikayedir. Öğrenciler, bunları anlatıyorsunuz ama, çok gerçekçi değil diyorlar. Sınıflarda sakın ola çocuklara kötü davranmayın, bırakın fiziksel şiddeti sözlü olarak bile onları incitmeye özen gösterin vs. diyorum, bu mümkün mü diyorlar. Bizim kültürümüz şiddetle iç içe geçmiş bir kültür. Bu hikayeyi oralarda da serpiştirerek kullanıyorum. Sınıfa girdiğim ilk gün karşımda 30 tane pırl pırl öğrenci, göz gördükten sonra meslek şahaneymiş dedim ve mesleğimi olabildiğince profesyonel yapmaya çalıştım diyerek, hikayeyi onlara öyle aktarıyorum. O günden itibaren mesleği tutku ve sevgiyle yaptığımı söylüyorum. Sınıflarda olabildiğince o enerjiyi verebilme, onlara geçirebilmeye çalışıyorum ki gerçekten sözde değil bir model olarak da karşılarında mesleğini mutlu ve sorumlu yapan birisini görsünler istiyorum. Tabii bizim de insana özgü, gel gitlerimiz olabiliyor; onların da olabileceğini hep söylüyorum. Onların da bunu, samimiyetle öğrencileriyle paylaşımları gerektiğini söylüyorum çünkü, elbette coşku, tutkuyla yapın deriz ama insanların da zaman zaman inişleri olabiliyor, bu da çok doğal. Bu hikaye onlara ilginç geliyor.

Onlara, hep sınıfa girerken o sorumluluğu hissetmelerini öneriyorum. Karşınızda 20-30 tane çocuk var ve bunların size sevgiyle yaklaştıklarını düşünerek sınıfa hep pozitif girin, diyorum. Öğrenciye karşı sorumluluk konusunda genel olarak bunu söyleyebilirim. Öğrenciye karşı sorumlu olmak demek, aslında mesleki sorumluluğu

→ açıklanıyor yaparak

→ mesleğe karşı sorumluluk

→ öğrenciye karşı sorumluluk

almak demektir. Onu yerine getirdiğinizde zaten öğrencilerinizle büyüü bir ilişki oluyor. Ben çok deneyimledim, o yüzden meslekte kendimi çok da mutlu hissedirim. Dedğim gibi hikayede, diplomayı aldığımda ben öğretmenlik yapmam diyen birisiyken, birden o eğitim dünyası beni çok etkiledi; eğitimci olmak, çocuklara yardımcı olmak. Bu giderek kendini geliştiren bir süreç oldu, mesleğe araştırmacı olarak yöneldim vs. Bu tür hikayeler, öğrencilere ilginç geliyor. Kurama dayalı bir şeyler söyleyebilirsiniz, elbette onları da yeri geldiğinde paylaşıyoruz ama asıl, öğrenciye karşı sorumluluğu kazanmaları konusunda, gerçek öğretmen hikayelerini anlatmak daha etkili ve kalıcı bir şey yaratıyor.

Hikayeler kullanarak onlara sorumluluk kazandırmak, bana daha işlevsel geliyor. Yoksa kuramlara girdiğinizde öğrenci, onu sadece sınavlarda sorulacak soru gibi görüyor. Hikayeler daha uzun etkiyle kafalarında kalıcı olabiliyor. Tabii sınıf içi davranışlarınızla da sorumlu bir öğretmen modeli olarak, bir üst perdeden birisi olmadığınızı hissettirmek gerekiyor. Model olmak diyorum ya; ben öyle davrandığımda onların da öyle davranabileceği, bunu daha etkili olacağını düşündüğüm için sınıf içi diyaloglarımda hep rahattır, demokratik bir sınıf ortamı yaratırsınız vs. Örneğin bir öğrencim, rahatlıkla dersinizden çok sıkıldım diyebilir, bunu asla yadırgamam. Öyle mi? Neden acaba? Diyerek sorunu anlamaya çalışırım. Bu onların daha çok hoşuna gider. Bunlar küçük ayrıntılar belki ama, sınıf içi dinamiğinizi daha zengin hale getiriyor, mesleğinize daha çok bağlıyor. Bunun öğrencilerin ileriki meslek hayatlarında daha akıllarında kalacağını düşünüyorum. Benim özellikle söylemeye çalıştığım şey; mesleğe karşı sorumluluk iyi bir model olabilmekle kazandırılabilir. Kuramsal bilgileri elbette paylaşırsınız. Sadece öğrencilere karşı değil, ailelerle ilişkilerinde, yine okul, yönetim, diğer paydaşlarla ilişkilerinde de doğallaşmaları gerektiğini düşünüyorum ve onlara bunu öneriyorum. Yani siz de

model olma

model olarak
mesleğe karşı
sorumluluk

önerilerde bulunarak

ailelere "aa geldi işte benim dersime karışıyor, dersimi nasıl öğreteceğime müdahale ediyor" diye bakmayın çünkü, uygulamalardan da biliyoruz, öğretmenlerde o tür tepkiler çok oluyor. "Biz kaç yıllık eğitimciyiz, ben 20 yılımı verdim, benden daha mı iyi bilecek?" Bilebilir, bir aile sizden daha iyi bilebilir. Onlara bunu anlatıyorum. Bu da bir mesleki sorumluluktur. Özellikle günümüz eğitim koşullarında düşündüğünüzde, ailenin katılımı, diğer meslektaşlardan bir şey kazanabilir miyim açıklığı aslında mesleğin temel sorumlulukları arasındadır. Hikayelerle bunu kazandırmaya uğraşırım.

Şunu kafalarından atmak istiyorum; öğretmenlik kutsaldır, kutsal bir meslektir. Ben bunlara inanmıyorum çünkü, öğretmek de sonunda profesyonel bir iş. Bir şey yapıyorsunuz, karşılığını alıyorsunuz vs. Türkiye koşullarında tatmin edici olmasa da... Dolayısıyla karşılaştığımızda, bahçede de olsa odada da olsa zaman varsa yanıtlama ve o ilişkiyi benimsediğim felsefe doğrultusunda her daim onlara hissettirmeyi tercih ediyorum.

mesleki
Sorumluluk

EK 7. Gözlem Metni Kodlama Örneği

Tarih: 20/04/2015

Yer: Hasan Ali Yücel Binası

Ders: D3 Sınıf: 4. Sınıf Okul Öncesi Öğretmenliği

Öğretim Elemanı: GÖE3

Başlama Saati: 14:50 Bitiş Saati: 16:20

| | |
|--|---|
| <p>GÖE3, "değerli arkadaşlarım biliyorsunuz ki değerler eğitiminde <u>örnek olaylardan yararlanıyoruz. Evet...</u>" diyerek sağ en ön sırada oturan kız öğrencilerden birine kaynak kitabını uzattı ve "şu bölümü okur musunuz efendim?" dedi. Kız öğrenci okumaya başladı.</p> | <p>Saygı → saygı ifadeleri kullanma örnek olaylar sınıfı</p> |
| <p>Sınıfta alçak sesle, kendi aralarında öğrenciler konuşuyorlar. Bu arada arka sıradaki öğrenciler, KPSS test kitaplarından soru çözüyorlar. Sağ en arka sıradaki bir kız öğrenci ise fotoğrafını çekiyor. Arkadaşlarının da fotoğraflarını çekmeye başladı ve aralarında görüşmeler oldu. GÖE3 durumu fark etti ve "evet arkadaşlarım, devam edelim" diyerek öğrencinin örnek olayı okumaya devam etmesini istedi. GÖE3, sınıfta gezinmeye başladı. Göz ucuyla öğrencilere bakıyor. Öğrenci örnek olayı okuduktan sonra, GÖE3 "evet değerli arkadaşlarım, yapılan davranışı doğru buluyor musunuz? Doğru buluyor iseniz neden doğru buluyorsunuz?" diyerek öğrencilere soru yöneltti. Örnek olayı okuyan kız öğrenci söz istedi. GÖE3 "buyurun efendim" diyerek söz verdi. Kız öğrenci "Hocam bence bu sorumsuzluk. Öğretmen etik ilkelere uygun davranmadı" dedi. GÖE3 "evet arkadaşım, teşekkür ederim" dedi. GÖE3 "başka söz hakkı almak isteyen var mı?" diye sordu. Sağ tarafta 2. Sıradan oturan kız söz istedi ve "bence yanlış hocam" dedi. GÖE3, konu ile ilgili farklı düşünceleri olan öğrencileri sessizce, sözlerini kesmeden, herhangi bir müdahalede bulunmadan, saygıyla sonuna kadar dinledi.</p> | <p>Derse katılım a2 → saygı ifadeleri kullanma saygı ifadeleri kullanma</p> |

Başıyla onayladı ve teşekkür etti. GÖE3'ün, öğrencilerinin fikirlerine saygı duyduğu görülüyor.

GÖE3, örnek olaya ilişkin "bu davranış etik ilkelere uygun değil, yasal değil arkadaşlarım" dedi. "Bunları daha önce de konuşmuştuk ilk derslerde. Efendim, meslek etiği dediğimiz zaman, mesleki etik kurum onu koruduğu sürece yürürlükte kalabilir. O bakımdan diğer meslek mensubu olarak değerli arkadaşlarımız mesleki etik ilkelere sahip çıkmamız ve bunları gözetmemiz gerekmektedir. Çünkü eğer biz bunlara sahip çıkmazsak bu etik ilkeler efendim değersizleştirilir, sonuçta efendim bizlerin buna sahip çıkması gerekir. Meslek etiği ile ilgili değerli arkadaşlar bir başka şey ise kişisel eğilimlere sınır çizer..."

GÖE3 daha sonra bilim etiği ile ilgili açıklamalarda bulunmaya başladı. Öğrencilerin çoğunun derse karşı ilgisiz olduğu görülüyor. Öğrencilerin kendi aralarında olan konuşmaları devam ediyor. GÖE3, öğrencilere herhangi bir uyarıda bulunmuyor ve konuşmasına devam ediyor. En ön sırada, sağ tarafta oturan 4 öğrenci not alıyor. GÖE3, kürsünün olduğu alanda gezinerek konuyu anlatmaya devam ediyor. Daha sonra aynı öğrenciye bir başka örnek okumasını söyledi. Öğrenci örneği okuduktan sonra GÖE3 yine "yapılan davranış doğru buluyor musunuz? Neden doğru ya da yanlış buluyorsunuz? Siz olsaydınız ne yapardınız?" şeklinde öğrencilere sorular yöneltti.

Öğrenci katılımı oldukça düşük. Bu arada bir öğrenci herhangi bir açıklamada bulunmadan dersten çıktı. GÖE3 hiçbir şey söylemeden dersine devam etti.

Adalet ve eşitlik değeri üzerine olan örnek olaya ilişkin GÖE3 açıklamada bulundu. GÖE3, "değerli arkadaşlarımız, öğrencilerinize eşit davranmak, adil davranmak

Saygı

Öğrencilerin fikirlerine saygı duyma konusunda model davranış

Saygılarına

saygı ifadesi

saygı ifadesi

örnek olay sunma

ders katılımı a 2

saygı ifadesi

adalet ve eşitlik

öğretmenin adaletli davranmasına yönelik açıklamalar yapma

zorundasınız. Aksi takdirde, bu davranış arkadaşlarım, insan hakları ihlaline girer." dedi.

Öğrenciler kendi aralarında konuşmaya devam ediyorlar. Dersten sıkıldıklarının işareti olan davranışlarda bulunuyorlar.

Öğrencilerden biri bana dönerek "hocam siz de sıkılmadınız mı?" diye sordu. GÖE3 arka sıralara doğru yürümeye başladı. Konu ile ilgili olarak öğrencilerden not almasını istiyor ve kaynaklarından bölümler okuyor. Öğrencilere yine konu yazdırıyor. Öğrencilerin çoğu not almıyorlar. Ön sıralarda oturan öğrencilerin not aldıkları görülüyor. GÖE3 Kamu görevlileri etik ilkelerine ilişkin açıklamalar yapıyor.

Öğrenciler kitaplardan soru çözmeye devam ediyorlar. Sağ en arka sıradaki iki öğrenci uyuyor.

GÖE3, mesleki etik ilkelere değindikten sonra yasalara ilişkin açıklamalarda bulunuyor. GÖE3 dinleyen öğrenci sayısı yok denilecek kadar az. Derse katılımın oldukça düşük düzeyde olduğu görülüyor.

GÖE3, öğrencilere "bir öğretmen olarak değerli arkadaşlarım, anayasanın, örneğin 42. Maddesini çok iyi bilmeniz gerekiyor. Anayasanın çeşitli bölümlerinde eğitim ile ilgili yasaları bilmeniz gerekiyor... 657 sayılı devlet memuru kanunu bilmeniz gerekiyor arkadaşlarım... Okul öncesi yönetmeliğini de bilmeniz gerekiyor." dedi. GÖE3 yasa ve yönetmelikler konusunda bir öğretmenin bilgi sahibi olması gerektiğini söyledi. GÖE3 konu ile ilgili açıklamalarına devam ederken bir öğrenci daha dersten çıktı.

GÖE3 yine herhangi bir uyarıda bulunmadı. ✓

X derse katılım
a 2

saygı ifadesi

Mesleki bakımdan
yeterli olma,
yasa ve yönetmeliklere ilişkin
bilgi edinmeye
yönelendirme

EK 8. Araştırmacı Gnlg Metni rneği

Bugün 16.03.2015. Geçen hafta hocayı odasında bulamamıştım. Bugün kendisiyle görüşmek için tekrar odasına gittim. Hocayı her zaman odasında bulabilmek zor oluyor. Bugün kendisiyle görüşme fırsatı yakalayabildim. Kapıyı alıp, hocam gelebilir miyim? diye sordum. “Buyurun efendim” diye karşıladı ve ayağa kalktı. Kendisine öncelikle kendimi tanıtım. Eski lisans öğrencilerinden biri olduğumu hatırlattım ve doktora tezim için çalışma yaptığımı söyledim. Benim adıma çok mutlu olduğunu belirtti. Kısa bir sohbetten sonra ne amaçla kendisine geldiğimi açıkladım. Araştırmanın kapsamından, içeriğinden bahsettim. Araştırma kapsamında kendisi ile görüşme gerçekleştirip gerekleştiremeyeceğimi sordum. Gülümseyerek karşıladı ve “tabii ki değerli arkadaşım” dedi. Pazartesi ya da Salı ders öncesinde gelebileceğimi, grşebileceğimizi söyledi. Pazartesi saat 13:00 için sözleştik. Ayrıca kendisinden, sınıfında gözlem yapabilmek için izin istedim. Kendisi, programını çıkarttı ve katılabileceğimi söyledi. Teşekkür ettim.

Sohbetimiz devam ederken içeriye bir ğrenci girdi. Bana göstermiş olduğu davranışı gelen öğrencisine de sergiledi. Öğrenci “hocam bir Şey konuşmak istiyordum ama...” dedi. Hoca da “tabii ki, buyurun efendim... Oturmaz mısınız?” dedi. Hoca hiç değişmemiş, hala öğrencisine saygılı... Araştırmam için açıklama yapmak ve görüşme için katılımını sormak amacıyla odasına gittiğimde beni yine, nasıl “buyurun efendim” diyerek karşıladı ve yine ayağa kalkarak uğurladıysa, şu an öğrencisine de aynı davranışta bulunuyor.

Hoca, öğrencisine saygılı bir Şekilde konuştu ve dersle ilgili sorununu dinledi, gerekli açıklamayı yaptı ve öğrencisine yardımcı oldu. Kız ğrenci mutlu oldu.

EK 9. ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nihan COŞKUN

Doğum Yeri ve Tarihi : İzmir-24/07/1984

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi

Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-

Eğitim Programları ve Öğretim

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji

Narodowej w Krakowie-Faculty of Pedagogy

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Hakemli Dergiler

1. **Coşkun, N.** ve Yıldız Demirtaş, V. (2015). Öğrenme Stillere Göre Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarı Ve Kaygı Düzeyleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 2, ss. 549-564.
2. **Coşkun, N.** Ve Gündoğdu, K. (2014). Özel Etüt Eğitim Merkezi Öğretmenlerinin Sorumlulukları: Bir Durum Çalışması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 1, ss. 483-510.
3. **Coşkun, N.** Ve Gündoğdu, K. (2013). Sivil Toplum Kuruluşları ve Üniversitelerin Görüşleri Doğrultusunda 4+4+4 Eğitim Sistemine Yönelik Bir Analiz. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 2, ss. 30-46.

Uluslararası Bildiri

Gündoğdu K., Yıldırım, C., **Coşkun, N.**, Aydoğan, R., Aytaçlı, B., Saracaloğlu A.S., Analysis of In-service Training Related Academic Studies in Turkey ,1st European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility ,Braga/Portekiz, Sözlü-889-897 ,19.10.2013 .

Ulusal Bildiri

1. Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., **Coskun, N.**, Aydoğan, R., Yıldırım, C., Altay, B., Saracaloğlu, A.S. ,Öğretmenlik Uygulaması/Okul Deneyimi Alanında Yazılan Makalelerin İncelenmesi: On Yıl Önce On Yıl Sonra ,Uluslararası Katılımlı XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu ,Selçuk/Aydın, sözlü ,25.05.2013.
2. Saracaloğlu, A.S., Uça, S., Başara, N. B. ve **Coskun, N.**, “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ve Değer Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Rize, sözlü bildiri, 25.05.2012.

İş Deneyimi

- Çalıştığı Kurumlar** : 2014-2015: Mini Haus Anaokulu-Rehber Öğretmen
- : 2015-2016: Amerikan Kültür D.O.-İngilizce Öğretmenliği
- : 2016-... : İngiliz Kültür D.O.- İngilizce Öğretmenliği

İletişim

e-posta Adresi : nihan_coskun@hotmail.com

Tarih : Haziran 2016