

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DEĞERLERİ
ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA

Nermin KARABACAK

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. İsa KORKMAZ

KONYA-2016



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Nermin KARABACAK
Numarası	138301033005
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Programı	Doktora
Danışmanı	Prof. Dr. İsa KORKMAZ
Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Nermin KARABACAK



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Nermin KARABACAK
	Numarası	138301033005
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. İsa Korkmaz
Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri Üzerine Nitel Bir Çalışma	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri Üzerine Nitel Bir Çalışma** başlıklı bu çalışma 22/11/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. İsa KORKMAZ	Danışman	
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN	Üye	
Prof. Dr. Ahmet SABAN	Üye	
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK	Üye	
Doç. Dr. Bülent DİLMAÇ	Üye	

TEŞEKKÜR

Bu tezin bir ürün olarak ortaya konmasında desteğini manevi olarak her zaman kibar bir şekilde yansıtan danışmanım Prof. Dr. İsa Korkmaz hocama en içten duygularıyla sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu tezin ortaya konmasında ikinci danışmanlığımı kabul eden Prof. Dr. Mehmet Küçük'e, çalışmanın her aşamasında yönlendirme ve önerileriyle beni destekleyen tez izleme komitesi üyeleri değerli hocalarım Prof. Dr. Ahmet Saban ve Doç. Dr. Bülent Dilmaç'a, doktora eğitimim ve tez sürecinde desteğini aldığım Prof. Dr. Mustafa Ergün, Doç. Dr. Ahmet Eskicumalı ve Yrd. Doç. Dr. Selami Sönmez hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın yürütülmesi aşamasında destekçi olan Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü Teftiş Kurulu Başkanı Nuri Aydın hocama ve bu çalışmada desteği olan bütün katılımcılara teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmada uzman görüşü olarak katkı sağlayan Doç. Dr. Kemal Oğuz Er, Doç. Dr. Kaya Yıldız, Doç. Dr. Taner Altun ve Yrd. Doç. Dr. Şenol Sezer hocalarıma destekleri ve katkıları için teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın ortaya çıkma aşamasında uzun süreli ayrılıklar karşısında bana karşı son derece sabırlı olan anneme, aileme ve her zaman doktora yapmamı teşvik eden babama...

Nermin KARABACAK



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı	Nermin KARABACAK	
Numarası	138301033005	
Öğrencinin	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Danışmanı	Prof. Dr. İsa KORKMAZ
Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri Üzerine Nitel Bir Çalışma	

ÖZET

Sınıf öğretmenliği, diğer tüm öğretmenlik alanları içerisinde özel bir konuma sahiptir. Dolayısıyla, sınıf öğretmenin kim olduğu ve hangi mesleki değerleri taşıması gerektiği üzerinde önemle durulmalıdır. Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri mesleğin gerektirdiği değerlere sahip olmalıdır.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin nitel yolla belirlenmesidir. Araştırma “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri Nedir?” sorusunu yanıtlamak üzere planlanmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” yaklaşımı, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak uygulanmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen araştırmanın katılımcı grubunu; (i) Sınıf öğretmenliği programında uzman olan Türkiye’deki devlet üniversitelerinde çalışan en az doçent ünvanına sahip 13 öğretim üyesi, (ii) 10 maarif müfettişi, (iii) 10 okul yöneticisi, (iv) 10 sınıf öğretmeni (v) 10 öğrenci velisi olmak üzere toplam 53 katılımcı oluşturmaktadır.

Verilerin toplanmasında, belirlenen ölçütlere uyan katılımcıların listesi oluşturulmuştur. Katılımcı listesinde yer alan kişilerle iletişime geçilerek gönüllülük esasına göre görüşmeler gerçekleştirilme yoluna gidilmiştir. Verilerin toplanmasında ilk aşama öğretmen üyelerinin;

(i) Görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin analizi,

(ii) 59 maddelik öğretmenlik mesleği değerlerinden, sınıf öğretmenlerinin mesleki değeri olarak belirtilen 19 değer,

(iii) Literatür çalışmalarındaki kuramsal çerçeve temelinde, (i) öğretmen üyelerinden elde edilen verilerin analizi ve (ii) sınıf öğretmenlerinin mesleki değeri olarak belirtilen 19 değerın sentezi sonucu “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler listesi” dört boyut altında toplanmıştır.

Verilerin toplanmasında ikinci aşama; “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler” listesi temel alınarak maarif müfettişi, okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisine yöneltilecek olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmiştir.

Verilerin dökümü ve analizinde bilgisayar destekli nitel veri hazırlama NVivo 11 programından yararlanılmıştır. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, bulgular bölümünde katılımcıların özgün görüş ve düşüncelerini yansıtacak şekilde bire bir alıntı yapılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar, araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini arttıracak uygulamalar olarak kabul edilebilir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. “Görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak %92 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi sonucunda, bu çalışmaya özgün dikkat çekici bulgulara ulaşılmıştır. Bunlar arasında;

(i) Bu araştırmada, alan uzmanı olan öğretim üyelerinden elde edilen verilere göre, literatürde tanımlanan değer sınıflamaları açısından incelendiğinde evrensel ve mesleki değerler boyutlarına ulaşılmasına karşın ulusal değerler boyutu yeterince yer almamıştır.

(ii) Sınıf öğretmeninin, en önemli özelliklerinden birinin “unutulmayan öğretmen olma” yansıması,

(iii) Ebeveynin üzerinde bir pozisyona sahip olma,

(iv) Öğretmenliğin, ilkokul sürecinde sürekliliği gerektiren bir meslek olması,

(v) Öğrencinin, öğretmenini sevmesi gereken bir meslek olması gerekliliği,

(vi) Araştırmacı öğretmen olma,

(vii) Öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme,

(viii) Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme,

(ix) Öğrenci yeteneğinin uzman kişiler tarafından keşfedilmesi,

(x) Sınıf öğretmenliğinin disiplinler arası bir alan olması,

(xi) Sınıf öğretmenliğinin profesyonel bir meslek olması,

(xii) Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip olmaması maarif müfettişlerinin tamamı ve okul yöneticilerinin bir kısmı tarafından yansıtılmasına karşın sınıf öğretmenleri ve öğrenci velileri tarafından sınıf öğretmenin ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip olduğu,

(xiii) Mutlu sınıf ortamı oluşturma,

(ivx) Çalışmalarını bilimsel bilgilere dayalı olarak yürütme temalarıdır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki değer, öğretmenlik mesleği, sınıf öğretmeni, nitel çalışma



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



	Adı Soyadı	Nermin KARABACAK
	Numarası	138301033005
Öğrencinin	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Danışmanı	Prof. Dr. İsa KORKMAZ
	Tezin İngilizce Adı	A Qualitative Study on The Perception about Professional Value of Primary Teachers

SUMMARY

The purpose of this research is to identify the value perceptions of classroom teachers. The study was formed to answer the question of what is the “Professional Value Perceptions of Primary Teachers?”

In order to achieve the objectives of this case study-a form of qualitative research paradigm-semi-structured interviews were conducted with the participants selected via criterion sampling method. Participants of the study were comprised of 53 people. In order to create a theoretical basis related to professional value perceptions of primary teachers, semi-structured interview questions were prepared on the basis of literature information. The first phase of data collection for academic staff includes;

(i) An analysis of the interview data obtained from answers to interview questions,

(ii) 19 specified values as the professional value in classroom teaching among the values of the 59 values in teaching profession,

(iii) Based on the theoretical framework in the literature, “a list of the professional values that primary teachers must have” were grouped under four dimensions.

In the second stage, semi-structured interview questions that would be asked to the educational supervisors, school administrators, primary teachers, parents of students were created through matching the questions to the list of professional values that primary teachers must have.

Computer-aided analysis of qualitative data software NVivo 11 was used to transcribe and analyze the gathered data. The creation of a semi-structured interview form, data collection processes, the analysis procedures were presented in detail to ensure the external validity of the study. To better explain the themes, appropriate quotes from the data were also presented. In this context, giving the findings directly, the external validity of the research has been attempted to increase.

To ensure the internal reliability of the study;

(i) The author provided an inter-rater reliability through guaranteeing the consensus between multiple coders in analyzing the transcribed data

(ii) Experts were asked to match nine conceptual themes on condition that no theme was remained out. After obtaining expert opinions, the themes that the raters conflicted on were reevaluated till a consensus were provided among raters.

(iii) In order to provide the consistency of the themes through the work of “consensus among raters”, reliability formula by Miles and Huberman was used 0.92.

As a result of a content analysis procedures, original and remarkable finding were reached in this study. These include the following;

(i) One of the most important characteristics of a primary teacher is the reflection of “being evergreen teachers”,

(ii) Having a position on the parent,

(iii) Teaching profession in primary school level is a profession that requires continuity,

(iv) A requirement that the profession must be the one where students love their teacher,

- (v) Becoming a researcher teacher,
- (vi) Making the learning environment free and an entertainment center,
- (vii) Perceiving each student as a member of the class,
- (viii) A discovery of students' abilities by experts,
- (ix) That the classroom teaching profession is an interdisciplinary field,
- (x) That primary teaching profession is a professional career.

Keywords: Professional values, teaching profession, primary teacher, qualitative study



İÇİNDEKİLER

Bilimse Etik Sayfası.....	iii
Doktora Tezi Kabul Formu	iv
Teşekkür.....	v
Özet.....	vi
Summary	ix
İçindekiler	xii
BÖLÜM 1	1
Giriş.....	1
1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Tanımlar	5
BÖLÜM 2	6
Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
2.1. Değer Kavramının Tanımı	6
2.2. Değer Kavramının Özellikleri.....	7
2.3. Değer Teorileri.....	10
2.3.1. Spranger Değer Teorisi	10
2.3.2. Rokeach Değer Teorisi.....	11
2.3.3. Kahle Değer Teorisi	13
2.3.4. Allport, Vernon ve Lindzey Değer Teorisi.....	14
2.3.5. Hofstede Değer Teorisi	14
2.3.6. Schwartz Değer Teorisi.....	16
2.4. Değer Sınıflamaları	20
2.4.1. Spranger Değer Sınıflaması.....	20
2.4.2. Rokeach Değer Sınıflaması	21
2.4.5. Hofstede Değer Sınıflaması.....	24
2.4.6. Schwartz Değer Sınıflaması	25
2.4.7. Dilmaç ve Arıcak ve Cesur Değer Sınıflaması.....	27
2.5. Değerin Kuramsal Temelindeki Kavramlarla İlişkisi	29
2.5.1. Değer ve Kültür.....	29
2.5.2. Değer ve Ahlak.....	30

2.5.3. Değer ve İnanç.....	31
2.5.4. Değer ve Tutum.....	32
2.5.5. Değer ve Sosyal Normlar	34
2.5.6. Değer ve İhtiyaç	37
2.6. Değerlerin Önemi.....	38
2.7. Öğretmenlik Mesleği ve Değer İlişkisi	39
2.8. Türkiye’de Öğretmenlerin Değerlerine Yönelik Yapılan Araştırmalar	42
2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere Sahip Olmasının Önemi	46
2. 10. Mesleki Değer	47
BÖLÜM 3	50
Yöntem.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni	50
3.2. Çalışma Grubu	55
3.2.1. Öğretim Üyeleri.....	57
3.2.2. Maarif Müfettişleri	58
3.2.3. Okul Yöneticileri.....	59
3.2.4. Sınıf Öğretmenleri.....	60
3.2.5. Öğrenci Velileri.....	61
3.2.6. Kodlamacılar	61
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.4. Veri Toplama Süreci	65
3.5. Verilerin Analizi	67
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	69
3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliği.....	70
3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliği	72
3.6.3. Araştırmanın İç Güvenirliği	74
3.6.4. Araştırmanın Dış Güvenirliği.....	75
3.7. Araştırmacının Rolü.....	76
BÖLÜM 4	78
Bulgular.....	78
4.1. Sınıf Öğretmenliği Mesleğinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi	78
4.1.2. Öğretim Üyeleriyle Yapılan Çalışmanın Birinci Aşaması	78
4.1.3. Sınıf Öğretmenliğini Diğer Öğretmenliklerden Ayıran Mesleki Nitelikleri	80

4.1.3.1 Öğretmenlik Mesleği Açısından.....	81
4.1.3.2. Öğrenci Açısından.....	86
4.1.3.3. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Değerler.....	88
4.1.3.4. Mesleki Değerler	90
4.1.3.5. Temel İnsani Değerler	94
4.1.3.6. Demokratik Değerler: Hak, adalet, eşitlik.....	96
4.1.3.7. Toplumsal Değerler	96
4.1.3.8. Estetik Değerler	97
4.1.3.9. Özelde Bir Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Değerler.....	99
4.1.3.10. Meslekte Profesyonellik	101
4.1.3.11. Çocuğu “İnsan” Olarak Görme	102
4.1.3.12. Mesleki Nitelikler	103
4.1.3.13. Öğrencinin Kendini Gerçekleştirme Çabasına Yardımcı Olma	104
4.2. Öğretim Üyeleriyle Yapılan Çalışmanın İkinci Aşaması.....	105
4.3. Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Yapılan Çalışmanın Üçüncü Aşaması	108
4.4. Maarif Müfettişlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri	112
4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri	112
4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri	118
4.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri.....	124
4.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri.....	129
4.4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri.....	135
4.4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri	138
4.5. Okul Yöneticilerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri	141
4.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri	141
4.5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri	147
4.5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri.....	152
4.5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri.....	156

4.5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri.....	162
4.5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri.....	165
4.6. Sınıf Öğretmenlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri.....	168
4.6.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri.....	168
4.6.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri.....	175
4.6.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri.....	180
4.6.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri.....	184
4.6.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri.....	190
4.6.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri.....	193
4.7. Öğrenci Velilerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri.....	197
4.7.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri.....	197
4.7.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri.....	202
4.7.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri.....	207
4.7.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri.....	210
4.7.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri.....	213
4.7.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri.....	217
4.8. Bulguların Karşılaştırılması.....	220
BÖLÜM 5.....	224
Tartışma, Yorum ve Öneriler.....	224
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri;.....	230
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri.....	234
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri.....	236

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri.....	238
5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri.....	246
5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri.....	248
5.2. Öneriler	251
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	251
5.2.2. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarına Yönelik Öneriler.....	252
5.2.3. Program Geliştirmecilere Yönelik Öneriler	252
5.2.4. Öğretmen Eğitimcilerine Yönelik Öneriler	252
Kaynakça.....	253
Ekler	288
Ek 1. İzin Dilekçesi	289
Ek 2. Öğretim Üyeleri Görüşme Formu	290
Ek 3. Maarif Müfettişleri, Okul Yöneticileri, Sınıf Öğretmenleri, Öğrenci Velisi Görüşme Formu.....	291
Ek 4. Özgeçmiş	293

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Spranger Değer Sınıflaması.....	20
Tablo 2.2. Rokeach Değer Sınıflaması	22
Tablo 2.3. Kahle Değer Sınıflaması.....	23
Tablo 2.4. Allport,Vernon,Lindzey Değer Sıralaması	23
Tablo 2.5. Schwartz Değer Sınıflaması Boyutları	26
Tablo 2.6. Dilmaç, Arıca ve Cesur Değer Sınıflaması	27
Tablo 2.7. Uzmanlar Tarafından Ortaya Konan Değer Sınıflaması Özet Tablo	28
Tablo 2.8. Türkiyede Öğretmenlerin Değer Yansımalarına Yönelik Yapılan Çalışmalar	43
Tablo 2.9. Türkiye'de Öğretmenlerin Değer Yansımalarının Birlikte Yordanmasına Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	44
Tablo 3.1.Öğretim Üyeleri Grubuna Ait Bilgiler	57
Tablo 3.2. Maarif Müfettişleri Grubuna Ait Bilgiler	58
Tablo 3.3. Okul Yöneticisi Grubuna Ait Bilgiler	59
Tablo 3.4. Sınıf Öğretmenleri Grubuna Ait Bilgiler.....	60
Tablo 3.5. Öğrenci Velileri Grubuna Ait Bilgiler.....	61
Tablo 4.1. Çalışma Sürecinde, Çalışmanın Katılımcılarıyla Yapılan İşlemler, Amacı ve Çalışma Ürününün Sonucuna İlişkin Özet Bilgiler	79
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerini Diğer Öğretmenliklerden Ayıran Mesleki Nitelikler	82
Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerini Diğer Öğretmenliklerden Ayıran Mesleki Nitelikleri	86
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler.....	90
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Temel İnsani Değerler.....	94
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Değerler.....	98
Tablo 4.7 Özelde Bir Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler	100
Tablo 4.8. Öğretim Üyelerinin Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerine Katılım Düzeyi	106
Tablo 4.9.Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler Listesi.	110
Tablo 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri	113
Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri	119
Tablo 4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri	125
Tablo 4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri	130
Tablo 4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri	136
Tablo 4.15. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri.....	138
Tablo 4.16. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri	142

Tablo 4.17. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri	148
Tablo 4.18. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri	153
Tablo 4.19. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri	157
Tablo 4.20. . Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri	163
Tablo 4.21. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri.....	166
Tablo 4.22. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri	170
Tablo 4.23 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri	176
Tablo 4.24. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri.....	181
Tablo 4.25. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri	185
Tablo 4.26. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri	191
Tablo 4.27. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri.....	194
Tablo 4.28. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri	198
Tablo 4.29. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri	203
Tablo 4.30. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri	208
Tablo 4.31. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri	211
Tablo 4.32. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri	214
Tablo 4.33. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri.....	218
Tablo 4.34. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri Karşılaştırılması.....	220
Tablo 4.35. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri Karşılaştırılması.....	221
Tablo 4.36. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri Karşılaştırılması.....	221
Tablo 4.37. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri Karşılaştırılması	222
Tablo.4.38. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri Karşılaştırılması.....	222
Tablo.4.39. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri Karşılaştırılması.....	223
Tablo 5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerler Listesi.....	250

ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil 2.1. On Değer Türü Arasındaki İlişkileri Gösteren Yapısal Model.....	19
Şekil 4.1. Sınıf Öğretmenliğini Diğer Öğretmenliklerden Ayıran Mesleki Nitelikleri	80
Şekil 4.1.1. Öğretmenlik Mesleği Açısından Sınıf Öğretmenliğini Diğer Öğretmenliklerden Ayıran Mesleki Nitelikleri	81
Şekil 4.1.2. Öğrenci Açısından Sınıf Öğretmenliğini Diğer Öğretmenliklerden Ayıran Mesleki Nitelikleri	86
Şekil 4.2. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Değerler.....	89
Şekil 4.3. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler.....	90
Şekil 4.4 Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Temel İnsani Değerler.....	94
Şekil 4.5. Özelde Bir Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Değerler.....	99
Şekil 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler	109
Şekil 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri	112
Şekil 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri	118
Şekil 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri	124
Şekil 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri	139
Şekil 4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri	135
Şekil 4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri.....	138
Şekil 4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri	141
Şekil 4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri	148
Şekil 4.15. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri	153
Şekil 4.16. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri	156
Şekil 4.17. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri	163
Şekil 4.18. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri.....	165
Şekil 4.19. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri	169
Şekil 4.20. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri	175
Şekil 4.21. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri	180
Şekil 4.22. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri	184
Şekil 4.23. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri	191

Şekil 4.24. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri.....	194
Şekil 4.25. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri	197
Şekil 4.26. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri	202
Şekil 4.27. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri	207
Şekil 4.28. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri	211
Şekil 4.29. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri	213
Şekil 4.30. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri.....	217



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1. Problem Durumu

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirme amacı “toplumun yeniden kalkınmasına yardımcı bir model” olarak görülürken, sonraki yıllarda bu model anlayışı değişerek günümüzdeki yeni öğretmen anlayışı olan “sınıf ortamında bilimsel yöntemleri kullanarak bilgiye en kısa yoldan ulaşan, bilgiyi doğru yorumlayabilen ve kullanmayı öğreten rehber” olmuştur. Cumhuriyetin kuruluş yıllarından itibaren hükümet politikaları ve hızla gelişen teknolojilerin etkisiyle öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlik mesleğine bakış açısındaki paradigmlar da değişime uğramıştır. Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme çalışmaları sırasıyla “Köy Eğitimcileri”, “Köy Enstitüleri” ve “Eğitim Enstitüleri” gibi okul sistemleri tarafından karşılanmıştır. 1982 yılından itibaren, bu görevi “Eğitim Fakülteleri” yürütmektedir. Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştiren kurumların değişimiyle birlikte bu bağlamda öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerlerdeki paradigmların da değişime uğradığı söylenebilir.

Türk Eğitim Sisteminde, eğitimde yenileşme sürecindeki bu değişimler gerçekleştirilirken dünyayla eş zamanlı olarak sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte, iyi bir öğretmenin taşıması gereken nitelikler standart hale gelmiştir. Türkiye, öğretmen yetiştirmede oldukça köklü bir tecrübeye sahiptir (Ergün, 1998; Özcan, 2011). Ancak istenilen kazanımların öğretmen yetiştirme kurumlarında öğretmen adaylarına yeterince kazandırılmadığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Gökmenoğlu, 2012; Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010; Karadağ, 2015; Taymaz, Sunay ve Aytaç, 1997; Uştu, Taş Mentiş ve Sever, 2016). Yapılan çalışmalarda; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teknoloji kullanımı, öğrenciye

yaklaşımı, öğretim yöntem-tekniklerini kullanma ve öğrenci merkezli çalışmalarda aktif olmalarına karşın, kıdemli öğretmenlerin bu uygulamaları kullanmada aktif olmadıkları ortaya konmuştur. Bu sonuca karşın yine de meslekteki tecrübeli öğretmenlerin, tecrübesi az olan öğretmenlere göre hoşgörülü olma, mesleğe sahip çıkma, mesleki değerlerin gerekliliklerini yerine getirmede pozitif bakış açısına sahip oldukları yapılan çalışmalarla yansıtılmıştır (Aydın, 2013; Eğitim Bir Sen 2013; Gözütok, 1999; Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar, 2006; Oğuz, 2011; Selvi, 2007; SETA, 2010; TEDMEM, 2009; Tunca, 2012; Yılmaz, 2011; Yazıcı, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olması önemlidir. Konunun öneminden dolayı son yıllarda öğretmen yetiştirme politikalarında değer ve mesleki değer konuları üzerinde yoğun bir şekilde durulmaktadır.

Bilgi çağında değişen teknoloji ve bilimsel gelişmelerle birlikte öğretmenlerin görev ve değerleri de değişiklik göstermeye başlamıştır. Palmer (2015) 21. yüzyıldaki öğretmenlerin karakteristik özelliklerini belli temalar altında gruplandırmıştır. Bu temalar; (i) öğrenci merkezli sınıf oluşturma ve kişiye özgü öğretim verme, (ii) öğrencileri birer üretici olarak görme, (iii) bilgiye hızla ulaşan ve yayan teknolojileri aktif olarak kullanma, (iv) işbirliği içinde bulunma, (v) yenilikçi olma, (vi) hayat boyu öğrenmeyi devam ettirme, (vii) proje tabanlı öğrenmeyi kullanmadır.

21. yüzyılda öğretmenlerin mesleki değerleri olarak yapılan diğer çalışmalar da (Amerikan Eğitimciler Birliği (Association of American Educators) [AAE], 2015; Beare ve Slaughter 1993; Eğitim İstatistikleri için Milli Merkez (National Center for Education Statistics) [NCES], 2005; Eyaletler Arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Grubu [INTASC], 1992; Kuzey Merkez Bölgesi Eğitim Laboratuvarı (North Central Regional Educational Laboratory) [NCREL] ve the Metiri Group, 2003; Kay, 2010; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008; Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Milli Konseyi [NCATE], 2006; Öğretmenlik Mesleği Standartları Milli Kurulu (National Board for Professional Teaching Standart) [NBPTS], 2004-2006; Özcan, 2011; UNESCO, 2006-2012; Trilling ve Fadel, 2007; Vidovic ve Velkovski, 2013;) Palmer'in bulgularını desteklemektedir.

Okullarda değer eğitimi üretmenler tarafından verildiği için, retmenlerin sahip olduğu mesleki değerleri yansıtması önemli bir konu haline gelmektedir. Bazı ülkelerde retmen kuruluşları, üretmenler için mesleki değerleri belirlemişlerdir. Fakat bu mesleki değerler henüz her ülkede geçerli değildir. Türkiye’de retmenlik mesleğinin mesleki değerleri belirlenmediği için kurumsal çalışmalarda mesleğin değerleri yerine kişisel değerler egemen olabilmektedir. Bu nedenden dolayı kişisel değerlerin, iş ortamına yansıtılmasına bağlamında eğitim kurumuna ve öğrencilere zarar verebilecek davranışların ortaya çıkabildiği durumlar yaşanmaktadır. Amerika ve Avrupa lkelerinde, retmenlik mesleğinin standartları ve değerleri ortaya konularak güncellenmesine karşın Avrupa ve dünyayla eş zamanlı Türkiye’de meslek olarak retmenlik mesleğinin standartları ve değerleri üzerine yapılan çalışmalar bulunsa da net olarak ortaya konulduğu söylenemez. Bu bağlamda özelde sınıf retmenlerinin hangi mesleki değerlere sahip olması gerektiği, önemli bir araştırma sorusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf retmenlerinin mesleki değerlerinin nitel yolla belirlenmesidir. Araştırma “Sınıf retmenlerinin Mesleki Değerleri Nedir?” sorusunu yanıtlamak üzere planlanmıştır.

1.3. Araştırmanın nemi

Çalışma sınıf retmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesine yönelik ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Bu bağlamda;

- (i) Sınıf retmenliği önemli bir meslektir,
- (ii) Sınıf retmenliği mesleğini yapacak bireylerin sahip olması gereken değerler vardır,
- (iii) Bu değerleri oluşturan boyutların ortaya konulması, hem mevcut durumun analizi hem de sınıf retmeni adaylarının yetişmeleri açısından önem taşımaktadır,
- (iv) Sınıf retmenlerinin mesleki değerlerinin Türkiye için belirlenmesine nc olma,

(v) Sınıf öğretmenleri için belirlenen mesleki değerlerin, gelecekte öğretmen adayı seçimine yardımcı olması düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

(i) Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesine yönelik öğretim üyesi katılımcı grubu; sınıf öğretmenliği programında uzman olan Türkiye Cumhuriyeti devlet üniversitelerindeki beş farklı eğitim fakültesinde görev yapan en az doçent ünvanlı 13 öğretim üyesi ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

(ii) Maarif müfettişi katılımcı grubu; MEB Rize, Trabzon, Eskişehir ve Konya Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan 10 maarif müfettişi katılımcıyla yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

(iii) Okul yöneticisi katılımcı grubu; MEB Rize ve Trabzon Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan 10 okul yöneticisi katılımcıyla yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

(iv) Sınıf öğretmeni katılımcı grubu; MEB Rize ve Trabzon Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni katılımcıyla yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

(v) Rize ilinde farklı kamu ve özel kurumlarda görev yapan 10 öğrenci velisiyle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturan kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Değer: Soyut bir ölçü olan değer; içinde bulunduğu toplumun kültürü, ahlakı, inançları ve normları tarafından şekillendirilerek bireyin davranışlarının belirleyicisi konumundaki tutumu, ilgisi, amacı, istek ve ihtiyaçlarını davranışlarıyla yansıttığı bir tercih olarak nitelendirilebilir.

Mesleki değer: Mesleki değer, çalışan bireylerin mesleğini icra ederken davranışlarına yön veren, rehberlik eden kurallar, standartlar ve ilkeler bütünü olarak tanımlanır. Mesleki değer, belli bir meslek grubu ya da topluluğuna özgü değerlerdir. Mesleki değer ilkeleri, bir mesleğe mensup kişiler arasındaki anlama, algılama ve davranış farklılıklarını gidererek o meslek grubunda standardizasyonu sağlama ihtiyacından doğmuştur (Karabacak, Küçük ve Korkmaz, 2016).

Öğretmenler için mesleki değer: Öğretmenlik mesleği icra edilirken öğrenciler, toplum, meslektaşlar ve tüm paydaşlarla olan ilişkilerde yerine getirilmesi gereken sorumluluklar, uyulması gereken kurallar ve ilkeler bütünü olarak tanımlanabilir (Karabacak vd., 2016).

Sınıf öğretmeni: Profesyonel bir meslek olan sınıf öğretmenliği, diğer tüm öğretmenlik alanları içerisinde özel bir konuma sahiptir. Sınıf öğretmenliği; bir taraftan diğer öğretmenliklerden farklı ve zor, diğer taraftan da sahip olması gereken becerilerle çok yönlü bir meslek olarak tanımlanabilir (Karabacak vd., 2016).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temeli çerçevesinde ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Değer Kavramının Tanımı

Temeli felsefeye dayanan “değer” kavramı, 21. yüzyılda iş ve eğitim alanının vazgeçilmez bir parçasıdır ve bu alanların işleyişinde etken bir role sahiptir. Bu bağlamda “değer” kavramı öneminden dolayı 21. yüzyılda disiplinler arası bir kavram haline gelmiştir. Değerin sosyoloji, psikoloji ve felsefe biliminde farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Felsefeye göre değer, nesne ve olayların bireysel açıdan taşıdığı önemini belirleyen nitelikler (Hançerlioğlu 1999) olarak tanımlanabilir. Psikolojiye göre, (APA, 2006) bireylerin veya toplumun iyiyi, arzulananı ve önemli olanı belirlemede rehber olarak kabul ettikleri ahlaki, sosyal veya estetik ilkeler olarak tanımlanabilir. Sosyolojiye göre; kişi ve grup tarafından istenilen, beğenilen ve faydalı olanlar için paylaşılan ölçüt veya fikirler (Seyyar, 2004) olarak tanımlanabilir. Değerin farklı bilim alanlarındaki tanımına karşın sözlük anlamı (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998) bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü ve bir şeyin değdiği karşılık olarak literatürde yer almaktadır.

Sosyoloji, psikoloji ve felsefe biliminde değer kavramı farklı tanımlamalarla yansıtılmasının yanısıra uzmanlar tarafından da tanımlanma yoluna gidilmiştir. “Belli bir durumu tercih etmeye yönelik bir eğilim” (Hofstede, 1980, s. 19); “toplum tarafından onaylanmış temel motivasyonların sözlü temsilcileri” (Struch, Schwartz ve Kloot, 2002, s. 16); “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç” (Güngör, 2000, s. 27); “grubun, toplumun ve kişilerin, sosyo-kültürel nesnelere önemini değerlendirmeye dayanarak kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütler” (Avcı, 2007, s. 20) değer olarak bu uzmanlar tarafından tanımlanmıştır. MEB (2004) programında değer, “bir sosyal grup veya toplumun

varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen ortak düşünce, amaç, ahlaki ilke ya da inançlar” olarak tanımlanmıştır.

2.2. Değer Kavramının Özellikleri

Bilim alanlarına göre ve uzmanlar tarafından yapılan değer tanımlarına bakıldığında “değer”in geniş bir kavram olduğu görülmektedir. Bu bağlamda değer kavramının ortak noktasında buluşulabilmesi için, kavramın temel özelliklerinin bilinmesi gerekliliği bulunmaktadır. Değer tanımlarına bakıldığında ortak nokta “insan”dır ve genel anlamda “değer”, insan davranışlarının belirleyici olmasında bir tercih olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda yapılan tanım ve açıklamalar temele alınarak “değer”in özellikleri dört maddede toplanabilir:

- (i) Değer, soyut bir ölçüdür,
- (ii) Değerlerin toplumun veya toplumdaki sosyal grupların çoğunluğu tarafından benimsenmesi önemlidir,
- (iii) Değerler, toplumdaki birlik ve beraberliği güçlendirir,
- (iv) Değerler, toplumların işleyiş ve devamlılığını sağlarlar.

Değerlerin temel özellikleri bağlamında Rokeach (1973) tarafından bir inanç olduğu ifade edilirken, Schwartz tarafından (1980) değer, güçlü duygularla bağlanılmış inanç olarak yansıtılmıştır. Değerlerin duygu, davranış ve amaç boyutlarını bütünleştirdiği söylenebilir. Bu bağlamda benzer değer özelliklerine sahip bireysel ve kültürel ortamlardan söz edilebilir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bu nedenden dolayı değerler durumlara, davranışlara ve bireyin içinde olduğu özel durumlara yönelik oluşmaktadır. Değerler, aynı zamanda davranışların seçimine ve olayların değerlendirilmesine rehberlik ederek, bireydeki öncelik düzeyine bağlı olarak belirginleşmektedir (Lan, Gowing, McMahan, Rieger ve King, 2008). Yapılan bu tanımlamaların kuramsal çerçevesi bağlamında bütün değerler için geçerli olan nitelikler (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Schwartz, 2007; Schwartz ve Bilsky, 1990) gruplandırılarak aşağıda belirtilmiştir:

(i) Değer, inançtır. Değerler, inanç olarak sadece fikir niteliği taşımazlar, duygularla da bağlantılıdır. Değerler, önem kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.

(ii) Değerler bireyin amaçlarıyla ve bu amaca ulaşmada yararlandığı davranışlarla ilişkilidir.

(iii) Değerler, eylem ve durumların üzerinde, soyut hedeflerdir.

(iv) Değerler; davranışların, insanların ve olayların seçilmesi, değiştirilmesi ve yönlendirilmesinde standartlar olarak işlev görürler ve rehberlik yaparlar.

(v) Değerler, taşıdıkları öneme göre kendi aralarında hiyerarşik olarak sıralanmıştır. Bu bağlamda, bireyler ve kültürler sergiledikleri değer önceliklerine göre betimlenebilirler.

Değerler, arzulanan amaç ve davranış biçimlerine ilişkin normatif inançlardır (Roberts ve Hunt, 1990, s. 498). Aynı zamanda değerler, ulaşılmak istenen idealler olup, olması gerekeni ifade ederler. Aristo'ya göre, "değerler; alışkanlıklar, beceriler ve davranışlarla yansıtılan insanın mükemmeliyetine ilişkin nitelikleridir" (Harrison, 1987, s. 180). Değerler, bireyin işinin ve günlük yaşamının temel bir parçası olan ve onun yaşamına anlam kazandıran idealler, tercihler, kararlar ve davranışlarına yol gösteren inançlar ve kanaatlerdir (Dinçer, 1994, s. 87). Değerleri oluşturan faktörlerden bazıları çevrenin etkisiyle bireyler tarafından şekillenirken, bazı faktörler de sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel kurumların somut eğilimleriyle şekillenmektedir. Rokeach (1973) tarafından değer sistemi, sürekli önemliliğinden dolayı, tercih edilebilir davranış biçimleri veya yaşam amaçları ile ilgili inançların daimi bir organizasyonu şeklinde yansıtılmıştır. Yapılan bu tanım ve açıklamaların ortak özellikleri temele alınarak değerler, insanlığın algıladığı eylemin alternatifleri arasındaki seçimini etkilemekte olan normatif standartlar olarak tanımlanabilir. Değerler dünyası, insanın irade, istek ve niyetleri tarafından yönetilmektedir. Değerler, davranışların tanımlayıcı standartlarıdır. Değerler, standartlar olarak ifade edilmesine rağmen emretmezler, arzulanan hedefler veya olması arzulanan bir durumu tanımlayarak olağanüstü bir şekilde eylemlere yol gösterirler.

Değer kavramı bireyle ilgili (kişisel değerler), toplumsal grupla ilgili (aile, sınıf gibi) ya da genel anlamda insanla ilgili; sürekli olarak değeri belirleyen bir özneyle ilişkiyi içerir. Bir şeyin belirtilen özne için bir değer olması, bu değerlerin sahip olduğu özelliklerin öznenin ihtiyacını (bilgi, duygusal, fiziksel, her ikisi ya da hepsiyle ilgili) gideren bir nesne veya bir eylemdir (Markoviç, 1998). Değerlerin daha iyi anlaşılabilmesi için değer kavramının temel niteliklerinin bilinmesi gerekliliği bulunmaktadır. Bu bağlamda değerlerin temel özellikleri gruplandırılarak aşağıda belirtilmiştir (Doğan, 2012).

(i) Değerler, değer yargılarının etkisi altındadır,

(ii) Değerler, davranışların kaynaklarıdır,

(iii) Değerler görecelidir. Herhangi bir grubun ya da topluluğun sahiplendiği ideallerdirler. Bu özelliği nedeniyle değerler, sürekli bir topluluğa özgüdür. Bu bağlamda belirli bir zaman aralığına göre benimsenen nitelik taşırlar.

(iv) Değerler duygusal içeriğe sahiptir. Değer, zihinsel aşamalardan geçerek oluştuğu gibi, anlık oluşan bir özelliğe de sahiptir. Anlık oluşumlarda duygusallık büyük rol oynamaktadır. Değerlerin duygu yüküne sahip olması değeri anlamlandırmakla birlikte değer, birey ve grupların hareketlerini yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Duygular, mantığın tek başına kabullenmekte zorlandığı yerlerde değerler arasında bağ kurma görevini üstlenirler.

(v) Değerler, hiyerarşik bir yapıdadırlar. Bu değerler piramidi, insanların kabul ettikleri düşünce ve ideallerini basamak basamak gerçekleştirmek istedikleri bir hiyerarşik yapıyı ifade etmektedir. Harrison (1987) değerlerin temel özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

(i) Kişisel değerler, büyük ölçüde kişinin karar ve tercihlerini yansıtır,

(ii) Sosyal değerler, insan grupları tarafından ortaklaşa düzenlenir,

(iii) Değerlerin farklılığı; değerler seçiciliğin ürünü olup, bireyden bireye, toplumdan topluma ve kurumdan kuruma değişebilir,

(iv) Değerlerin sürekliliği, nesilden nesile aktarılan deneyimlerin bir ürünüdür. Bu bağlamda belli bir zaman dilimi içinde süreklilik gösterirler.

(v) Sosyal değerler, bireyleri bir arada tutan ve istikrarı sağlayan sosyal bir doku olarak kişiliğin statik bileşeni olarak değişebilir bir yapıya sahiptir,

(vi) Değerlerin rolü, büyük ölçüde bir toplumdaki insanların gerçekleştirdiği ve gerçekleştirmek istedikleri rolleriyle ilişkilidir.

2.3. Değer Teorileri

Değer kavramına bakış açısındaki paradigmlar, değerlere ilişkin farklı kuramsal teorileri de beraberinde getirmiştir. Uzmanlar tarafından geliştirilen değer teorilerini iki grup altında incelemek mümkündür;

(i) Nesne Yönlü Yaklaşımlar: Nesnelere olumludan olumsuz doğru tek yönlü değer ifade eden teorilerdir. (Campell, 1963; Handy, 1970; Hillard, 1950; Katz ve Stotland, 1959; Lewis, 1962; Thomas ve Znaniecki, 1918-1920) bu uzmanlar nesne yönlü kuramsal görüşe sahip uzmanlardır (Özkul, 2007).

(ii) İnsan Yönlü Yaklaşımlar: Değerlerin kuramsal temelini “insan merkezli” olmasına dayandırıldığında daha verimli olacağı üzerine temellendirilmiş yaklaşımlardır. (Allport, Vernon ve Lindzey, 1960; Graves, 1970; Hofstede, 1980; Kahle, 1983; Kluckhohn, 1951; Kluckhohn ve Strodtbeck, 1961; Maslow, 1959; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Spranger, 1928; Williams, 1968; Woodruff ve DiVesta, 1948) bu uzmanlar insan yönlü kuramsal görüşe sahip uzmanlardır (Özkul, 2007).

Bu bölümde, “insan merkezli yaklaşım” değer teorilerinden literatürde en yaygın kabul gören teorilere yer verilmiştir. Bu teoriler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

2.3.1. Spranger Değer Teorisi

Spranger (1928) tarafından, birey davranışlarının sahip olunan değer ve inançlarla biçimlendiği ve bunun sonucunda da insanın belirli davranış tarzlarını gösterdiği öne sürülmüştür. Araştırmacılar tarafından yaygın olarak kabul edilen Spranger (1928) değerleri ayrıntılı bir şekilde sınıflandırmıştır. İnsanların değer yönelimlerini; bireysel değerlerine göre bilimsel (teorik), ekonomik, estetik, toplumsal, politik ve dini değerler olmak üzere altı başlık altında sınıflandırılmıştır (Özgüven, 2003). Spranger tarafından, her bireyin altı temel değer tipinden birine

girebileceği temele alınarak değer testi geliştirilmiştir. Bu değer testi Allport vd. (1960) tarafından geliştirilerek değer ölçeğine dönüştürülmüştür (Güngör, 1998).

2.3.2. Rokeach Değer Teorisi

Rokeach'a (1973) göre değer; bireyin yaşamına rehberlik eden belirli davranış biçimi ve yaşam amacı olan standartlardır. Bu standartlar, toplumsal tutum ve davranışların da belirleyicisi konumundadır. Bu bağlamda her birey, bir değer sistemine sahiptir. Bu değer sistemi, tercih edilen davranış biçimleri ya da varoluş amacı ile ilgili inançların kalıcı sistemidir. "Değerlerden sıyrılmış, kutsallığını yitirmiş bir dünyada yaşamaya kimse katlanamaz" ifadesiyle Harman (1972) değerlerin önemini belirtmiştir. Bu bağlamda, değerlerin "süreklilik" ve "görecelilik" özelliklerine sahip olduğu ilk olarak Rokeach tarafından ifade edilmiştir.

Değerlerin "süreklilik" özelliği; yaşam değerlerinin hem kalıcı hem de değişebilen özellikte olmasının gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Değerler, hızla değişen dünyada istikrarı sağlamaktadır (Pazarlı, 1980; Hall, 1998). Buna karşın, değerler her zaman aynı kalmazlar ve değişikliklere uğrayabilirler. Değerlerin, insan yaşamında medeniyetlerin oluşumuyla birlikte ülkeden ülkeye değişiklik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda, Rokeach (1973) tarafından "Şayet değerler tamamen sabit olsaydı, bireysel ve sosyal değişim imkânsız olacaktı. Bunun aksine değerler tamamen değişir olsaydı, toplumun ve bireyin sürekliliği imkânsız olurdu" ifadesiyle değerlerin zaman sürecindeki gelişiminin ve değişiminin gerekliliği vurgulanmıştır. Değerler, süreklilikleri ile birlikte değişkenliklerini de beraberinde getirirler. Bu bağlamda ahlaki davranışların standartları da toplumun gelenek ve değerleri değiştikçe zaman içinde değerler de değişebilmektedir (Pazarlı, 1980; Luthans, Hodgetts ve Thompson, 1987).

Değerleri oluşturan, yaşam amacı ve davranış biçimlerinin “arzu edilebilir” olduğunun eğitim yoluyla öğrenilebileceği ya da bunun tam karşısı olarak öğretilmeyeceği Rokeach (1973) tarafından yapılan çalışmalarla yansıtılmıştır. Bu yansıtmaya bir örnek olarak; “dürüstlük ve mantıklı olma ya da kurtuluş ve barış için çabalama davranış biçimlerinin bazen arzu edilebilir bazen de arzu edilemez oldukları öğretilemez bir durumdur”. Bu bağlamda, değerlerin eğitim yoluyla öğrenilmesi, değerlerin sürekliliğini sağlar.

Rokeach (1973) tarafından belirtilen, değerlerin bir özelliği de “göreceli olma” özelliğidir. Göreceli olma özelliği, değerlerin değişimi probleminin yansımada önemlidir. Görecelik özelliği; bir çocuğun olgunlaşıp büyüdüğü bir değer diğer değerlerle çatıştığı sosyal durumlarda bulunmasıdır. “Başarı için çaba harcamak mı, dürüst olmak mı, bağımsız hareket etmek mi ya da buna karşın; kendisine özsaygısı için çaba harcamak mı, bağımsız hareket etmek mi, ya da sosyal olarak fark edilebilmek mi daha iyidir? gibi sorunlarla karşılaşabilmektedir. Birey, gelişim sürecinde yetişkinliğe doğru ilerlerken bu gibi durumlarla karşı karşıya kalarak deneyimler kazanır. Bu deneyimleri kazanmada öncelik sırasına göre değerler sisteminde sahip olduğu değerler yerini alır.

Rokeach’a (1973) göre değerler, inanç olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda değerler, öncelikle bilişsel bir yapı olarak görülmelidir. Bu bilişsel yapılar, hayatta neyin önemli ve arzu edilebilir olduğu hakkındaki şema tiplerini oluşturur. Bu şemalar da genellikle bilişsel yapıları öğrenmek için kullanılır (Kasser, 2002). Rokeach’a (1973, s. 7) göre, değerler de inançlar gibi, bilişsel (cognitive), duyuşsal (affective) ve davranışsal (behavioral) boyutlardan oluşmaktadır. Bireyin, davranışlarını ve tercihlerini sahip olduğu değerler çerçevesinde sergileyerek hedeflerine ulaşmaya çalışması bilişsel boyutu; bir değerle ilgili bireyin duyularında olan hisleri duyuşsal boyutu ve değerlerin davranışlara rehberlik ve arabuluculuk yapma özelliği de davranışsal boyutu oluşturmaktadır.

Bir insanın bir değere sahip olduğunu söylemek; onun bilişsel olarak ne yaptığını bildiğini ve doğru bildiği bir tarzda davranışlarına yansıtarak amaçlarına ulaşmak için çabaladığını söylemek demektir. Bir değer, bireyin kendisi hakkındaki duyuşsal boyutlar taşıması ile ilgili olarak duyularında mevcut olan hislerdir. Bu hisler kendisine karşı olumlu davranışlar sergileyenlere onay veren ve olumsuz davranış sergileyenleri eleştiren bir özelliğe sahiptir. Değerlerin sadece bilişsel veya duyuşsal değil davranışlara yol gösteren bir arabuluculuk yapma özelliğine sahip olması değerlerin davranışsal boyutunu vurgulamaktadır (Rokeach, 1973, s. 7).

2.3.3. Kahle Değer Teorisi

Kahle'ye (1983) göre kişilerdeki değer gelişimleri, bireylerin deneyimsel yaşantılarına ve başkalarıyla gerçekleştirilen etkileşimlere göre şekillenir. Bu bağlamda, davranışların temelinde tutumların, tutumların temelinde de değerlerin bulunduğu teorisini geliştirmiştir. Değerlerin, bireysel davranışları anlamada önemli bir etken olduğunu belirten Kahle (1983) sekiz değerden oluşan bir değerler sınıflaması geliştirmiştir (Bakınız s. 22). Bu değer sınıflaması, bireylerin değerlerini önem sırasına göre sınıflamalarını sağlamaktadır (Beatty, Kahle, Homer ve Misra, 1985). Kahle tarafından, sekiz değerden oluşan değer boyutlarında; kişilerin sahip olduğu değerleri ve kişilik tanımlamalarının da gerçekleştirildiği vurgulanmıştır. Sonraki yıllarda gerçekleştirdiği sekiz değer boyutunu içe dönük ve dışa dönük olmak üzere iki grupta toplamıştır: (i) İçe dönük değerler grubu; kendine saygı duyma, sıcak ilişkiler kurma, kişisel gelişim, hayattan zevk alma ve başarılı olma; (ii) Dışa dönük değerler grubu; ait olma, güvende olma ve başkalarından saygı görme değerleridir. Kahle (1983), içe dönük değerler grubuna sahip bireylerin sorunlarını iç dünyalarına dayanarak çözdüklerini; dışa dönük değerler grubuna sahip bireylerin de sorunlarını çözmeye yeteneklerini kullanmadıkları ve fazla kaderci olduklarını ifade etmiştir.

2.3.4. Allport, Vernon ve Lindzey Değer Teorisi

Allport vd. (1960) tarafından estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini olmak üzere altı temel boyutta değerler teorisi geliştirilmiştir. Değerlerin benimsenme düzeyi, bireyler arası farklılıklar göstermektedir. Bir birey için daha önemli olan bir değer, bir başka birey için daha önemsiz olabilmektedir. Birey, değer sınıflamasındaki bu değerlerden bir ya da birden fazla değere de sahip olabilir. Bu bağlamda bireyler, değerlere farklı düzeylerde önem vermektedirler. Bireylerin farklı düzeylerde önem verdiği bu değerler kişilerin yaşam amaçlarını belirleyip yaşam felsefelerine yön verebilmektedir (Hüseyinlioğlu, 2010).

2.3.5. Hofstede Değer Teorisi

Hofstede'ye (1980) göre değer, belirli bir durumu diğerine tercih etmedir. Hofstede değer yaklaşımı, toplumların karşılaştıkları tehlike ve endişelerin giderilmesi temeline dayanarak, bu sorunları çözmeye odaklanmak üzere değer boyutlarından oluşmaktadır. Hofstede değerleri, değerlerin tanımlanması boyutu yerine, değerler kavramı ile ilişkili olunan boyutları belirleme ve tanımlama açısından incelemiştir (Doğan, 2007). Sosyal bir sistemin varlığını sürdürebilmesi için insan davranışlarının belirli bir düzende olmasının gerekliliği Hofstede tarafından vurgulanmıştır. Bu sistem içerisinde, bireyin belirli bir durumda nasıl davranacağını tahmin edebilmek için bireyin içinde bulunduğu durumun da dikkate alınmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Hofstede tarafından; kişinin belirli durumlarda belirli olaylara aynı tepkiler verdiği belirtilerek, bu durumun kişinin sahip olduğu “durağan olan zihinsel bir program”la teorisini temellendirmiştir. Bu bağlamda bireyin sahip olduğu zihinsel programı ve içinde bulunduğu durum bilirse, kişinin nasıl davranacağını tahmin edilebileceği belirtilmiştir (Hofstede, 1980, 14).

Hofstede tarafından belirtilen zihinsel program, bireylerin beyin hücrelerinde fiziksel olarak kayıtlı soyut bir ifadedir. Bu zihinsel program, doğrudan gözlenememesine karşın; sözel ve sözel olmayan tepkileriyle farkına varılabilmektedir. Hofstede tarafından bireyin zihinsel programına bağlı olarak,

hem bireyin kendisine özgü hem de başka bireylerin zihinsel programlarıyla benzer olabileceği ifade edilmiştir. Zihinsel programdaki bu benzerlik ve farklılığın kuramsal temeli olarak; evrensel, kolektif ve bireysel özelliklere bağlı üç temel özellik belirtilmiştir.

Belirtilen bu üç temel özellik içinde birinci düzey olan evrensel düzey, insanlar tarafından ortak olarak paylaşılan en temel olan düzey olarak yansıtılmıştır. Gülmek, ağlamak, saldırganlık gibi insanın biyolojik sistemiyle ilgili olan bu davranışların yer aldığı evrensellik tüm insanlık için ortak tepkiler içeren bir düzeydir. İkinci düzey olan kolektif düzey; belirli bir grup veya kültüre bağlı olan bireyler tarafından paylaşılan ortak faaliyetleri kapsar. Bir toplumun kendisini ifade etmek için aynı dili konuşması, yaşlılara saygı gösterme, benzer yemek alışkanlıklarına sahip olma gibi özellikler bu düzeyde yer almaktadır. Hofstede (1980) tarafından kolektif düzeyin iki düzey arasında bulunduğu ve bu düzeydeki zihinsel programın büyük çoğunluğunun öğrenildiği vurgulanmıştır. Bireysel düzey ise, kişiye özgüdür ve benzersiz bir yapıya sahiptir. Hofstede'ye göre iki insanın aynı zihinsel programa sahip olması mümkün değildir. Çünkü bireyci bir kişiliğin oluşmasının ve aynı kültür içinde farklı davranışların ortaya çıkmasının nedeni budur. Bireysel düzey, bireyin zihinsel programının kalıtsal açıdan en zayıf bölümü olarak, benzer çevrede ya da aynı aile ortamında yetişen bireylerin mizaç ve yetenek farklılıklarıyla açıklanabilir. Buna karşın; Hofstede tarafından bireyci kişilik ile kolektif kültür arasında kesin bir ayrımın yapılması zordur (Hofstede, 1980, s. 15-16).

Hofstede (1980) zihinsel programı, kültür ve değer kavramlarıyla açıklama yoluna gitmiştir. Hofstede'ye göre değerler, toplulukların olduğu kadar bireylerin de bir özelliğidir. Hofstede tarafından, bir durumu diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanan değer kavramı genişletilerek, bir bireyi ya da bir grubu diğerlerinden farklı yapan özelliği veya davranış kurallarını belirleyen bir kavram olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda zihinsel programın içinde değerlerin söz konusu olduğu belirtilerek, değerlerin zihinsel programda kayıtlı olduğu ileri sürülmüştür (Hofstede, 1980, s. 19). Hofstede'e göre değerler rasyonel

değildir ve insan yaşamının ilk yıllarında programlanmıştır. İnsanın kendi özüyle ilgili rasyonellik, sahip olduğu değerler tarafından belirlenir. Hofstede'ye göre değerler birbiriyle sürekli ilişki içerisinde. Bireyin sahip olduğu değerler birleşerek değerler sistemini oluşturur.

Değerlerin, yoğunluk (önem derecesi) ve yönü olan iki niteliği davranışların oluşmasında araç görevi görmektedir. Birey tarafından bir değer kabul ediyorsa, bu değer birey için ne kadar önemli olduğu ve ne derece uygun olduğu kabul edilmiş demektir. Bireye ait bazı davranışların iyi, bazı davranışların da kötü olarak nitelendirilmesi değerlerin yönünü göstermektedir. Yön, değerlerin iyi ve kötü olarak sınıflandırılmasını, yoğunluk ise değerlerin kabullenilmesini ifade eden kavramlardır. Değerler insanlarda, yoğunluk ve yön ya da her ikisi açısından da farklılık göstermektedir. Hofstede (1980) tarafından, bireylerin sahip olduğu değerler; kalıtsal, toplumsal ve bireysel etkileşim yoluyla aldıkları ifade edilmiştir. Hofstede'ye (1980) göre kişinin içinde bulunduğu seçeneklerden birini diğerine tercih etmesinin kaynağı kişinin sahip olduğu zihinsel programından kaynaklanmaktadır. Bu bağlam dolayısıyla, farklı değer yargılarına sahip bireylerin farklı düşünmesi ve farklı seçimler yapmaları mümkündür.

2.3.6. Schwartz Değer Teorisi

Schwartz, Türkiye'nin de içinde bulunduğu 65'ten fazla kültürden veri toplayarak çalışmalarını kültürler arası boyutlar üzerine teorisini temellendirmiştir. 65'ten fazla kültürden çoğunluğunu öğretmen ve üniversite öğrencisi olan yaklaşık 44.000 katılımcıdan veri toplamıştır. Schwartz elde edilen verileri, bireysel ve kültürel düzeyde analiz ederek; değerlerin bireysel düzeyde, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemi; kültürel düzeyde toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan fikirlere ilişkin bilgi üretmede kullanmıştır. Bireysel ve kültürel düzey arasındaki ayrım, bireysel düzeyde kişiyi yönlendiren güdüsel ilişkileri; kültürel düzeyde ise aynı ilişkileri ve davranışları sergilememe olasılığının bulunmasıdır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Değerler, hayatımızda bizim için neyin önemli olduğunun temsilcileridir Schwartz (1992). Aynı zamanda kişiye yol gösterici ilkeler ve olayları değerlendirmesinde bireye rehberlik eden hedeflerdir. Bu bağlamda, her insanın sahip olduğu değerlerin düzeyleri farklıdır. İnsanların yaşamlarındaki farklı birçok önem derecesine sahip amaçlarına hizmet eden ve yaşamlarında onlara rehberlik eden arzu edilebilir hedefler, değer olarak uzmanlar tarafından belirtilmiştir (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Schwartz'a göre değerler, bireylerin ve toplumların üstesinden gelmek zorunda oldukları evrensel gereksinimlerin bilinçli temsilcileridir. Değerleri birbirinden ayıran içerik, değer ifade ettiği güdüsel amaçtır. Schwartz'a göre, insanın varoluşundaki evrensel ihtiyaçlar, değerlerin temelini oluşturur (Bardi ve Schwartz, 2003, s. 1208). Schwartz'ın (1992) on temel değere dayalı değer sınıflaması literatürde yaygın olarak kabul edilmektedir. Schwartz (1992) değer sınıflamasının yaygın kabulü, sınıflamanın evrensel temellere dayandırılmasına bağlanabilir. Schwartz'a göre insanların sahip olduğu değer türleri, üç evrensel gereksinimden kaynaklanmaktadır. Bu temel varsayımlara göre;

- (i) Bireyin biyolojik ihtiyaçları,
- (ii) Kişiler arası etkileşimin gerektirdiği ihtiyaçlar,
- (iii) Toplumların devamı için gereken ihtiyaçlarıdır (Roccas, Sagiv, Schwartz ve Knafo, 2002, s. 790).

Birey ve grup davranışlarını açıklamak, aralarındaki eşgüdümü sağlamak ve bu davranışları gerekçelendirmek amacıyla, ilgili ihtiyaçların bilişsel temsilleri olan değerler kullanılır (Demirutku, 2007). Schwartz (1996), üç evrensel ihtiyaçtan hareketle, birbirine benzer veya farklı amaçsal altyapıdaki değerleri içeren ve dinamik bir yapı içinde birbirleriyle ilişkili süreklilik gösteren on değer üzerine teorisini temellendirmiştir.

Schwartz geliştirdiği değer teorisinde; (i) yukarıda belirtilen üç evrensel gereksinim doğrultusunda, her bir gereksinimin altında yatan amaçlara göre; (ii) kuramsal çerçeveye dayalı olarak farklı kültürlerde yapılan çalışmalar çerçevesinde birçok kültürde değerlerle ilgili literatürü inceleyerek ve kültürel değer

farklılıklarını da dikkate alarak on temel boyutta değerleri gruplandırmıştır (Bardi ve Schwartz, 2003). Bu kuramsal çerçeveye ve farklı kültürlerdeki gözlemlerine dayanarak Schwartz tarafından (1990-1992) değer türlerine ilişkin en kapsamlı sınıflandırmalardan biri geliştirilmiştir.

Schwartz (1992) kuramında; değer türlerinin amaçsal açıdan süreklilik sağladığı bu yapı içinde birbirine yakın duran değer türünün herhangi bir dış değişkenle gösterdikleri ilişkilerin de benzerlik göstereceğini varsaymıştır. Örneğin; bir dış değişken olarak tutuculuğun; bağlılık, harekete geçme ve hazcılık değer türüyle düşük; güvenlik, geleneksellik ve uyma değer türüyle yüksek ilişki sergilemesi yüksek bir olasılıktır. Bu bağlamda; değerlerin yer aldığı döngüsel yapıda, dış değişken ile en yüksek ilişki gösteren değerlerin en düşük ilişkinin görüldüğü değere doğru her iki yöne de gidildiğinde, dış değişken ile değerler arasındaki ilişkinin derecesinin azalacağı varsayılmıştır. Değer boyutları arasındaki uyum ve zıtlığı yansıtan ve birbiriyle uyum içinde olan değerler şeklin üstünde birbirine yakın sıralanırken, birbiriyle uyumsuz olan değerler ise merkezden zıt uçlara doğru yer almıştır. Değerler arasındaki ilişkileri gösteren yapısal modelde, güdüsel olarak birbiriyle uyumlu olan değerler birbirlerine komşu alanlar halinde yan yana dizilirken, zıt olan değerler ise, birbirlerine zıt kutuplardaki karşılıklı alanlar olarak konumlandırılmış bir çerçeve sunmaktadır. Bu şekilde görülen temel zıtlıklardan biri olan bireysel başarının elde edilmesini vurgulayan “başarı” değeri ile başkalarını önemsemeyi vurgulayan “evrensellik” değeri arasındaki çatışmadır (Schwartz ve Bilsky, 1990). Uyumluluk boyutuna örnek olarak “geleneksellik” ve “uyum” değerleri arasındaki ilişki verilebilir. Schwartz’a göre, on değer boyutu birbirinden bağımsız olarak yapılanmış olmalarına karşın bütüncül bir yapı sergilemektedirler. Değerler, birbiriyle ilişki içerisindedir ve birbirleriyle etkileşime girerek bir üst değer ortaya çıkmaktadır. Schwartz tarafından, değerler arasında yapısal olarak açıklanan ilişkiler Şekil 2.1.’de verilmiştir.



Şekil 2.1. On Değer Türü Arasındaki İlişkileri Gösteren Yapısal Model

(Schwartz, 2007, s. 3).

Schwartz tarafından temellendirilen on farklı değer boyutunun karşılıklı zıtlık ve uyumluluk sergilediği yapısal model Şekil 2.1.'de verilmiştir. Schwartz değerler teorisi; değer öncelikleri arasındaki zıtlık ve uyumluluk esasına göre, iki ana boyut üzerine gruplandırılan bir yapı üzerine temellendirilmiştir: (i) Birinci boyutta; değişime açıklık ve muhafaza etme, (ii) ikinci boyutta; kendini geliştirme ve kendini aşma olarak adlandırılmıştır.

Birinci boyuttaki karşıt değerler; (i) değişime açıklık (uyarılma, özyönelim, hazcılık) ile (ii) muhafaza etmedir (güvenlik, uyma, gelenek). Bu bağlamda, bağımsız hareketler ve düşünceler ile koruma, eskiye bağlı kalma, durağanlık gibi değerlerin çatışma içinde olduğu vurgulanmaktadır.

İkinci boyuttaki karşıt değerler; (i) kendini geliştirme (güç ve başarı) ve (ii) kendini aşmadır (evrensellik ve iyilikseverlik). Bu bağlamda, başkalarına zarar verecek söz ve davranışlardan kaçınmak, başkalarının faydasını düşünme gibi değerler ile kendi başarısını ve gücünü kanıtlamak, başkaları üzerine baskı oluşturma gibi değerlerin çatışma içinde olduğu vurgulanmaktadır. Dikkat edilmesi gereken bir durum da, hazcılık değerinin; değişime açıklık ve kendini geliştirme değerlerinin her ikisiyle de ilişki içinde olmasıdır. Yapılan bu açıklamalar bağlamında Schwartz değer teorisi, döngüsel bir yapı içerisinde değerlerin güdüsel

amaçları ve değer öncelikleri gibi konularla ilgilenmektedir (Devos, Spini ve Schwartz, 2002, s. 482).

2.4. Değer Sınıflamaları

Değer kavramına bakış açısındaki paradigmlar temelinde uzmanlar tarafından farklı değer teorileri geliştirilmiştir. Kuramsal temel bağlamında değer teorilerindeki farklılıklar, değerlere ilişkin farklı sınıflamaları da beraberinde getirmiştir. Bu bölümde, değerlere yönelik yurtdışı ve yurt içindeki literatürde sıkça kullanılan sınıflamalar temel alınmıştır. Bu bağlamda uzmanlar tarafından yapılan ve literatürde kabul gören sınıflamalara yer verilmiştir (Spranger, 1928; Allport vd., 1960; Rokeach, 1973; Hofstede, 1980; Kahle, 1983; Schwartz, 1992; Dilmaç, Arıcak ve Cesur, 2012).

2.4.1. Spranger Değer Sınıflaması

Spranger (1928) ayrıntılı bir değer sınıflamasıyla, insanların değer yönelimlerini bireysel değerlerine göre bilimsel, ekonomik, estetik, toplumsal, politik ve dini değerler olmak üzere altı boyutta (Özgüven, 2003, s. 368) sınıflandırmıştır. Spranger'in değer sınıflaması Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Spranger Değer Sınıflaması

i) Bilimsel Değer: gerçeğe, bilgiye ve eleştireci düşünceye önem verme
ii) Ekonomik Değer: yararlı ve pratik olana önem verme
iii) Estetik Değer: üst düzeyde biçim ve uyuma önem verme
iv) Toplumsal Değer: yardımseverlik, bencil olmama, başkalarını sevmeye
v) Politik Değer: kişisel olarak, etkili ve güçlü olmaya önem verme
vi) Dini Değer: evreni bir bütün olarak algılama ve kendini bu bütünlüğün bir parçası olarak görme

2.4.2. Rokeach Değer Sınıflaması

Değerler literatüründe en çok kabul gören sınıflamalardan biri Rokeach'a (1973) aittir. Rokeach, değer çalışmasında bir değerler seti oluşturarak bu değerler setini iki temel sınıfa ayırmıştır. Rokeach (1973) yaşamın temel amaçlarını gösteren değerleri amaç değerler ve bu amaçlara ulaşmak için sergilenen davranışları da araç değerler olmak üzere 18 amaçsal ve 18 araçsal değer olarak iki grupta sınıflandırmıştır (Bilgin, 1995; Rokeach, 1973).

(i) Amaç değerler: Kişinin hayatında ulaşmak istediği değerlere ilişkin tercihlerdir (Schermerhorn, Hunt ve Osbor, 1994),

(ii) Araç değerler: Amaçsal değerlere ulaşmak için benimsenen davranışlardır. Bu değerler, bireylerin bazı sonuçlara ulaşmasında kullandıkları kabul edilebilir davranışların temsilcisi olarak işlev görürler (Nelson ve Quick, 1994).

Rokeach (1973) tarafından, amaçsal değerler; araçsal değerlere göre daha soyut, evrensel ve değişmez özellikler gösteren arzu edilen değerler olarak yansıtmasına karşın araçsal değerler; amaçsal değerlere göre daha somut ve değişken olarak nitelendirilmiştir. Bu nitelendirmeye karşın; amaçsal ve araçsal iki değer arasındaki ayrımın kesin çizgilerle yapılamayacağı vurgulanmıştır. Buna, dürüstlüğün güven için bir araç değer ve güvenin de barış için bir amaç değer olabileceği örneği verilebilir (Argandona, 2003). Rokeach (1973) amaçsal değerleri “birey merkezli ve toplum merkezli”; araçsal değerleri de “moral ve yeterlilik” değerleri olarak nitelendirmiştir. Rokeach'ın değer sınıflaması Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Rokeach Değer Sınıflaması

Amaç Değerler		Araç Değerler	
Rahat bir hayat	İç huzur	Hırslı	Yaratıcı olma
Heyecanlı bir hayat	Gerçek sevgi	Geniş görüşlü olma	Bağımsız olma
Başarma duygusu	Ulusal güvenlik	Yeteneklilik	Entelektüel
Barış içinde bir dünya	Zevk	Neşeli	Mantıklı olma
Güzellikler dünyası	Kurtuluş	Temiz olma	Sevecenlik
Eşitlik	Özsaygı	Cesaret	İtaatkârlık
Aile güvenliği	Sosyal kabul	Affedicilik	Kibar
Özgürlük	Gerçek dostluk	Yardımseverlik	Sorumluluk
Mutluluk	Bilgelik	Dürüstlük	Öz-kontrol

2.4.3. Kahle Değer Sınıflaması

Kahle bireylerin değerlerini, önem sırasına göre sınıflandırarak değerleri sekiz boyutta ele almıştır. Bu boyutlar;

(i) Ait Olma Değeri: Kişinin çevresindeki kişilerce (aile, arkadaş, vb.) önemsenen biri olma ihtiyacını açıklamaktadır.

(ii) Kendine Saygı Duyma Değeri: Yaşamda gerçekleştirdikleri ile onur duyan ve kendine güvenen biri olmayı açıklamaktadır.

(iii) Güvende Olma Değeri: Karşılaşılabilecek güçlüklerden ve problemlerden korunma ihtiyacını açıklamaktadır.

(iv) Hayattan Zevk Alma Değeri: Hayatta mutlu ve zevkli bir yaşam sürdürme isteğine karşılık gelmektedir.

(v) Sıcak İlişkiler Kurma Değeri: Kişinin çevresindeki kişilerle yakın ilişkiler kurmasını ve aranılan biri olmayı istemesini ifade etmektedir.

(vi) Başkalarından Saygı Görme Değeri: Başkaları tarafından saygı duyulan ve kabul gören biri olma ihtiyacını ifade etmektedir.

(vii) Başarılı Olma Değeri: Kişinin istediği her şeye ulaşabilme isteğini ifade etmektedir.

(viii) Kişisel Gelişim Değeri: Kişinin kendisiyle barışık ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabildiğini düşünen biri olma ihtiyacını ifade etmektedir.

Kahle'nin değer teorisinde yer alan sekiz değer boyutuna yukarıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Kahle, sonraki yıllarda gerçekleştirdiği çalışmalarında bu sekiz değer boyutunu içe dönük ve dışa dönük değerler olmak üzere iki grup şeklinde sınıflandırmıştır (Ünal ve Erciş, 2006). Kahle'nin değer sınıflaması Tablo 2.3.'de verilmiştir.

Tablo 2.3. Kahle Değer Sınıflaması

(i) İçe dönük değerler: Kendine saygı duyma, sıcak ilişkiler kurma, kişisel gelişim, hayattan zevk alma, başarılı olma
(ii) Dışa dönük değerler: Ait olma, güvende olma ve başkalarından saygı görme

2.4.4. Allport, Vernon ve Lindzey Değer Sınıflaması

Değerlere ilişkin ilk ölçek çalışmaları Allport vd. (1951) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek, birey davranışlarının sahip olunan değer ve inançlarla biçimlendiğini ve bu biçimlenme sonucunda insanın belirli davranış tarzlarını gösterdiği teorisinin kuramsal çerçevesine dayandırılmıştır. İnsani fikir ve faaliyetleri içeren değerler başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamada amaç, davranışların altında yatan alt değerlerin ortaya çıkarılmasıdır (Hüseyinklioğlu, 2010, s. 35). Allport vd.'nin (1960) değer sınıflaması Tablo 2.4.'de verilmiştir.

Tablo 2.4. Allport, Vernon ve Lindzey Değer Sınıflaması

Estetik Değerler	Zarafet, ahenk, simetri, güzellik
Dini Değerler	Kutsal ve ahlaki öğeler
Siyasi Değerler	Güç elde etme ve kullanma
Sosyal Değerler	Naziklik, sempatiklik, sevgi, yakın dostluklar kurma, özverili olma
Ekonomik Değerler	Maddi açıdan fayda sağlama

2.4.5. Hofstede Değer Sınıflaması

Hofstede kültürel değerlerin, ahlaki karar verme sürecinde etkinliğini kabul etmektedir. Hofstede'nin değer teorisine göre kültürel boyutlar; bireylerin yargıları, davranışları ve algılamalarıyla güçlü bir ilişki içerisindedir (Christie, Kwon, Stoeberl ve Baumhart, 2003). Hofstede, bu kültürel boyutları dört grup altında toplamıştır;

(i) Güç Aralığı: Bir toplumu oluşturan birey ve örgütlerin gücün eşitsiz olarak dağıtılmış olması ile ilgilidir. Toplumdaki bireyler arasındaki güçlülük farkı ve güçsüz bireylerin gücün eşit şekilde dağıtılmasına olan dağıtıcı adalet inançları güç aralığını oluşturmaktadır. Toplumsal güce sahip olan bireyler, başka bireyler üzerinde etkili olma şansına sahiptir. Bazı toplumlarda belirli bir yaşta olmak, belirli bir aileden gelmek ya da belli bir eğitim kurumundan mezun olmak bireylerin yeteneklerine, deneyimlerine ve bilgilerine bakılmaksızın ayrıcalık olarak kabul edilmektedir.

(ii) Erillik-Dişilik: Bu değer boyutunda, bir toplumda cinsiyete yüklenen roller yansıtılmaktadır. Başarı, para ve rekabet gibi baskın değerler erillğe atfedilmesine karşın; insanlara saygı, işbirliği, kişiler arası sıcak ilişkiler de dişilikle ilişkilendirilmiştir. Bir toplumda bu değerlerden hangisine daha çok önem veriliyorsa, o yönünün ağır bastığı söylenebilir. Hofstede'ye göre bu bağlamda, bir toplum dişili veya eril olarak belirlenebilir. Bir toplumda para yönlü değerler daha baskın ise eril, insana yönelik değerler baskın ise dişilik kültürü ön plandadır.

(iii) Bireycilik ve Toplumculuk: Toplumdaki kişiler arasındaki ilişki-bağ durumunu yansıtan bir değer boyutudur. Özgürlük, özerklik, kendi başına hareket etme gibi davranışlar bireycilik değeriyle eşlenmesine karşın; gruba uyma, birlikte hareket etme ve güven toplumculuk değerine karşılık gelmektedir. Bireyci toplumlarda bireyler arası ilişkiler zayıftır. Bu toplumlardaki kişilerin kendi ilgilerine göre davranması normal karşılanır. Ortaklaşa davranış içindeki kültürlerde ise sıkı ilişkiler vardır (Özkuş, 2017).

(iv) Belirsizlikten kaçınma: Bu değer boyutunda, bilginin yeterli veya açık olmadığı, karmaşanın ve değişimlerin belirsiz olarak geliştiği durumlarda toplumdaki bireylerin bilinmeyen karşısındaki korku ve tedirginliği yansıtılmaktadır. Bir toplumda yaşayan bireylerin belirsizlikten kaçınma eğilimleri yüksekse bu bağlamda, hayatlarını kendileri açısından daha yaşanılabilir hale getirmek için iş güvencesi, yazılı kurallar, kesin doğrulara yönelmeleri söz konusudur.

2.4.6. Schwartz Değer Sınıflaması

Schwartz (1992) 65'ten fazla kültürde geçerli, yapısal modelinde değerleri; güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik olmak üzere on temel değer grubunda toplamıştır. Bu değerler, bireyi güdüleme amacına göre sınıflandırılmıştır. Schwartz tarafından boyutlandırılan değer türleri, değerler arasındaki ilişkinin daha iyi kurulmasını sağlamak üzere temellendirilmiştir. Schwartz'ın on temel değeri ve bu boyutların ifade ettikleri anlam Tablo 2.5.'de verilmiştir.

Tablo 2.5. Schwartz Değer Sınıflaması

Değer Boyutu	Açılımı
(i) Güç (Power): Toplumsal konum ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek.
(ii) Başarı (Achievement): Toplumsal standartları temele alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin (muktedir) olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak.
(iii) Hazcılık (Hedonism): Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk, hayattan tat almak.
(iv) Uyarılma (Stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.
(v) Özyönelim (Self-Direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak.
(vi) Evrensellik (Universalism): Anlayışlılık, bütün insanlar için anlayış, hoşgörü, insanları ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum.
(vii) İyilikseverlik (Benevolence): Bireyin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak.
(viii) Geleneksellik (Tradition): Kültürel ve dini uygulamalara, anlayışlara, fikirlere saygı ve bağlılık	Alçak gönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat (dünyevi işlerden el çekmek), mahremiyet.
(ix) Uyuma (Confirm): Başkalarına zarar verebilecek veya toplumsal beklentilere aykırı dürtü ve davranışların kısıtlanması	Kibarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.
(x) Güvenlik (Security): Toplumun var olan ilişkilerinde ve kişinin kendi huzuru için sürekli güvenlik ve istikrar arayışı.	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak.

2.4.7. Dilmaç ve Arıcak ve Cesur Değer Sınıflaması

Dilmaç, Arıcak ve Cesur (2014) gözlem ve kuramsal temele dayanarak değerleri dokuz grupta sınıflamışlardır. Dilmaç, Arıcak ve Cesur'un değer sınıflaması Tablo 2.6.'da verilmiştir.

Tablo 2.6. Dilmaç, Arıcak ve Cesur Değer Sınıflaması

Toplumsal Değerler	Yardımseverlik, tevazu, nezaket, saygı, hoşgörü
Kariyer Değerleri	Kalite, eğitim, kariyer
Entelektüel Değerler	Beden sağlığı, akıl sağlığı, bilgi, başarı
Maneviyat	İbadet, din, iman, iç huzur
Materyalist Değerler	Para, mal-mülk, statü
İnsan Onuru	Namus, şeref-onur, adalet
Romantik Değerler	Aşk, haz-zevk, eş-sevgili
Özgürlük	Bağımsızlık, emek, kültür
Fütüvvet	Cömertlik, cesaret

Çalışmanın bu bölümünde uzmanlar tarafından yansıtılan değer sınıflamaları, boyutlarıyla birlikte detaylı olarak belirtilmiştir. Tablo 2.7.'de değer sınıflamalarını kapsayan boyutlar özet olarak topluca verilmiştir.

Tablo 2.7. Uzmanlar Tarafından Ortaya Konan Değer Sınıflamaları Özet Tablosu

Uzmanlar	Değer Sınıflamaları
Spranger	(i) Kuramsal: gerçeğe, bilgiye ve eleştirici düşünceye önem verme (ii) Ekonomik: yararlı ve pratik olana önem verme (iii) Estetik: üst düzeyde biçim ve uyuma önem verme (iv) Toplumsal: yardımseverlik, bencil olmama, başkalarını sevme (v) Politik: kişisel olarak, etkili ve güçlü olmaya önem verme (vi) Dini: evreni bir bütün olarak algılayarak kendini bu bütünlüğün bir parçası olarak görme
Rokeach	Amaç değerler: aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir hayat, iç huzur, mutluluk, kendine saygı, gerçek dostluk, özgürlük, rahat bir hayat, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk Araç değerler: bağımsız olma, affedici, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol edebilen nazik, kendine hâkim, mantıklı, neşeli sevecen, sorumluluk bilinci olan, temiz, yardımsever, yaratıcı olma
Kahle	(i) İçe dönük değerler: kendine saygı duyma, sıcak ilişkiler kurma, kişisel gelişim, hayattan zevk alma, başarılı olma (ii) Dışa dönük değerler: ait olma, güvende olma ve başkalarından saygı görme
Allport,	(i) Estetik değerler (ii) dini değerler
Vernon ve	(iii) siyasi değerler (iv) sosyal değerler
Lindzey	(v) ekonomik değerler
Hofstede	(i) Güç aralığı (ii) Erillik-dişilik (iii) Bireycilik ve toplumculuk (iv) Belirsizlikten kaçınma
Schwartz	(i) güç, (ii) başarı, (iii) hazcılık, (iv) uyarılma, (v) özyönelim, (vi) evrensellik, (vii) iyilikseverlik, (viii) geleneksellik, (ix) uyuma, (x) güvenlik
Dilmaç,	(i) Toplumsal değerler, (ii) Kariyer değerleri, (iii) Entelektüel değerler,
Arıcak ve	(iv) Maneviyat, (v) Materyalist değerler, (vi) İnsan onuru, (vii) Romantik değerler,
Cesur	(viii) Özgürlük, (ix) Fütüvvet

Tablo 2.7.'de belirtilen uzmanların değer sınıflamaları farklı boyutları kapsamaktadır. Verilen değer sınıflamaları içerisinde literatürde sıkça kullanılan Schwartz'ın sınıflamasıdır.

2.5. Değerin Kuramsal Temelindeki Kavramlarla İlişkisi

Değerler, Fichter'in (2002) belirttiği gibi bireylerin çoğunluğu tarafından üzerinde uzlaşıldığı için paylaşılır. Bu bağlamda değerler, hiçbir bireyin yargısına bağlı olmamasından dolayı objektiftir ve bireyler tarafından da ciddiye alınırlar. Kişiler tarafından bu değerler ortak refahın korunması ve sosyal gereksinimlerin karşılanması olarak algılanır (Çelebi, 1993). Değerler; England (1970) insan davranışlarını şekillendirebilen, zamanla tecrübe edilerek meydana gelen ve kalıcılık gösteren bir yapı, tutumlar gibi ancak daha kalıcı ve daha genel; Rokeach (1973), bireysel ya da sosyal olarak tercih edilen özel bir davranış biçimi ve yaşam amacına olan daimi bir inanç; Hofstede (1980) belli bir durumu tercih etmeye yönelik bir tutum ve kültür; Schwartz (1999) davranışların açıklanmasında sosyal bir aktör olarak uzmanlar tarafından ifade edilmiştir. Naktiyok'a (2003, s. 100) göre değerler; bireylerin; tercihlerini, ilgilerini, güdülerini, ihtiyaçlarını, isteklerini, arzularını, amaçlarını ve tutumlarını yansıtan bir davranış biçimi olarak bireyin kendisi ve başkaları ile olan ilişkilerinde kural koyucu, davranış biçimleri arasından seçim yapılmasına yardım eden ve ideal davranış biçimini belirleyen standartlar olarak işlev görmektedir. Literatürde yapılan tanımlar bağlamında değerlerin kuramsal temelindeki kavramlarla olan ilişkileri de yansıtılmış bulunmaktadır. Değerlerin kuramsal temelini oluşturan yakın ilişkili kavramlardan kültür, ahlak, inanç, tutum, sosyal normlar ve ihtiyaç olduğu çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu bölümde değer kavramının oluşumunda etken olan ilişkili kavramlar genel özellikleriyle açıklanmıştır.

2.5.1. Değer ve Kültür

Kültür, insanlarla ilgili herşeyi içine alan, insanların yarattığı herşeyi ve geliştirdiği tüm değerleri içermektir. Bu bağlamda değerler, kültür dünyasında var edilerek insanın maddi yapısında aşkın olarak manevi bir öze dayanmaktadır (Tozlu, 1992). Kültürün aşkın değerleri temellendirmesi; bireylerin ait oldukları toplumsal grup ve yapı içinde şekillenen özgün yaşama biçim ve alışkanlıklarının ruhsal ve toplumsal algı yoluyla ortaya koyduğu imgesel, düşünsel ve toplumsal bir süreç olarak Doğan tarafından (2012) nitelendirilmiştir. Ataklı (1999) kültürü;

toplumun paylaşılmış inançları, değerleri, beklentileri, gelenekleri ve göreneklerinin bir araya gelerek toplum üyelerinin davranışlarına yansımaları olarak nitelendirilmiştir. Bu bağlamda kültür, insana özgü bir olgudur (Açıkalın, 1994) ve uzmanlar tarafından yapılan kültür kavramının yansımalarına bağlamında her kültürün belli başlı değerleri vardır ve bu değerler o kültürü diğerlerinden ayırır (Cüceloğlu, 1997). Toplumların sahip olduğu kültürün yansımaları bir değer görülerek kültür ve değer arasında karşılıklı birbirini etkileyen bir süreç ve ilişki olduğu söylenebilir. Bu bağlamda değerler kültür ve topluma, anlam ve önem veren ölçütlerdir. Değerler, insanların çoğu tarafından üzerinde uzlaşma sağlamış ve paylaşılan gerçek davranış standartları olarak yerini almaktadır. Rokeach (1973) tarafından kültür ve bireyin kişisel nitelikleri değerlerin alt yapısını temellendirdiği belirtilmiştir.

2.5.2. Değer ve Ahlak

Cevizci (2010) tarafından ahlak felsefi olarak; (i) Genel anlamda, mutlak olduğu düşünülen belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü ya da kurallar toplamı, (ii) Kişinin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü huy olarak tanımlanmıştır. Aydın (2009) tarafından ahlak, bireylerin toplum içindeki davranışlarını ve birbirleriyle ilişkilerini ölçmek amacıyla başvurulan kriter olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir.

Yapılan tanımların kuramsal çerçevesi bağlamında ahlak; insan davranışlarının belirleyici olmasında iyi olarak nitelenen davranış belirleyicileri olarak görev yapmaktadır. Gündüz'e (2002) göre, ahlak, iyilik duygusuna ait kurallar bütünüdür ve en önemli kaidesi, insanları iyiliğe yaklaştırıp kötülükten uzaklaştırmasıdır. Davranışların, "iyi" ve "kötü" olarak ayırt edilmesindeki ölçüt "ahlaki değer"i kapsamaktadır. Ahlaki değer, "iyi" ve "kötü" konusundaki herkesin kabul edeceği esaslardır (Güngör, 1998).

Ahlaki değerler, kişiden kişiye değişmeyen herkes tarafından belirli bir standarda ulaşmış kabul ve reddedilen değerlerdir. Örneğin, “hırsızlık kötüdür” hükmü herkes için geçerli bir hükümdür. Fakat bunu davranışlara yansıtılmak kişinin kabul ve reddedilen değerlerine göre değişebilir. Bu bağlamda, bir insan iyi ve kötü olarak nitelendirirken davranışları yapmakta özgürdür. Bu, o davranışın dayanağı olan ahlaki değerin hükmünü değiştirmeyiz. Bir insan hırsızlık yapabilir ama bu davranışın ahlaki bir davranış olmadığını kabul etmelidir (Erdem, 2003). Bu bağlamda sahip olunan ahlaki değerlerle, yansıtılan ahlaki davranışlar arasında karşılıklı dinamik bir ilişki bulunmaktadır.

Ahlakın nitelikleri, çoğunluk bir toplum tarafından benimsenmiş olan davranış kodlarını temin eden görgü kurallarından, hukuk ve dinden ayırt edicidir. Bu kavramlardan, görgü kuralları ahlakla doğrudan ilişkili olan eylem türlerinden daha az ciddi olduğu düşünölen davranış için kullanılır. Hukuk ise ahlakta belirtilen kuralları, yaptırımları, yasaları yorumlayıp ceza veren resmi görevlilere sahip olma bakımından farklılık gösterir. Bununla birlikte ahlak tarafından yönetilen davranışla hukuk tarafından yönetilen davranış arasında dikkate değer bir örtüşme bulunmaktadır (Cevizci, 2010).

2.5.3. Değer ve İnanç

İnanç, değerlerin kaynağıdır ve değerde önemli olan inanmaktır (Bolay, 2007; Ülken, 2000). Kretch ve Crutchfield’ a (1980) göre insanların bilgi, kanaat ve şüphe duymadan kabullenme anlamında bu üç özelliğe yükledikleri “inanıyorum” kelimesinin karşılığı inançtır. Rokeach tarafından değerin “inanç” olarak yansıtılması dikkat çelcidir. Rokeach değerleri, kişisel ya da toplumsal anlamda hangi davranış biçimi ya da varoluş amacının karşıtı olarak tercih edilen göreceli “kalıcı inançlar” olarak nitelendirmiştir. Değer sistemini de göreliliğine göre sürekliliği olan ve belirli bir davranış ya da yaşam amacının tercih edilmesini sağlayan kalıcı inançların düzenlenmesi olarak nitelendirmiştir. Bu nitelendirmelerin kuramsal temelinde bir değerin, üç inanç türünden biri olduğu Rokeach tarafından vurgulayarak bu inançları üç grupta toplamıştır. Bunlar;

(i) Tanımlayıcı ve Varoluşsal İnançlar: Bir şeyin doğru veya yanlış olma durumunu gösterme kapasitesine sahiptir.

(ii) Değerlendirici İnançlar: Bu inanç türüyle iyi ya da kötü değerlendirmesi yapılır.

(iii) Örf ve Adetlerle Yaşamımıza Yerleşmiş Olan İnançlar: Bu inanç türüyle davranışların veya yaşam amaçlarının arzu edilebilir ya da edilemez olduklarına karar verilir. Bu inanç türü, sıkı kurallar koyucu ve yasaklayıcı inançlardır. Bu bağlamda değerler de, üçüncü tür inançtır.

Rokeach'ın yanısıra, Schwartz ve Bilsky (1990) tarafından değerler, insanların hedeflerini ve motivasyonunu belirleyen rehber ilkeler ve inançlar olarak yansıtılırken Allport vd. (1960) tarafından da, değer inanca olduğu ve her bireyin kendine özgü bir değer profili bağlamında, bireylerin sahip olduğu inançlara dayalı tercih yaparak davranışlarına yansıtması şeklinde vurgulanmıştır.

Değerler birer inanç olmaları bakımından, bireyin dünyasının belli bir kısmıyla ilgili anlayış, duygu ve bilgilerimizin bir birleşimi demektir. Bu ifade; bir değer, bir tek inanca değil bir arada örgütlenmiş olan bir grup inanca tekabül etme olarak açıklanabilir. Örneğin, birisine iyilik yapmanın altında yatan inançta, toplumsal yönden iyi olduğu inancı, iyiliğin vicdani anlamda bir huzur sağlayacağı inancı, yardımseverliğin barışa katkı sağlayacağı inancı ve iyilik yapanların Allah tarafından takdir edileceği inancı gibi birçok inancın etkisi görülmektedir (Güngör, 1998, s. 28).

2.5.4. Değer ve Tutum

Uzmanlar tarafından farklı tutum tanımları yapılmıştır. Tutum; belirli bir nesne veya durumla ilgili inançların organizasyonunu (Rokeach, 1973), insan dünyasının belli bir kısmına ait idrak, duygu ve bilgilerimizin bir terkibi (Güngör, 1998), bireylerin nesnelere, olaylar ve kişilerle ilgili olarak sahip olduğu inançlar, duygular ve davranışsal eğilimler (Aldag ve Stearns, 1990) olarak yansıtılmıştır. Tutumun tanımı ve oluşumu Aydın (2009) ve Cevizci (2010) tarafından dikkat

çekici bir şekilde yorumlanmıştır. Genel olarak, yaşanan tecrübe sonucu oluşan, ilgili olduğu durumlara karşı bireyin davranışlarını yönlendirme etkisine sahip ruhsal bir hazırlık durumudur. Bir başka ifadeyle tutum, davranışsal eğilimler içeren bilgiler, inançlar ve kanaatler bütünüdür. Ancak sıradan kanaatlerden daha sürekli ve devredir. Bu durumda tutum ve değerin birbirinden ayrıldığını ve tutumun süreklilik kazandığı noktada değerin ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Tutum; beğenmeyi ya da beğenmemeyi, takdir etme ya da yermeyi, hoşlanma ya da hoşlanmamayı ifade eden zihin hali olarak (Cevizci, 2010) tanımlanabilir. Genellikle insanın duygusal boyutuyla, duygu ve tutkularıyla irtibatlandırılan tutum, inanç ile karşı karşıya getirilir. Çünkü inancın olguyla ilgili olup bilişsel olduğu yerde, tutum değerlendirmeyle ve duygusal tepkiyle ilgilidir. Aynı inançlara sahip olan insanlar farklı tutumlar geliştirebildikleri gibi, aynı nesne veya konuyla ilgili olarak farklı inançlara sahip olan insanlar da aynı tutumları sergileyebilirler. Bu açıdan bakıldığında tutum ve inanç arasındaki ilişkinin değer kavramından farklılığı yansıttığı söylenebilir (Cevizci, 2010).

Bazı uzmanlara göre, değer ve tutum benzer kavramlar olarak tanımlanmasına (Güngör, 1998; Campell, 1963; Newcomb, 1965) karşın (Rokeach, 1973; Rich ve Adcock, 1982; Robbins, 1994; Aldag ve Stearns, 1990) bazı uzmanlar tarafından farklı kavramlar olduğu ifade edilmiştir. Şerif'e göre (1985) değerler, tutumun içeriğini oluşturmaktadır ancak bir tutumda tek değer etkili olmamakta, arka planda bir değerler sistemi yer almaktadır. Rokeach, tutumların birer inanç örgütlenmesi, değerlerin ise tek bir amaca hizmet ettiğini savunmaktadır. Bu savunmasını, tutum ve değer arasındaki farklılıkları gruplandırarak temellendirmiştir. Rokeach'a göre, tutum ve değer arasındaki bu farklılıklar;

(i) Değerler bir inançtır. Tutum ise birkaç inancın etrafındaki belirli bir durum ve objeye odaklanmış inançlar bütünlüğünü ifade eder.

(ii) Değer, obje ve durumların üstündedir. Tutumlar ise, obje ve durumlar üzerine odaklanmıştır.

(iii) Değerler standarttır, tutumlar ise standart değildir.

(iv) İnsanlar öğrenmiş oldukları inançları kadar değere sahiptir. İnsanlara ait tutumlar ise, doğrudan veya dolaylı olarak belirli nesne ve durumlarla ilişkilendirilemeyecek kadar çok sayıdadır.

(v) Değerler, kişiliğin oluşumunda ve duyuşsal sistemde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, değerler tutumları tayin edici bir konumdadır.

(vi) Değer, tutumdan daha dinamik yapıya sahiptir. Motivasyonla daha yakın bir ilişki içerisindedir.

(vii) Değerler, kişinin topluma uyma, bir etkiye karşı kendini savunma, bilgi edinme ve kendini gerçekleştirme fonksiyonları ile doğrudan ilgilidir. Tutumlar ise bu kavramlarla dolaylı olarak bağlantılıdır.

Değer ve tutumun benzer kavramlar olduğu savunmasını yapan Güngör'e (1998) göre; her iki kavramın da bilgi, duygu ve hareket olmak üzere üç ortak özelliği bulunmaktadır. Bu bağlamda, birey bir değere sahip olduğunda; o değer hem izlenmesi gereken bir yol olduğu duygusunu hem de o konuda duygusal bir bakış açısı geliştirirerek, o değer bireyi belli bir yöne doğru hareket ettirir. Bu açıdan, değerler tutumlar için bir rehber rolü oynamasına karşın (Güngör, 1998; Rich ve Adcock, 1982) tutumlar, değişmeye karşı oldukça dirençli olma eğilimindedir. Tutumlar yeni bir gerçek karşısında kolayca değişmez ve bu açıdan bilimsel bilgilerle karşılaştırıldığında daha karmaşıktır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003).

2.5.5. Değer ve Sosyal Normlar

Davranış kuralları olan normlar, Doğan'a (2012) göre kişilerin davranışlarını niteleyen ve sınırlayan bir ölçüt, Peterson ve Cosner'a göre (2006) davranışlara ve etkileşimlere çok güçlü bir biçimde şekil vericidir. Değerler ise çok önemli temel inançlardır. Değerler, bireylerin etkinliklerini, kişiliklerini, sosyal ilişkilerini, geleneklerini örgütlemektedir (Otten, 1981). Norm kavramı, doğru-yanlış ayrımıyla ilgili davranış beklentisine işaret etmektedir. Örgütsel yaşamda, normlar uyulması gereken çalışma kuralları (Bozkurt, 1997) olarak yerini alırken sosyal normlar, akılda tutulan, insanların tavır ve hareketlerine sınırlar koyan standartlar ve soyut

örneklerdir (Dönmezer, 1994). Toplumun sosyal normları, kültürü, inançları, ahlak anlayışı ve idealleriyle doğrudan ilişkili olan değerler, kalbi besleyen damarlara benzetilebilir (Christias, 2003). Söz konusu bu analogiden hareket edilecek olursa kalbi besleyen damarlarda yaşanan bir problemin kalp krizine sebep olması gibi, değerlerde bir kriz yaşandığı zaman sarmal bir biçimde kültür, kimlik ve kişilik krizi ortaya çıkabilir (Yapıcı, 2009).

Normlar, bireylerin toplumda uymaları gereken kurallar olarak yer almasına karşın; değerler, arzu edileni gösteren standartlar olarak yerini alır (Dönmezer, 1994). Bu bağlamda, bir değer birçok norm ile ilişkili olabileceği ya da bir normun çeşitli değerlere dayanabileceği söylenebilir. Normlar, çoğunlukla değerlerin yansıması olarak karşımıza çıkmakta ve bir grubun üyeleri tarafında paylaşılması nedeniyle kolektif bir şekil alırlar. Normların bazıları daha önemlidir. Bunun nedeni, o normların yaptırım gücünün daha kuvvetli olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Pehlivan, 1998).

Toplumsal normlar, grup ya da toplumun yaşamında bireyin hazır bulunduğu davranış kalıplarıdır. Birey, sosyal normları öğrenme yoluyla içselleştirebilir. Normlar hakkında bireyin bilgi sahibi olması, onun grup yaşamına uyum göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bağlı olduğu grubun normlarını bilmeyen ve bildiği halde uymayan bireylerin mutsuzlukları söz konusu olabilir (Doğan, 2012). Sosyal normları geçerli kılan, ödül ve cezaları belirleyen normlar da birer değer yansımasıdır (Aydın, 2009). Gibbs'e göre (1965) sosyal normların üç ortak niteliği bulunmaktadır;

- (i) Belirli sosyal bir durumda, davranışın ne olması gerektiği konusunda görüş birliğinin bulunması,
- (ii) Davranışın ne olacağı hakkında grubun üzerinde anlaştığı bir beklentinin bulunması,
- (iii) Beklenen bir davranış yapılmadığı zaman herkesin ceza vericiliği üzerinde anlaştığı bir tepkinin bulunmasıdır.

Değerlerin normlara dönüşmesi, bir toplum içinde yaşayan insanların yaşamının düzenlenmesini sağlar. Değerler birçok normun temeli olabilmesine karşın bir tek norm çeşitli değerlere dayanabilir. Buna örnek olarak bir öğretmenin herhangi bir öğrencisini kayırmaması normu; eşitlik, erdem ve insancılık gibi değerlere dayanmaktadır. Değerler istekleri, beğenilen şeyleri ve zevkleri arzu edilirlilik kriterleri ile iyiye karşı kötü, güzele karşı çirkin gibi ikilemler şeklinde Rokeach (1973) tarafından açıklanma yoluna gidilmiştir.

Normlar ise olumlu ve olumsuz davranışları farklı durumlar içinde ele alır. Toplumda başarılı olmak bir değerken, bunun nasıl başarılacağına kuralları ise normlarda saklıdır (Hofstede, 1980). Bir değer, özel durumlardan bağımsız olan istenebilir standartlar olduğu ifade edilebilir. Belirli bir değer, özel normlar için önemli bir referans noktası olabileceği gibi aynı zamanda belirli bir norm da, değerlerin uygulamasını yansıtabilmektedir. Değerler, arzu edilebilir davranışlara ilişkin standartlar olarak, normların kabul ya da reddedilmesine altyapı sağlar (Rokeach, 1973).

Rokeach'a göre değer ve norm arasındaki farklılıklar;

- (i) Değer, bir davranış biçimi ya da varoluş amacına ilişkin olmasına karşın toplumsal normlar daha çok davranış biçimleri ile ilgilidir,
- (ii) Değer, özel durumları aşarken toplumsal norm, belli durumlarda nasıl davranılacağını belirler,
- (iii) Değer daha içsel ve kişisel özellik taşıırken toplumsal norm, belli durumlarda daha dışsal ve üzerinde anlaşılmiş davranışları belirler.
- (iv) Değerler, normlardan daha genel ve soyut nitelik taşır,
- (v) Değer, temel bir ilke olmasına karşın norm bu temel ilkenin özel durumlarda uygulanışını belirleyen özel bir kural niteliğindedir.

2.5.6. Değer ve İhtiyaç

İnsanı harekete geçiren nedenlerin temeli (Yapıcı ve Zengin, 2003) bir kişinin ya da bir kurumun hayatta kalması için gerekli olduğu düşünülen bir şey (Marshall, 1999) ihtiyaç olarak tanımlanabilir. Bazı uzmanlar tarafından değer ve ihtiyaç kavramları eşdeğer kavramlar olarak kabul edilmektedir (Maslow, 2001). Bu uzmanlardan Maslow (2001) tarafından, kendini gerçekleştirme ihtiyacı en yüksek “değer” olarak kabul edilmiştir. Murray’ın ihtiyaçlar listesi (1938), White (1951) tarafından yapılan çalışmalarla değerler listesi olarak literatüre kazandırılırken ihtiyaç ve değerlerin bazı yönlerden sahip oldukları özellikler bakımından benzer oldukları savunulmuştur. Bu savunmaya örnek olarak; birçok insanda, başarılı olma ihtiyacı hem bireyin yapmayı istediği bir şeyi hem de yapma ihtiyacını gerçekleştirmeye çalıştığı bir şeyi yansıtmaktadır (Rokeach, 1973).

Rokeach tarafından, değer ve ihtiyaç kavramları farklı kavramlar olarak kabul edilmektedir. Rokeach’ın teorisine benzer şekilde Kuzgun (2000) tarafından da, değerlerin ihtiyaçlardan kaynaklanmasına karşın değerler ile ihtiyaçların aynı kavramlar olmadığı yansıtılmıştır. Değerler, bazı ihtiyaçların doyumuna öncelik verip yol açarken bazı ihtiyaçları ise bastıran bir tercih çerçevesi olarak ifade bulmuştur.

Değer ve ihtiyaç kavramları eşdeğer kabul edildiğinde, ihtiyaçların sahip olduğu alan ile değerlerin sahip olduğu alanın büyüklüğünün de eşit olarak kabul edilmesinin gerekliliği bulunmaktadır. Bu bağlamda, değerlerin ihtiyaçlarla aynı olmadığı ve belki de değerlerin sahip oldukları alanın ihtiyaçlardan büyük olduğu söylenebilir. Değerler, ihtiyaçların bilişsel temsilcileri ve dönüşümleri olarak nitelendirilmiştir. Rokeach tarafından değerlerin bireysel ihtiyaçlarla beraber toplumsal ve kurumsal taleplerin de bilişsel göstergeleri oluşturulduğu belirtilmiştir. İhtiyaçlar, bilinçli durumlarda bireysel veya toplumsal olarak ortaya çıkmasına rağmen inkâr edilebilmesine karşın değerlerin varlığı kesinlikle inkâr edilemez. Değerler, ihtiyaçları da kapsamaktadır. Rokeach’a (1973) göre bir insanın

değerlerinden bahsetmesinin onun büyük bir olasılıkla ihtiyaçlarından bahsettiği anlamına gelmektedir.

2.6. Değerlerin Önemi

Toplum bir değerler bütünüdür. Değerler, toplumsal kültürü özgünleştirerek diğer kültürlerden ayırt edilmesini ve süreklilik kazanmasını sağlar (Yapıcı, Oğuz ve Bilican, 2012). Bir toplumu diğerlerinden farklı kılan kendine özgü bir değerler sisteminin olmasıdır. Gelenekler, görenekler, toplumun yapısı ve yönetim biçimi bu değerler sistemini oluşturan çarklardır. Belirtilen bu değerlerin oluşması uzun bir sürece dayanmaktadır. Toplumların ortaya çıkışından son buluşuna kadar geçen sürede biriktirdikleri, medeniyet sahnesinde sergiledikleri ve gelecek kuşaklara aktardıkları her şey bir değer olarak görülür. Bu değerler, kimi zaman geniş kitleler tarafından benimsenerek kabul görüp toplumların devamlılığını sağlamasına karşın kimi zaman da benimsendiği alan küçük bir grupla sınırlı kalır ve toplumda çeşitli sorunlara yol açabilir. İnsan değerleri; kişisel, kurumsal, toplumsal ve kültürel kaynaklara dayanır. Bu bağlamda sosyal bilimciler değerleri anlamaya ve açıklamaya önem vermelidir. Çünkü değerler, davranışları etkilemektedir. Değerler; inanç, tutum ve davranışların rasyonelleşmesini sağlayan standartlardır ve bireylerin davranışlarını belirleyen rehber konumundadır (Rokeach, 1973, s. 3-13). Bu bağlamda değerler kültürünün öneminin üzerinde durulabilir.

Değerler kültürü, varlığını toplumun özgün kaynaklarından alır. Bu ölçünün sağlıklı olması onun değerli ya da değersiz olduğunun kanıtıdır. Bir toplumda kurumların kurumlaşması ve toplumsallaşmasının temelinde değerlere bağlı ilkeler yatar. Değerler kültürünün dayandığı esaslar şu noktalarda özetlenebilir: Değerler kültürü eleştiriye açık olmayı zorunlu kılar. Eleştiri yapmada erdemli tutum ön plandadır. Hoşgörü ve saygıya dayalı eleştiri iletişimi kolaylaştırır. Değerler kültürü disiplinleştirmeyi öngörür. Bu disiplinin temeli özeleştiriye bağlı kılınır. Temeli sevgiye dayanan disiplin, irade eğitimini kolaylaştırır. Değerler kültürü ve onur eşitliğine değer verir.

(i) Değerler kültüründe, güvene dayalı ilkeler vardır. Otorite; doğruyu yapmaya, bilgiye, değerlere dayalı kültürü esas alır. İnsanı insan olarak gören, ezmeyen, onuruna saygı duyulan, insanı yücelten bir zihniyet oluşturur. Başarının yolu ekip dizginliğinden geçer.

(ii) Değerler kültüründe huzur, güven, işbirliği ve disiplin vardır.

(iii) Değerler kültürü gerçeğe saygı, hakkaniyet, kişisel bütünlük, insan onuruna saygı, hizmet etme güdüsü ve sevgi kuramlarına dayalıdır.

(iv) Değerler kültürü, etik anlayışa dayalı bir sistem bütünlüğüdür. Bu sistem bütünlüğü sivil toplumda anlamlıdır (Güler, 2001).

Değer kültürünün aktarımında okulların sosyal sorumluluk rolleri bulunmaktadır. Değer kültürü aktarımında okulların görevi, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerler kültürünü öğretmektir (Akbaş, 2007). Toplumlar, varlığını devam ettirebilmek için değerlere gereksinim duyar. Değer yargılarının aşılması ailede başlar ve eğitim süreciyle devam eder. Eğitimin temel işlevlerinden biri de bireylere değerlerin kazandırılmasıdır (Schwartz, 1994). Her toplum iyiyi ve kötüyü, güzeli ve çirkini, doğruyu ve yanlışını tanımlayarak bu değerleri sosyalleşme süreciyle aktarmaya çalışır (Tolan, 1996, s. 233). Günümüzde değerlerin önemsel işlevinin bireye ve topluma rehberlik etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda değerlerin aktarımında yer olan sosyal kurum olarak okul ve bu sorumluluğu yerine getirmekle görevli öğretmenlik mesleği arasındaki önemli bir ilişkinin varlığı söylenebilir.

2.7. Öğretmenlik Mesleği ve Değer İlişkisi

Eğitimin temel değerleri çerçevesinde yer alan bir öğretmenin; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimsemesi, topluma karşı sorumluluk duyması, toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olması yer almaktadır. Toplumun eğitmeye ve geliştirmeye çalışan öğretmenin; öğrencisine, kendisine ve topluma ne kadar yararlı olacağı da bir değerdir (İlgaz ve Bilgili, 2006). Geleceğin yeterli nicelik ve nitelikte elemanın yetiştirilmesi bir eğitim (Gürkan, 1993) ve eğitiminin gelişmesi de büyük ölçüde

öğretmenin niteliğini yansıtmaktadır. Öğretmenin niteliği, eğitim sistemlerinin işleyişi ve başarıya ulaşmasında etken bir faktördür (Köseoğlu, 1994).

Öğretmenin resmi programı uygularken, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi açısından sahip olduğu yeterlilik düzeyi, değer eğitiminin niteliğini etkilemektedir (Dale, 1994; Veugelers, 1996). Öğretmenler plan yaparken, öğretim etkinliklerini yürütürken, davranışlarını sergilerken ölçüt olarak kullandıkları değerlerini bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde öğrencilerine yansıtırlar (Dale, 1994; Mariani, 1999; Sarı, 2007; Veugelers, 2000; Welton ve Mallan, 1999; Yüksel, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin; öğrencileri için örnek bir rol model olmaları, öğrencilerin değer gelişiminde önemlidir (Can, 2008; Çengelci, 2010; Dale, 1994). Öğretmenlerin, öğrencileri yetiştirmede rehber olması, değerleri daha da önemli kılmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin değerlerini model alarak davranışlarına yansıtırlar. Öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin, öğrenci davranışlarını etkilediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Bakioğlu ve Tokmak, 2009; Brophy ve Good, 1986; Dale, 1994; Dickinson, 1990; Veugelers, 2000). Bu bağlamda değerlerin öğrencilere ilkökul düzeyinde erken yaşlarda kazandırılmasında öğretmenin model olması önem taşımaktadır. Bu açıdan sınıf öğretmenleri, yaşama biçimi ile de örnek alınacak ahlaki bir modele dönüşür. Bu anlamda öğretmen, öğrettiklerini örnek olarak yaşayan ideal biridir.

Öğretmen; eğitim programında yer alan konu alanlarını çocuklara aktaran, onları araştırmaya, yaratıcılığa, girişkenliğe yönelten, kendilerine ve dış dünyaya karşın olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım eden, etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimini sağlayan kişidir (Senemoğlu, 2001). Öğretmen olmak öğreten olmak değildir; öğretmen bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma ve öğrenme yollarını öğreten kişi olmalıdır (Billington 1997; Senemoğlu, 2001). Öğretmenlik bir takım bilgilerin aktarılmasını kapsayan bir süreç olmanın ötesinde, genç nesillere değerler kazandırılması hedefini de içeren bir meslektir (Şentürk, 2009; Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010). Sınıf öğretmenin sahip olduğu değerleri yansıtması ve öğrencilerine model olması aynı zamanda mesleki bir değerdir (Karabacak, Küçük ve Korkmaz, 2015). Dünyanın her yerinde öğretmenler

toplumun en fedakâr ve saygıdeğer insanlarıdır (Duman, 1991). Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin toplumun gelişiminde önemli bir katkısı bulunduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin değer sistemi, toplumun temel değerlerini şekillendirir (Onatır, 2007). Öğretmenlik mesleği kendine özgü nitelikleriyle, diğer meslek gruplarından ayrılmaktadır. Bu özelliği; öğretmenliğin tüm mesleklerin öğreticisi olmasıdır. Öğretmenlik mesleği bu yönüyle, tüm toplumlarda saygı gören, yüksek statü atfedilen kutsal konumdadır. Bu mesleği sürdüren kişilerin de tüm uygulamalarında “değer” ölçütlerine uyma gerekliliğine sahip olmaları gerekir (Obuz, 2009; Özbek, 2003).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, öğretmenlik mesleği “genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik mesleği bilgisini içine alan özel bir uzmanlık mesleği” olarak tanımlanmasına karşın 18. Milli Eğitim Şurası’nda bu boyutlara değerler de ilave edilmiştir. Öğretmenlik bir meslektir ve öğretmenliği diğer mesleklerden ayıran önemli farklılıklarından biri öğretmenlik mesleğinin sahip olması gereken değerleridir. Öğretmenlik mesleğinin kendine has özellikleri bağlamında mesleki bir değere sahip olması gerekliliği bulunmaktadır. Bu konuda özellikle yol kat etmiş olan doktorluk, avukatlık, muhasebecilik gibi mesleklerin meslek örgütlerinin kendilerine has bir etik listelerinin varlığı da öğretmenlik mesleğindeki etik ilkelerin de bulunmasını gerektirmektedir (Toprakçı vd., 2010, s. 35-50). Doktor, avukat, mühendis, politikacı ve toplumdaki mesleklerini icra eden diğer meslek sahipleri öğretmenler tarafından biçimlendirilmektedir. Bu meslek sahiplerinin, mesleklerini icra ederken değer, tutum ve davranışlarının şekillenmesinde en etkin rol sahibi olan meslek sahiplerinden biri de öğretmendir. Öğretmenlik mesleği, “tüm mesleklere meslek adamı yetiştirmesi” bakımından diğer mesleklerden farklı bir boyut göstermektedir (Toprakçı, 2009, s. 478). Toplumun yeniden şekillendirilmesinde önemli bir yere sahip olan bir kurum olarak okul ve kurum çalışanı olan öğretmenin, mesleki olarak belli mesleki değerlere sahip olmasının gerekliliği kuramsal çerçeveye dayalı olarak vurgulanmıştır.

2.8. Türkiye’de Öğretmenlerin Değerlerine Yönelik Yapılan Araştırmalar

Literatür taramasına göre, Türkiye’de değer yansımalarına yönelik araştırmalar 2000’li yıllarda ağırlık kazanmış ve bu araştırmaların çoğunluğu üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Değer eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların önemli bir bölümü; öğretmen adayı, öğrenci ve öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi üzerine yapılan (Akbaş, 2004; Akkiprik, 2007; Aslan, 2011; Aşkan, 2010; Can, 2008; Çengelci, 2010; Doğanay ve Sarı, 2004; Koç, 2007; Kurtdede Fidan, 2013; Kuş, 2009; İşcan Demirhan, 2007; Özen, 2008; Sarı, 2007; Sezer, 2016; Sezgin, 2006; Tahiroğlu, 2011; Taşdan, 2008; Tokdemir, 2007; Yalar, 2010; Yıldırım, 2009) araştırmalar olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmalara karşın öğretmenlerin değer yansımalarına yönelik çalışmaların sınırlı kaldığı literatür taraması çerçevesinde söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin yansıttıkları değerlere ilişkin olarak yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler Tablo 2.8.’de verilmiştir.

Tablo 2.8. Türkiye’de Öğretmenlerin Değer Yansımalarına Yönelik Yapılan Çalışmalar

Araştırmacı	Katılımcılar	Kullanılan Ölçme Aracı	Çalışmanın Sonucu
Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000)	89 Erkek, 94 Kadın 183 Ortaokul ve Lise Öğretmeni	Schwartz Değerler Listesi	Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin değerlerini farklılaştırması
Dönmez ve Cömert (2007)	313 Kadın, 262 Erkek İlköğretim Okulu Öğretmeni	Lussier Değer Ölçeği	Değer sisteminde branşın etkili olması
Aktay (2008)	Okul yöneticisi, Öğretmen	Schwartz Değerler Listesi	Cinsiyetin ve kıdemin değer farklılığında önemli bir belirleyici olması
Aktepe ve Yel (2009)	71 İlköğretim Öğretmeni	Rokeach Değer Anketi	Sosyal ve bireysel değerler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmaması
Yılmaz (2009)	247 Erkek, 235 Kadın İlköğretim Okulu Öğretmeni	Schwartz Değerler Listesi	Cinsiyet ve kıdemin değer farklılığında önemli bir belirleyici olması
Demirutku (2010)	194 erkek, 186 kadın Üniversite öğrencisi	Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması	Cinsiyetin değer farklılığında önemli bir belirleyici olması
Dündar (2012)	275 Erkek, 132 Kadın 407 İlk ve ortaokul öğretmeni	Schwartz Değerler Listesi	Öğretmenlerin en güçlü değerinin evrensellik ve erdemlilik boyutunda olması
Şahin Fırat ve Açıkgöz (2012)	255 Erkek, 647 Kadın İlköğretim Okulu Öğretmeni	Schwartz Değer Ölçeği	Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branşın değer sisteminde belirleyici olması
Acat ve Aslan (2012)	214 Erkek, 342 Kadın, 575 İlköğretim Okulu Öğretmeni	Yaşayan Değerler Tablosu	Ulusal-millî ve bilimsel-yenilikçi değerler kadın, sosyal-toplumsal değerlerde erkek öğretmenlerin (cinsiyetin belirleyici olması)
Şafak ve Sadık (2015)	126 Erkek, 187 Kadın Lise Öğretmeni	Demir ve Koç Evrensel Değerler Tutum Ölçeği	Cinsiyetin değer farklılığında önemli bir belirleyici olması

Tablo 2.8.’deki verilere göre Türkiye’de öğretmenlerin değerlerine yönelik olarak yapılan çalışmaların 2000’li yıllarda başladığını ve sonraki süreçte ivme kazandığı fakat yapılan çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretmenlerin değer sistemlerine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmaların ortak özelliklerine bakıldığında;

(i) Literatürde cinsiyetin değer farklılığı yaratmadığı yönünde çalışmalar bulunmasına karşın (İmamoğlu ve Aygün Karakitaboğlu, 1999) cinsiyetin değer farklılıklarında önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlere yönelik olarak yapılan değer çalışmalarında da cinsiyetin değer farklılıklarında önemli bir belirleyici olduğu (Acat ve Aslan, 2012;

Aktay, 2008; Demirutku, 2010; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Şafak ve Sadık 2015; Şahin Fırat ve Açıköz, 2012; Yılmaz, 2009),

(ii) Öğretmenlerin branşlarına göre değer yansımalarını etkilediği (Dönmez ve Cömert, 2007; Şahin Fırat ve Açıköz, 2012),

(iii) Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, değer yansımalarını etkilediği (Aktay, 2008; Şahin Fırat ve Açıköz, 2012; Yılmaz, 2009) çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu araştırma sonuçlarını destekleyecek eşdeğer nitelikte öğretmenlerin değer yansımalarının farklı bir ölçekle birlikte ortaya konulduğu çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmalar Tablo 2.9.'da verilmiştir.

Tablo 2.9. Türkiye’de Öğretmenlerin Değer Yansımalarının Birlikte Yordanmasına Yönelik Yapılan Araştırmalar

Araştırmacı	Katılımcılar	Kullanılan Ölçme Aracı	Çalışmanın Sonucu
Güney Gedik (2010)	93 Erkek, 202 Kadın Sınıf öğretmeni	Schwartz Değer Ölçeği, Öğrenciye Aktardığı Değer	Cinsiyetin, kıdemin ve medeni durumun değer farklılığında önemli bir belirleyici olması
Yılmaz ve Dilmaç (2011)	121 erkek, 182 Kadın, 303 Ortaokul ve Lise Öğretmeni	Schwartz Değerler Listesi, Hackman ve Oldham İş Doyum Ölçeği	Öğretmenlerin iş doyumlarının insani değerlerle ilişkili olması
Dilmaç ve Ekşi (2012)	275 Erkek, 147 Kadın Öğretmen	Schwartz Değerler Listesi, Öğretmen Özgeci Ölçeği, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği	Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin ve özgeci davranışlarının mesleki benlik saygı açısından incelenmesi
Işık ve Yıldız (2013)	109 Erkek, 91 Kadın Sınıf Öğretmeni	Schwartz Değerler Listesi, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri	Cinsiyet ve kıdemin değer farklılığında önemli bir belirleyici olması
Serin ve Buluç (2014)	180 Erkek, 170 Kadın 350 Sınıf Öğretmeni	Schwartz Değer Ölçeği, DiPaola, Tarter & Hoy örgütsel vatandaşlık ölçeği	Sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunması

Tablo 2.9.'da verilen öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin başka bir yordayıcı ile birlikte ölçüldüğü bu çalışmaların ortak özelliklerine bakıldığında; öğretmenlerin sahip oldukları değerler ile öğrenciye aktarmaya çalıştığı değer, iş doyumunu, özgeci davranışlar, mesleki benlik saygısı, kişilerarası problem çözme becerileri ve örgütsel vatandaşlık (Dilmaç ve Ekşi, 2012; Güney Gedik, 2010; Işık ve Yıldız, 2013; Serin ve Buluç, 2014; Yılmaz ve Dilmaç, 2011) arasında pozitif yönlü ilişki ortaya konulmuştur. Bu çalışmalarda öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, mesleki kıdemi ve branşlarının değer yansımalarını etkilediği çalışmalarla ortaya konulmuştur.

Yapılan literatür taramasına göre, sınıf öğretmenlerinin değer yansımalarına yönelik yapılan üç çalışmadan, iki çalışmada (Işık ve Yıldız, 2013; Serin ve Buluç, 2014) öğretmenlerin sahip oldukları değerler ile örgütsel vatandaşlık ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki; sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları değer yönelimlerine göre öğrencilerine aktarmak istedikleri değerler arasındaki ilişki (Güney Gedik, 2010) aranmıştır. Yapılan çalışmalar bağlamında, özel olarak sınıf öğretmenlerinin değer yansımalarına yönelik yapılan bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

Yukarıda belirtilen öğretmenlerin değerlerine yönelik olarak yapılan çalışmaların dışında, Aydın (2013) tarafından öğretmenlik mesleğinin bazı değerlerini de kapsayan “öğretmenlik meslek etiği” ilkelerinin belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Aydın (2013) tarafından belirtilen öğretmenlik meslek etiğinden öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri ile ilgili olan etik ilkeler; adalet, eşitlik, dürüstlük, doğruluk, tarafsızlık, sorumluluk, sürekli gelişim ve saygıdır.

Özetle, literatürde yer alan çalışmaların büyük ölçüde değerler alanı ve özellikle de öğretmenlerin sahip olduğu değerler üzerine odaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, öğretimi planlama ve uygulama, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için öğrenme ortamını düzenleme, istenmeyen davranışları kontrol altına alma ve sınıf içi disiplini sağlama konuları araştırılmıştır. Buna karşın, genelde öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin incelenmesine, özelde ise bu konunun bütünsel açıdan belirlenmesine yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığı görülmektedir. Bu tez çalışmasıyla açıklanan konuda nitel araştırma paradigmasına dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin ortaya konulması yoluyla alanda varolduğuna inanılan boşluğun doldurulması hedeflenmiştir.

2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere Sahip Olmasının Önemi

Bireyin kişisel yeteneklerinin (zihinsel, sosyal ve beceriye dayalı) toplumun kültür ve değerlerine uygun olarak geliştirilmesi ve onları gelecekteki toplumsal ve mesleki rollere hazırlanması için girişilen bütün çabalara eğitim denir. Eğitimin bilgi, değer aktarımı, beceri kazanma, bunların üretimi, geliştirilmesi, gerekenleri değiştirme ve yenileme, mutlu bir yaşam biçimi elde etme gibi çok yönlü işlevleri bulunmaktadır (Bilhan, 1991). Bu bağlamda bir bakıma eğitimin, toplumsal değerlerin aktarım süreci olduğu söylenebilir. Okullar değere dayalı kurumlar olduğu için, paylaşılan güçlü değerleri olan okullar, etkili okullardır. Purkey ve Smith (1983) tarafından başarılı bir okulun kültürel özelliklerinin başında, sağlam ve güvenilir bir çevre tarafından desteklenen güçlü değerlere sahip olması ortaya konmuştur. Bir okulu başarılı veya başarısız kılan, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerini, kendilerine, ulusa ve insanlığa faydalı bilgi, beceri ve değerlerle yetişmelerini sağlayan en önemli güç öğretmendir (Özcan, 2011). Bu bağlamda okullarda değer eğitimi öğretmenler tarafından verildiği için öğretmenlerin sahip oldukları ve yansıttıkları değerler odak noktası olmaktadır.

İlkokul döneminde çocukla etkileşimde bulunan öğretmenlerin; öğrencilerin geleceğini biçimlendirmede, sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu kuramsal çerçevede temelinde söylemek mümkündür. Bir sınıf öğretmeninden, rehberlik açısından kendisinden beklenen işlevleri; (i) öğrenciyi dinleme ve nasihat etme, (ii) öğrenciyi kabul ve havale etme, (iii) öğrenci potansiyelini keşfetme, (iv) öğrencinin meslekî gelişimine yardımcı olma ve (v) insan ilişkilerini geliştirmedir. Sınıf öğretmenin bu mesleki değerlere sahip olmaması durumunda gerçek kaybeden “öğrenci” ve uzun vadede kaybeden ise toplumdur. Sınıf öğretmeni, mesleği için gerekli değerlere sahip değilse bu sorun hem öğrencisini hem de toplumu etkileyen boyutlara ulaşabilmektedir (Yeşilyaprak, 1999).

İlkokulun ilk yılları, çocuğun yetişkin yaşamına hazırlanmasına temel oluşturmakta, bu bağlamda ilgili dönemde kazanılan bilgi ve beceriler eğitim basamaklarında kazandırılacak bilgi ve beceriler için alt yapı niteliği taşımaktadır (Gürkan, 1993; Senemoğlu, 2001). Bu durumda, yarının büyüklerinin nitelikleri, büyük ölçüde o günün sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerlerden etkilendiği söylenebilir (Senemoğlu, 2001). Bu bağlamda yarının büyükleri olan çocukların sahip olacakları nitelikler, büyük ölçüde sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerlerin bir yansıması olacaktır. Sınıf öğretmenliği, diğer tüm öğretmenlik alanları içerisinde özel bir konuma sahiptir. Bu bağlamda sınıf öğretmenin kim olduğu ve hangi mesleki değerleri taşıması gerektiği üzerinde önemle durulmalıdır. Literatürde yer alan çalışmalarda, sınıf öğretmenliği; hem diğer öğretmenliklerden farklı ve zor bir meslek olarak hem de sahip olduğu becerilerle çok yönlü bir meslek olarak tanımlanmıştır (Karabacak vd., 2015; Uslu, 2010). Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri, sadece kendilerini değil aynı zamanda paydaşlar olan; öğrenci, aile ve toplumu da yakından ilgilendirmektedir (Brynildssen, 2002; Vess ve Halbur, 2003). Çünkü öğretmenler, sahip oldukları mesleki değerleri eğitim yoluyla öğrencilere, ailelere ve topluma da yansıtmaktadır.

2. 10. Mesleki Değer

Mesleki değer, çalışan bireylerin mesleğini icra ederken davranışlarına yön veren, rehberlik eden kurallar, standartlar ve ilkeler bütünü olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla, bir mesleğin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlarını ortaya koyması ve yansıtması açısından önemlidir. Bu bağlamda, mesleki değerlerin ortaya konması ve bu mesleki değerlere uyulması, mesleğe verilen önemin bir yansımasıdır. Mesleki değer, belli bir meslek grubu ya da topluluğuna özgü değerlerdir. Mesleki değer ilkeleri, bir mesleğe mensup kişiler arasındaki anlama, algılama ve davranış farklılıklarını gidererek o meslek grubunda standardizasyonu sağlama ihtiyacından doğmuştur (Karabacak vd., 2016). Mesleki değerlerin önemi; aynı meslek grubundaki bireylerin davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekliliğini ortaya koymasıdır (Aydın, 2013; Gündüz ve Coşkun, 2012; Obuz,

2009; Şentürk, 2009). Yapılan tüm bu açıklamalardan hareketle, mesleki değerler iş yaşamında son derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlik, profesyonel bir meslektir (AED, 2015; Aydın, 2013; Güven, 2010; Karabacak vd., 2015; Kavcar, 2002; MEB, 2006; NEA, 1975; Strike ve Soltis, 2004). Öğretmenler için mesleki değer kavramı; öğretmenlik mesleğini icra ederken, öğrenciler, toplum ve meslektaşlar ile olan ilişkilerinde yerine getirilmesi gereken sorumluluklar, uyulması gereken kurallar ve ilkeler bütünü olarak tanımlanabilir. Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri birçok çalışmada aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır (Aydın, 2009; Bohlin, 1999; Gözütok, 1999; Karabacak vd., 2015; Pelit ve Güçer, 2006; Ryan ve Strike ve Soltis, 2004; Uslu, 2010; Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009);

(i) Mesleği yapabilmenin zorlu koşulları altında uzun süreli çalışmaya ve mesleğin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirirken zorluklarla mücadele etme ruhuna sahip olma,

(ii) Yetiştirdikleri bireyler için model olma,

(iii) Öğrencilerin çalışma ruhunu sağlama,

(iv) Öğretmenin adil, dürüst, saygılı ve sevgi dolu olması,

(v) Çalıştığı kurumuna, okuluna ve yasalara bağlı olma,

(vi) Meslektaşlarıyla işbirliği içinde olma ve onları destekleme,

(vii) İnsan haklarına inanan ve insanlara değer veren güven verici bir karaktere sahip olma,

(viii) Mesleki anlamda kendini geliştirerek güncelleyen ve mesleğin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirme başlıkları altında toplanabilir.

Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri uzmanların dışında, uzman eğitim kurumları tarafından da ortaya konulmuştur. Bu uzman eğitim kurumlarından bazıları; NCATE (2006), INTASC (1992) ve NBPTS (2004) ve AAE'dir (2015). NCATE, INTASC ve NBPTS kurumları tarafından, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri 15 başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu mesleki değerler; genel kültür, alan bilgisi, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi, öğrenciler arasında farklılıklar, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları, iletişim bilgi ve becerisi,

öğretimin planlanması, değerlendirme bilgi ve becerisi, deneyimlerinden ders olarak gelişme, toplumsal ilişkiler, çevreyle işbirliği ve meslek ahlakı, idealizm, çalışkanlık ve fedakârlık, demokrasi kültürü ve insan hakları, eleştirel düşünce, çevre bilinci ve değeridir.

AAE (2015), öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini; (i) Öğrencilere karşı etik davranış, (ii) Performans ve uygulamalarda etik davranış, (iii) Meslektaşlarına karşı etik davranış ve (iv) Topluma ve velilere karşı etik davranış başlıkları altında toplamıştır (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Aydın, 2009; Dayanç, 2007).



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Çalışma nitel araştırma yaklaşımına dayanmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımlarının öne çıkan özellikleri doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esneklik ve tümevarımcı bir analize sahip olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2015).

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” yaklaşımı, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırladığı ve görüşmenin akışına bağlı olarak değişik alt sorularla kişinin cevaplarını açarak ayrıntılandırmasını ve bireyin serbest tepki vermesini sağlayan bir tekniktir (Karasar, 2015).

Nitel araştırmada durum çalışması, bir durumun yoğun bir şekilde çalışılmasıyla ilgilidir (Glesne, 2013). Durumlar, çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir (Glesne, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bir birey, bir kurum, bir grup ve bir ortam çalışılacak durumlara örnek oluşturabilir. Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir (Merriam, 2013; Yin, 2009). Bu bağlamda nitel durum çalışmasının temel paradigması; bir ya da birkaç duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerinin derinliğine araştırılmasıdır (Yin, 2009).

Literatürde en yaygın kabul gören durum çalışması tanımlarından biri Yin (2014) tarafından yapılmıştır. Yin'e göre durum çalışması; (i) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, (ii) olgu ve içinde bulunduğu sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı (bir olay ve bağlam arasındaki) belirsizliği açığa çıkarma ve (iii) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmasında; bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilerek çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumu hedeflenir. Durum çalışmasında, sonuçların genellenmesi söz konusu olmamasına karşın, yine de bir duruma ilişkin elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Yin, 2009).

Durum çalışmasının, diğer çalışma türlerinden farklılığı “nasıl” ve “niçin” sorularını temele alarak bir olgu ya da olayı derinlemesine incelenmesi ve “bağlamsal açıklama”dır (Creswell, 2015; Merriam, 2013; Patton, 2002; Stake, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 2014). Bir araştırma stratejisi ya da metodolojisi olan durum çalışmasının (Denzin ve Lincon, 2005; Glesne, 2013; Merriam, 2013; Yin, 2014) alandaki uzmanlara göre türleri değişebilmektedir.

Stake (2000) durum çalışmasını üç başlık altında toplamıştır;

- (i) Gerçek durum çalışması; belirli bir durumun daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunur,
- (ii) Araçsal durum çalışması; belirli bir durumun, iç yüzünü anlamayı sağlama ya da bir genellemeyi yeniden düzenlemek için yapılan bir çalışmadır,
- (iii) İşbirlikli durum çalışması; birkaç duruma bakılmasını içermekte olup, genel durumun araştırılmasına olanak tanır (Glesne, 2013).

Woodside (2010) durum çalışmasını üç başlık altında toplamıştır;

- (i) Kuram oluşturma ve sınama; etkinliği belirsiz kalmış bir kuramı destekleyecek görgül verilerin toplanması,
- (ii) Hikâye anlatımı veya resim çizme, eğitim programlarının, projelerin ya da sistemlerle ilgili hikâyelerin betimsel kayıt analizlerinin ilgililerle paylaşımı,

(iii) Değerlendirme odaklı; eğitim programlarının, projeler, sistemler ya da başka örnek olayların araştırmacıların analizinden sonra bu durumlar hakkındaki değer yargılarının ilgili birey ya da kurumlarla paylaşımıdır (Bassegy, 1999).

Durum çalışması çeşitlerine göre, durum çalışması uygulama planlaması da değişiklik gösterebilmektedir. Durum çalışmasında araştırma deseni; araştırma sorularını, verilerini ve sonuçta ulaşılan bulguları birbirine bağlayan mantıksal bir kurgudur. Araştırma deseninde; (i) araştırılacak sorular nelerdir? (ii) hangi tür veriler bu sorularla ilgilidir, (iii) toplanacak veriler ne olmalıdır, (iv) sonuçlar nasıl analiz edilmelidir? Bu sorular bağlamında araştırma deseni, toplanan veriler yoluyla araştırma sorularına cevap oluştururken araştırma sorularının dışında kalan alanlarda veri toplamaktan kaçınmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu işlemlere bağlı olarak durum çalışması yapılırken izlenecek “durum çalışması planlama modelleri” üç türdür. Bu modeller;

(i) Ardışık Durum Çalışması Modeli: Durum çalışmalarının ardışık olduğu ve sürecin etkileşimli bir biçimde yürütülmesine dayanan modeldir (Yin, 2014). Bu modelde; (i) durum çalışmasının, neden bir araştırma yaklaşımı olarak belirlenmesi ve (ii) ne zaman sürece başlanacağı önemlidir. Bu yaklaşımda veriler toplandıkça analiz edilir. Bu model, yedi aşamada gerçekleşmektedir (Yin, 2014).

Bu aşamalar; (i) Planlama, (ii) Desene karar verme, (iii) Hazırlanma, (iv) Verileri toplama, (v) Verileri analiz etme, (vi) Verileri raporlaştırma ve (vii) Çalışmayı paylaşmadır. Bu çalışmada, çalışmanın uygulanmasına en uygun araştırma deseni olarak “ardışık durum çalışması modeli” kullanılmıştır.

(ii) Sistemik Durum Çalışması Modeli: Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından Yin (1984) modeli temel alınarak durum çalışmaları için ardışık bir model oluşturulmuştur (Akar, 2016). Bu model sekiz aşamada gerçekleşmektedir (Yin, 2014).

Bu aşamalar; (i) Araştırma sorularının geliştirilmesi, (ii) Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, (iii) Analiz biriminin saptanması, (iv) Çalışılacak durumun belirlenmesi, (v) Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, (vi) Verilerin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, (vii) Verilerin analizi ve yorumlanması, (viii) Durum çalışmasının raporlaştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Akar, 2016).

(iii) Beş Aşamalı Durum Çalışması Modeli: Bu model, durum çalışmasında yapılması gerekli aşamaların ayrıntılandırılmasına dayanmaktadır. Bu aşamalar; (i) Araştırma sorularını belirleme, (ii) Çalışmaya alınan durumu tanımlama, (iii) Duruma ilişkin kuram geliştirilmesinin rolünü belirleme, (iv) Duruma ilişkin kavramsal çerçeveyi oluşturma ve gerekçesini açıklama, (v) Tek ya da çoklu durum çalışması yapmaya karar vermedir (Gay, Mills ve Airasian, 2009).

Durum çalışması modeline bağlı olarak durum çalışması deseninin belirlenmesinin gerekliliği bulunmaktadır. Genel olarak, dört durum çalışması deseni bulunmaktadır (Akar, 2016; Creswell, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 2014). Bu desenler;

(i) Bütüncül Tek Durum Deseni: Tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) üzerinde çalışılır. Bu desenin kullanıldığı alanlar; (i) Ortamda iyi formüle edilmiş bir kuram varsa, bunun teyit edilmesi veya çürütülmesi amacıyla bu desen kullanılabilir. (ii) Genel standartlara uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında bu desenden faydalanılabilir. (iii) Daha önce hiç kimsenin çalışmadığı ya da ulaşılmayan durumlarda bu desen kullanılabilir.

(ii) İççe Geçmiş Tek Durum Deseni: Tek bir durum (aynı bağlam) içinde birden fazla alt tabaka veya birim olabilir. Bu durumda, birden fazla analiz birimi söz konusudur. Buradaki ayırım, durum çalışmasının ilgili durumu, bütüncül ve tek bir ünite olarak ele alınmasına veya bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesine ilişkindir.

(iii) Bütüncül Çoklu Durum Deseni: Bu desende, kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum, kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır. Bu desende önemli olan nokta, deneysel çalışmalara benzer şekilde araştırmacının aynı boyutlar hakkında veri toplamasıdır. Araştırmacının, tek bir problem durumundan yola çıkarak alana standart bir araçla gitmesi (standart görüşme, gözlem formları) ve karşılaştırılabilir veriyi toplaması önemlidir.

Bu tez çalışmasında, bütüncül çoklu durum deseni çalışması kullanılmıştır.

(iv) İççe Geçmiş Çoklu Durum Deseni: Bu desende birden fazla durum söz konusudur. Araştırmada ele alınan her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabilir. Bu desende de karşılaştırmayı olanaklı kılabilmek için araştırmacının, veriyi toplama ve analiz işleminde standart veri toplama yöntemlerini kullanması gereklidir.

Yukarıda belirtilen durum çalışması model ve desenine göre analiz işlemlerinden sonra bulgular yer almaktadır. Durum çalışmasına özgü olarak elde edilen bulgular, evrene genellenmeyip sadece kendi bağlamı içinde aktarılabilir. Durum çalışmaları genellikle, araştırmacının durumlardan çıkardığı genel anlam çerçevesinde oluşturduğu sonuçlar ile son bulur. Bu sonuçlar, Stake (1995) tarafından çıkarımlar şeklinde tanımlanırken Yin (2009) tarafından model ya da açıklamalar inşa etme şeklinde tanımlanma yoluna gidilmiştir. Creswell'e (2015) göre bu sonuçlar, durumların araştırılması sonucunda öğrenilen genel dersler olarak değerlendirilebilmektedir.

Özetle yukarıda durum çalışması ile ilgili verilen bilgiler ve yapılan işlemler bağlamında araştırma sonuçlarının okunabilir olması önemli bir sorundur (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 2009). Bu amaçla hazırlanan raporların okunabilirliğini arttırmak için, öz ve içerikten ödün vermeyecek tarzda betimsel olma gerekliliği bulunmaktadır. Bu bağlamda, durum araştırması raporlarının zenginleştirilmesi,

sunumu ve araştırmanın okuyucular tarafından okunmasının cazip hale getirilmesi için yapılacak işlem basamakları aşağıda belirtilmiştir;

(i) Araştırma raporlarının belirli bir düzende oluşmasına olanak sağlamak için, araştırmanın başında verilen problem ve alt problemler, verilerin analizi ve sunumunda başlıklar olarak kullanılabilir,

(ii) Raporun içinde her bölümün veya alt bölümün başlangıcında, takip eden bölüm veya alt bölümde nelerin kapsandığına ilişkin bir özet verilebilir,

(iii) Raporda kullanılan başlıkların, başlık altında sözü edilen konuları en iyi tanımlayabilecek şekilde oluşturulmasına özen gösterilmelidir,

(iv) Rapor yazılırken, özellikle veri ve sonuçların sunumunda tablo ve grafiklere yaygın olarak yer verilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada, durum çalışmasını zenginleştirmek ve okunabilirliği arttırmak için belirtilen öneriler dikkate alınarak sunulmuştur. Çalışmanın bu bölümünde, durum çalışması bağlamında araştırmanın gerçekleştirilmesi için yapılması gereken işlemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, araştırmanın amacına ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, özel durumlar için değerli bir örnekleme türü olup açıklayıcı ya da saha araştırmalarında kullanılır. Amaçlı örneklemede seçilen durumlar bağlamında, doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlama ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetme ve açıklamaya çalışılır. Bu örnekleme türü; özellikle bilgilendirici olan benzersiz örnek olayları seçmek için uygun bir örnekleme olup, araştırmacı derinlemesine inceleme için belirli bir temayı çalışmak istediğinde gerçekleştirilir. Amaç, belirlenen temaya dair daha derin bir anlayış kazanmaktır (Neuman, 2013).

Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Erkuş, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu bağlamda, bu tez çalışmasında bu yöntem aracılığıyla derinlemesine bilgi edinmek için belirlenen ölçütlere uygun bireyleri seçme yoluna gidilmiştir.

Katılımcıların oluşturduğu araştırmanın örnekleme;

- (i) Sınıf öğretmenliği programında uzman olan Türkiye'deki devlet üniversitelerinde çalışan en az doçent ünvanlı öğretim üyesi 13 katılımcı,
- (ii) MEB Rize, Trabzon, Eskişehir ve Konya Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan 10 maarif müfettişi
- (iii) MEB Rize ve Trabzon Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan 10 okul yöneticisi
- (iv) MEB Rize ve Trabzon Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni
- (v) 10 öğrenci velisi olmak üzere toplam 53 katılımcıdır.

Araştırmanın yürütülmesi için, Rize, Trabzon, Eskişehir ve Konya Milli Eğitim Müdürlüklerinden resmi olarak izin alınmıştır. Bu illerin, Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilerek önceden belirlenen ölçütlere uyan maarif müfettişi, okul yöneticisi ve sınıf öğretmenlerinin listesi oluşturulmuştur. Katılımcı listesinde yer alan kişilerle iletişime geçilerek her katılımcı grubundan 10 gönüllü katılımcıyla görüşmeler gerçekleştirilme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütlere göre katılımcı grubunu oluşturan bireylerde bulunması istenilen ölçütler ve örneklem grubunun özellikleri aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

3.2.1. Öğretim Üyeleri

Öğretim üyesi katılımcıların belirlenmesi sürecinde kullanılan ölçütler;

(i) Türkiye Cumhuriyeti Devlet Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan ve sınıf öğretmenliği programında uzman olan Doçent Doktor (Doç. Dr.) ve Profesör Doktor (Prof. Dr.) ünvanlı öğretim üyesi olma,

(i) Değer ve öğretmen eğitimi (özelde sınıf öğretmeni eğitimi, öğretmen yeterlilikleri) konularında bilimsel yayınları bulunmasıdır.

Öğretim üyesi katılımcıların belirlenmesi sürecinde, yukarıda belirtilen ölçütler kullanılarak; sınıf öğretmenliği anabilim dalında görev yapan öğretim üyelerinin web sayfaları incelenerek akademik özgeçmişleri ve bilimsel yayınları ölçüt alınarak öğretim üyesi katılımcıların listesi oluşturulmuştur. Listede belirlenen öğretim üyeleriyle iletişime geçilmiştir. Araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek çalışmada gönüllük ilkesi esas alınmıştır. Katılımcı grubundan öğretim üyelerine ait bilgiler ve görev yaptıkları kurumlar Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretim Üyeleri Grubuna Ait Bilgiler

Öğretim Üyesi	Çalıştığı Kurum	Ünvan	Cinsiyet
Katılımcı 1	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Prof. Dr	Erkek
Katılımcı 2	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Doç.Dr.	Kadın
Katılımcı 3	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Doç.Dr.	Erkek
Katılımcı 4	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Doç.Dr.	Erkek
Katılımcı 5	Anadolu Üniversitesi	Prof. Dr	Erkek
Katılımcı 6	Anadolu Üniversitesi	Doç.Dr.	Erkek
Katılımcı 7	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Doç.Dr.	Erkek
Katılımcı 8	Osmangazi Üniversitesi	Doç.Dr.	Kadın
Katılımcı 9	Osmangazi Üniversitesi	Doç.Dr.	Erkek
Katılımcı 10	Osmangazi Üniversitesi	Doç.Dr.	Erkek
Katılımcı 11	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Doç.Dr.	Erkek
Katılımcı 12	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Doç.Dr.	Erkek
Katılımcı 13	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Doç.Dr.	Erkek

3.2.2. Maarif Müfettişleri

Maarif Müfettişi olan katılımcıların belirlenmesi sürecinde kullanılan ölçütler;

- (i) En az beş yıl sınıf öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği müfettişliği yapmış olma,
- (ii) Yüksek lisans yapmış olma,
- (iii) Eğitim projelerinde görev yapmış olma,
- (iv) Yurt dışında eğitim çalışmalarına katılmış olma ölçüt olarak alınmıştır.

Rize, Trabzon, Eskişehir ve Konya Milli Eğitim Müdürlükleri ile iletişime geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Yukarıda belirtilen ölçütlere uyan maarif müfettişlerinin listesi oluşturmuştur. Listede belirlenen maarif müfettişleriyle iletişime geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada gönüllük ilkesi temele alınmıştır. Maarif müfettişleri grubuna ait bilgiler Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Maarif Müfettişleri Grubuna Ait Bilgiler

Katılımcılar	Çalıştığı Kurum	Kıdem	Eğitim Durumu	Cinsiyet	Akademik Çalışma	Öğretmenlik Yapma Süresi
Katılımcı 1	Rize MEM	37	Yüksek lisans	Erkek	Yok	7
Katılımcı 2	Eskişehir MEM	36	Yüksek lisans	Erkek	Var	5
Katılımcı 3	Konya MEM	38	Yüksek lisans	Erkek	Yok	8
Katılımcı 4	Rize MEM	39	Yüksek lisans	Erkek	Yok	13
Katılımcı 5	Eskişehir MEM	28	Yüksek lisans	Erkek	Yok	4
Katılımcı 6	Konya MEM	15	Doktora	Erkek	Var	5
Katılımcı 7	Rize MEM	38	Yüksek lisans	Erkek	Var	15
Katılımcı 8	Trabzon MEM	26	Yüksek lisans	Erkek	Yok	16
Katılımcı 9	Eskişehir MEM	40	Yüksek lisans	Erkek	Var	10
Katılımcı 10	Trabzon MEM	26	Yüksek lisans	Erkek	Yok	8

3.2.3. Okul Yöneticileri

Okul yöneticileri olan katılımcıların belirlenmesi sürecinde kullanılan ölçütler;

- (i) En az beş yıl sınıf öğretmenliği yapmış olma,
- (ii) Yüksek lisans yapmış olma,
- (iii) Eğitim projelerinde görev yapmış olma
- (iv) Görev yaptığı okulunda eğitim projeleri uygulama ölçüt olarak alınmıştır.

Rize ve Trabzon Milli Eğitim Müdürlükleri ile iletişime geçilmiş, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde yukarıda belirtilen ölçütlere uyan okul yöneticilerinin listesi oluşturmuştur. Listede belirlenen okul yöneticileriyle iletişime geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada gönüllük ilkesi temele alınarak okul yöneticileri grubuna ait bilgiler Tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo 3.3. Okul Yöneticileri Grubuna Ait Bilgiler

Katılımcılar	Çalıştığı Kurum	Kıdem	Eğitim Durumu	Cinsiyet	Akademik Çalışma	Öğretmenlik Yapma Süresi
Katılımcı 1	Rize MEM	16	Yüksek lisans	Erkek	Yok	6
Katılımcı 2	Rize MEM	12	Yüksek lisans	Kadın	Var	10
Katılımcı 3	Rize MEM	25	Yüksek lisans	Erkek	Var	15
Katılımcı 4	Rize MEM	30	Yüksek lisans	Kadın	Yok	22
Katılımcı 5	Trabzon MEM	13	Yüksek lisans	Erkek	Var	5
Katılımcı 6	Rize MEM	28	Yüksek lisans	Erkek	Yok	5
Katılımcı 7	Rize MEM	31	Yüksek lisans	Erkek	Yok	5
Katılımcı 8	Trabzon MEM	25	Yüksek lisans	Erkek	Var	15
Katılımcı 9	Trabzon MEM	34	Yüksek lisans	Erkek	Var	8
Katılımcı 10	Rize MEM	31	Doktora	Erkek	Var	22

3.2.4. Sınıf Öğretmenleri

Sınıf Öğretmeni olan katılımcıların belirlenmesi sürecinde kullanılan ölçütler;

- (i) En az beş yıl sınıf öğretmenliği yapmış olma,
- (ii) Yüksek lisans yapmış olma,
- (iii) Eğitim projelerinde görev yapmış olma
- (iv) Görev yaptığı okulunda eğitim projeleri uygulama ölçüt olarak alınmıştır.

Rize ve Trabzon Milli Eğitim Müdürlükleri ile iletişime geçilerek, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Elde edilen bilgilere göre, sınıf öğretmenlerinin belirlenmesi sürecinde yukarıda belirtilen ölçütlere uyan sınıf öğretmenlerinin listesi oluşturmuştur. Listede belirlenen sınıf öğretmenleriyle iletişime geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada gönüllük ilkesi temele alınmıştır. Sınıf öğretmenleri grubuna ait bilgiler Tablo 3.4.'de verilmiştir.

Tablo 3.4. Sınıf Öğretmenleri Grubuna Ait Bilgiler

Katılımcılar	Çalıştığı Kurum	Kıdem	Eğitim Durumu	Cinsiyet	Öğretmenlik Yapma Süresi
Katılımcı 1	Rize MEM	29	Yüksek lisans	Erkek	29
Katılımcı 2	Trabzon MEM	30	Yüksek lisans	Erkek	30
Katılımcı 3	Rize MEM	22	Yüksek lisans	Erkek	22
Katılımcı 4	Rize MEM	28	Yüksek lisans	Kadın	26
Katılımcı 5	Rize MEM	13	Yüksek lisans	Erkek	13
Katılımcı 6	Trabzon MEM	29	Yüksek lisans	Erkek	29
Katılımcı 7	Rize MEM	22	Yüksek lisans	Kadın	22
Katılımcı 8	Trabzon MEM	9	Yüksek lisans	Erkek	9
Katılımcı 9	Trabzon MEM	12	Yüksek lisans	Erkek	12
Katılımcı 10	Rize MEM	10	Yüksek lisans	Erkek	10

3.2.5. Öğrenci Velileri

Öğrenci velisi olan katılımcıların belirlenmesi sürecinde kullanılan ölçütler;

- (i) İlkokulda okuyan en az bir çocuğu bulunma,
- (ii) Üniversite mezunu olma,
- (iii) Farklı meslek gruplarına mensup olma,
- (iv) Okul-aile birliği üyesi ya da okulun sosyal sorumluluk çalışmalarına yardımcı olma ölçüt olarak alınmıştır.

Öğrenci velilerini belirleme sürecinde görüşme yapılan okul müdürleri ve sınıf öğretmenlerinden “veliler için belirlenen ölçütlere” uyan velileri araştırmacıya önermeleri istenmiştir. Bu yöntemle, veliler için bir liste oluşturulmuştur. Listede belirlenen velilerle iletişime geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilerek ön görüşme yapılmıştır. Çalışmada gönüllük ilkesi temele alınarak veli grubuna ait bilgiler Tablo 3.5.’de verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğrenci Velileri Grubuna Ait Bilgiler

Katılımcılar	Mesleği	Yaş	Cinsiyet	Çocuk Sayısı	Eğitim Durumu
Katılımcı 1	Ziraat Mühendisi	38	Kadın	2	Lisans
Katılımcı 2	Doktor	37	Kadın	2	Lisans
Katılımcı 3	İktisat	46	Kadın	2	Lisans
Katılımcı 4	Pazarlama	40	Kadın	2	Lisans
Katılımcı 5	Özel İşletme	40	Kadın	3	Lisans
Katılımcı 6	Polis	40	Erkek	2	Lisans
Katılımcı 7	Tekstil	38	Erkek	3	Lisans
Katılımcı 8	Kimyager	37	Kadın	3	Doktora
Katılımcı 9	Hukuk	50	Erkek	3	Lisans
Katılımcı 10	Maden Mühendisi	38	Erkek	2	Yüksek Lisans

3.2.6. Kodlamacılar

Tez araştırmacısı ile alandaki iki uzman (sınıf öğretmenliği, değerler eğitimi ve nitel alanda çalışmaları bulunan) öğretim üyesi (aynı fakülte ve farklı fakültede görev yapan) bu çalışmanın kodlayıcıları olarak katılımcı grubunda yer almaktadır. Çalışmanın kodlamaları bu üç katılımcının ortak görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Durum çalışması yaklaşımının özellikleri bağlamındaki işlem basamaklarına uygun olarak “sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri”ni ortaya koyabilmek amacıyla yapılan çalışmalar işlem sırasına göre aşağıda verilmiştir:

(i) Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri ile ilgili kuramsal temelleri oluşturabilmek amacıyla literatür taramasında yapılan işlem basamakları:

(i)-(i) Yurt dışında eğitim alanında “öğretmenlerin mesleki değerleri”ne ilişkin kuramsal çerçeve; (Amerikan Ulusal Eğitim Birliği, 1975; Beare ve Slaughter 1993; Goble ve Porter, 1977; INTASC, 1992; Kay, 2010; NBPTS, 2003-2004-2006; NCATE, 2006; NCES, 2005; NCREL ve the Metiri Group, 2003; Palmer, 2015; Strike ve Soltis, 2004; Trilling ve Fadel, 2007; UNESCO, 1990; Veenman, 1984; Vidovic ve Velkovski, 2013);

(i)-(ii) Türkiye’de eğitim alanında “öğretmenlerin mesleki değerleri”ne ilişkin kuramsal çerçeve (Albayrak, 2015, Akdoğdu, 2016; Atlıoğlu, 1998; Başar, 1995; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Çubukçu, Eker Özenbaş, Çetintaş, Satı ve Yazlık Şeker, 2012; Eğitim Bir Sen, 2013; Ergün ve Duman, 1998; Ergün ve Özdaş, 1999; Fındıkçı, 1991; Güven, 2010; Işık Yapıcı, 2001; Kayabaşı, 1998; MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2002-2008; Örenel, 2005; Özcan, 2011; Semerci ve Semerci, 2004; SETA, 2010; Sezer, 2016; TEDMEM, 2009; Tunca, 2012; Yalar, 2010; Yetim ve Göktaş, 2004);

(i)-(iii) İlkokul programında değerlerle ilgili kazanımlar;

(i)-(iv) Milli Eğitim Şuraları;

(i)-(v) MEPEG öğretmen yeterlikleri incelenmiştir.

İncelenen bu çalışmalar temel alınarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması basamakları;

(i) İlk aşama, öğretim üyelerine yönlendirilecek görüşme sorularının belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, sınıf öğretmenliği programında ve değer alanında çalışan öğretim üyesi iki uzmanın görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Bu aşamadan sonra öğretim üleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu görüşmeler not alma yoluyla desteklenme yoluna gidilmiştir. Çalışma grubundaki öğretim üyelerine, yönlendirilen görüşme soruları Ek 2.'de verilmiştir.

(ii) Bu aşamama, öğretim üyelerine görüşme sonunda, Tunca (2012) tarafından oluşturulan 59 maddelik öğretmenlik mesleği değerlerinden hangi maddelerin sınıf öğretmenlerinin mesleki değeri olduğuna ilişkin görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu liste üç bölümden oluşmaktadır. Bu liste; birinci bölümde öğretmenlerin “mesleki değerleri” olabilecek maddeler, ikinci bölümde bu maddelerden hangilerinin mesleki değer olduğunu belirten “mesleki değerdir” ifadesi, üçüncü bölümde bu maddelerden hangilerinin mesleki değer olmadığı “mesleki değer değildir” ifadesi şeklinde düzenlenmiştir. Bu listedeki maddelerden hangilerinin sınıf öğretmenlerinin mesleki değeri olarak görüldüğünü işaretleyerek (✓) onaylamaları ve gerekçeli olarak açıklamaları istenmiştir.

(iii) Bu aşamada, öğretim üyeleri tarafından (i) sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri olarak belirtilen değerler ve (ii) görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin analizine bağlı olarak, (iii) incelenen literatür çalışmalarındaki kuramsal çerçeveye dayalı “özelde bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken mesleki değerler listesi” oluşturulmuştur. “Özelde sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler” listesinde yer alan değerler literatür destekli olarak dört tema (boyut) altında toplanmıştır. Üçüncü aşamada yapılan işlemler sonucu oluşturulan “Özelde bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken mesleki değerler” hakkında maarif müfettişi, okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğrenci

velisi ne düşünmektedir? Bu soruya cevap bulabilmek için dördüncü aşamada belirtilen çalışmalar yapılmıştır.

(iv) Bu aşamada, “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler” listesi temel alınarak katılımcılara yöneltilecek olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları, sınıf öğretmenliği ve değer alanında çalışan iki öğretim üyesi uzmanın görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Maarif müfettişi, okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisi olan katılımcılara altı soru yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler, not alma yoluyla desteklenmiştir. Bu çalışma grubundaki katılımcılara yönlendirilen görüşme soruları Ek 3.’de verilmiştir.

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için, araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan, öğretim üyeleri, maarif müfettişleri, ilkokul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla bu konuya yönelik algı ve yansımaları ortaya konmuştur. Çalışma grubu katılımcılarının görüşlerinden elde edilen verilerin analizi aracılığıyla “sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri” temalarının belirlenmesi işleminden sonra;

(v) Kuramsal çerçevesi belirlenen “sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri”nin kapsam geçerliliğinin sağlanması için;

(v)-(i) Güncel literatür araştırmalarıyla karşılaştırılması,

(v)-(ii) Türkiye’de sınıf öğretmenliği programında uzman olan iki profesör ünvanlı öğretim üyesinin görüşleri alınarak karşılaştırılma yoluna gidilmiştir.

(vi) Son işlem basamağı olarak, araştırmanın kuramsal temelini güçlendirmek için elde edilen veriler arasında karşılaştırmalar ve açıklamalar yapılarak “sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri”nin kuramsal çerçevesi ortaya konulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde yapılan işlemler ve veri toplama süreci aşamalı olarak aşağıda verilmiştir.

(i) Çalışmaya ilişkin ilk işlem görüşme formunun hazırlanmasıdır. Konuyla ilgili literatürün taranması, görüşme sorularının hazırlanması ve uzman görüşlerinin alınarak sorulara nihai halinin verilmesi Aralık-Ocak 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

(ii) Çalışma grubunda yer alan öğretim üeleriyle iletişime geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretim üyelerinden kendilerine uygun zaman diliminde, görüşmeye 1-2 saat zaman ayırabilecek şekilde randevu alınarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için, gönüllük ilkesi çerçevesinde ses kaydı için yazılı ve sözlü görüşme onayı alınmıştır. 13 öğretim üesiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler genel olarak 45-60 dakika arası sürmüştür. Görüşme uygulamaları, öğretim üyelerinin odalarında gerçekleştirilmiştir. Öğretim üelerine görüşme sonunda, Tunca (2012) tarafından oluşturulan 59 maddelik öğretmenlik mesleği değerlerinden hangi maddelerin sınıf öğretmenin mesleki değeri olduğuna ilişkin görüş bildirmeleri istenmiştir. Öğretim üeleriyle yapılan bu çalışmalar Şubat-Mart 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

(iii) Öğretim üeleriyle yapılan görüşmelerin dökümü ve verilerin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinden elde edilen temalar, öğretim üeleri tarafından sınıf öğretmenlerinin mesleki değeri olarak belirtilen değerler ve literatür çalışmalarındaki kuramsal çerçeveye dayalı olarak “özelde bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken mesleki değerler listesi” oluşturulmuştur. Çalışmadan elde edilen “özelde bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken mesleki değerler listesi” çerçevesinde maarif müfettişi, okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisine sorulacak görüşme soruları belirlenmiştir. Araştırmanın, bu bölümünü kapsayan çalışma Nisan-Mayıs 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

(iv) Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleriyle iletişime geçilerek kendilerine uygun zaman diliminde görüşmeye 1 saat zaman ayırabilecek şekilde randevu alınarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, gönüllük ilkesi çerçevesinde ses kaydı için yazılı ve sözlü görüşme onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. 10 sınıf öğretmeni katılımcıyla görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeler genel olarak 45-60 dakika arası sürmüştür. Görüşme uygulamaları okul ders saati bitiminde görüşme yapılan ortamın sessizliği dikkate alınarak ya öğretmenler odasında ya da yönetici odasında gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan bu çalışmalar Haziran-Temmuz 2015 tarihleri arasında, Rize ve Trabzon Milli Eğitim Müdürlüklerinde çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir.

(v) Çalışma grubunda yer alan maarif müfettişleriyle iletişime geçilerek kendilerine uygun zaman diliminde görüşmeye 1 saat zaman ayırabilecek şekilde randevu alınarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, gönüllük ilkesi çerçevesinde ses kaydı için yazılı ve sözlü görüşme onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. 10 maarif müfettişi katılımcıyla görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeler, genel olarak 60-80 dakika arası sürmüştür. Görüşme uygulamaları, ortamın sessizliği dikkate alınarak maarif müfettişleri odasında gerçekleştirilmiştir. Maarif müfettişleriyle yapılan bu çalışmalar Temmuz-Ağustos 2015 tarihleri arasında Rize, Trabzon, Konya ve Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüklerinde çalışan maarif müfettişleriyle gerçekleştirilmiştir.

(vi) Çalışma grubunda yer alan okul yöneticileriyle iletişime geçilerek kendilerine uygun zaman diliminde görüşmeye 1 saat zaman ayırabilecek şekilde randevu alınarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, gönüllük ilkesi çerçevesinde ses kaydı için yazılı ve sözlü görüşme onayı alınarak yürütülmüştür. 10 okul yöneticisi katılımcıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, genel olarak 60-80 dakika arası sürmüştür. Görüşme uygulamaları ortamın sessizliği dikkate alınarak, yönetici odasında gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileriyle yapılan bu çalışmalar Ağustos-Eylül 2015 tarihleri arasında Rize ve

Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğü'nde çalışan okul yöneticileriyle gerçekleştirilmiştir.

(vii) Çalışma grubunda yer alan öğrenci velileriyle iletişime geçilerek kendilerine uygun zaman diliminde görüşmeye 1 saat zaman ayırabilecek şekilde randevu alınarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, gönüllük ilkesi çerçevesinde ses kaydı için yazılı ve sözlü görüşme onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. 10 öğrenci velisi katılımcıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler genel olarak 40-50 dakika arası sürmüştür. Görüşme uygulamaları, ortamın sessizliği dikkate alınarak katılımcı velilerin kendi çalışma odalarında gerçekleştirilmiştir. Velilerle yapılan bu çalışmalar Eylül-Ekim 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Velilerin seçiminde örneklem grubunun belirlenen ölçütleri temsil ettiği düşünülerek yalnızca Rize ilinden seçilme yoluna gidilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada, verilerin çözümlenmesinde katılımcılardan elde edilen verilerin transkripti (yazılımı) için bilgisayar destekli nitel veri hazırlama NVivo 11 programından yararlanılmıştır. Elde edilen ham veri (450 sayfa) yazı formatına dönüştürülmüştür. Bu amaçla verilerin analizi için araştırmacı tarafından ilk aşama olarak;

- (i) Verilerin analizi için ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır,
- (ii) Veriler yazılı formata dönüştürülmüştür,
- (iii) Yapılan dökümlerin doğruluğu ve geçerliliği için araştırmacı tarafından ses kayıtları tekrar dinlenilerek kontrol edilmiştir.

İkinci aşama olarak; verilerin dökümü işleminden sonra verilerin analiz işlemine geçilmiştir. Verilerin çözümlenmeleri nitel boyutta içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla tümevarımcı içerik analizi (Corbin ve Strauss, 2008) kullanılmıştır. Ses dökümlerinden elde edilen veriler doğrultusunda

Moustakas'ın (1994) paradigmasına dayanan içerik analizi sürecinde takip edilen genel işlemler: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2015).

İçerik analizde, elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Tümevarımcı analizle, kodlar doğrudan verilerden üretilerek bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında sunulacağı; ilgili alan yazın literatürü, araştırmanın amacı ve görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi çerçevesi belirlenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde, araştırmanın kodlamacıları tarafından kodlamalar ayrı ayrı yapılmıştır. Bu kodlama işleminden sonra kodlamacılar bir araya gelerek, veri analizindeki kodlamalar arasındaki uyum test edilmiştir. Bu bağlamda kodlamalar, kodlamacıların ortak görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, bu temalara göre sınıflandırılarak çözümlenmeler NVivo 11 programında “Nodes” bölümünde gerçekleştirilmiştir. Temaların oluşturulmasında ana temaya bağlı olarak alt temalar oluşturulmuştur. Çözümlenmeler sonucunda ortaya çıkan tema ve bu temaya bağlı alt temalar programda “Maps” bölümüyle ilişkilendirilerek görselleştirilmiştir.

Verilerin analizinde sözcükler, yazılı bir kaynağın yapı taşlarıdır. Araştırmacının amacına bağlı olarak bu yapı taşları bir analiz birimi oluşturabilir (Weber, 1985). Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma konulu çalışmanın veri analizi işlemleri sonucu; NVivo 11 programında “Matrix Queries” (çoklu sorgulama) bölümünde “Word Frequency” yardımıyla öğretmenlik f: 387, öğretmen f: 2368, sınıf f: 1120, eğitim f: 477, okul f: 917, çocuk f: 1305, öğrenci f: 871, mesleki f: 228, değer f: 471, öğrenme f: 185, bilgi f: 155, sosyal f: 134, veli f: 142, akademik f: 114, insan f: 99, kitap f: 92, meslek f: 131, öğretmenimiz f: 183, iletişim f: 76, milli f: 73, okuma f: 78, ilkokul f: 123, toplum f: 64, öğretmenlerimiz f: 67 sözcükleri araştırma temaları bağlamında en sık kullanılan sözcüklerdir.

Verilerin analizinde görsel bütünlük sağlanması açısından bütün katılımcıları bir arada verebilmek amacıyla öğretim üyesi (ÖG), maarif müfettişi (MM), okul yöneticisi (OY), sınıf öğretmeni (SÖ), öğrenci velisi (ÖV) gibi katılımcılara ait kodlamalar kullanılmıştır. Bu kodlamada OY; okul yöneticisi katılımcı grubunu ifade etmektedir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerlerin ortak noktaları (Tablo 5.1., s. 250) verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerini elde etmede katılımcılar tarafından mesleki değer olarak belirtilen ve ölçüt olarak en az iki katılımcı grup tarafından görüş birliğinin sağlandığı maddeler bu listeye alınmıştır. Yapılan bu analiz bağlamında “sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri” olarak elde edilen maddeler belirlenmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlilik, nitel araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. Nitel araştırmada, post pozitivist paradigmaya dayanarak geçerlik ve güvenirlilik kavramları yerine inandırıcılık ve aktarılabilirlik kavramlarının kullanımı tercih edilmektedir (Corbin ve Strauss, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel çalışmalarındaki geçerlik ve güvenirlilik; LeCompte ve Goetz (1982) iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlilik ve tarafsızlık (objektiflik); Lincon ve Guba (1985) inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve doğrulanabilirlik; Eisner (1991) yapısal doğrulama, mutabık geçerlik ve bilgi yeterliği kavramlarıyla açıklama yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda nitel paradigmaya göre geçerlik; (i) iç geçerlik, (ii) dış geçerlik ve güvenirlilik; (i) iç güvenirlilik, (ii) dış güvenirlilik olmak üzere dört gruba ayrılabilir. Bu çalışmada, geçerlik ve güvenirlilik bu şekilde gruplandırılarak verilme yoluna gidilmiştir. Bu kavramların da nitel paradigmaya göre geçerlikte yansıtılan ifadesi; iç geçerlik; inandırıcılık ve dış geçerlik; aktarılabilirliktir. Güvenirlikte yansıtılan ifadesi ise; iç güvenirlilik; tutarlık ve dış güvenirlilik teyit edilebilirliktir.

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ltleri arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, bulgular bölümünde katılımcıların özgün görüş ve düşüncelerini yansıtacak şekilde bire bir alıntı yapılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar, araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirliğini artıracak uygulamalar olarak kabul edilebilir (Neuman, 2013; Saban, 2008; Yıldırım ve şimşek, 2015). Bu bağlamda, bu çalışmada yrtlen geçerlik ve güvenirlik çalışmasının nasıl yapıldığı hakkında bilgi aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

3.6.1. Araştırmanın İ Geçerliği

Nitel araştırma paradigmasına göre “inandırıcılık” araştırmacının gözlemlediği olaylara ya da anladığını düşündüğü durumlara ilişkin yorumlarının gerçeği yansıtıp yansıtmadığıdır. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için yapılacak çalışmalar; uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, veri şitilmesi, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir (Lincoln ve Guba, 1995; Yıldırım ve şimşek, 2015). Nitel paradigmada inandırıcılığı arttırmanın bir alternatifi de, araştırmanın yöntem bölümünü oluşturan; katılımcıların sayı ve özellikleri, nasıl seçildikleri, araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri ve analiz tekniklerinin ayrıntılı olarak sunulmasıdır (Creswell ve Miller, 2000; Johnson, 1997).

Bu araştırmada, çalışmanın i geçerliğini sağlamak amacıyla;

(i) Konu ile ilgili geniş kapsamlı literatür taraması yapılarak çalışmanın kuramsal erevesi oluşturulmuştur.

(ii) Araştırmada kullanılan nitel desenin ve veri toplama aracının nasıl geliştirildiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

(iii) Yöntem bölümünde, araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcı grubunun nasıl seçildiği, katılımcıların sayısı ve katılımcılara ait bilgiler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

(iv) Araştırmaya katılan katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiştir ve katılımcıların görüşlerini konu çerçevesi sınırlarında özgürce yansıtılmaları yazılı ve sözlü olarak ifade edilerek bu imkân sağlanmıştır.

(v) Katılımcı grubuna yarı yapılandırılmış görüşme sonunda eklemek istedikleri bir bilgi olup olmadığı sorularak katılımcı onayı alınmıştır.

(vi) Veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

(vii) Bu araştırmada, oluşturulan ölçütlerle durumu bütün yönleriyle tecrübe etmiş katılımcı grubunun seçimine özen gösterilmiştir. Öğretim üyesi 13, maarif müfettişi, okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisi katılımcı sayısı 10'dur. Bu bağlamda, bu uygulamanın da araştırmanın iç geçerliliğini arttırmaya yönelik bir çalışma olduğu söylenebilir.

(viii) Nitel çalışmada, veri çeşitlemesinde farklı bireyler ve ortamlardan farklı yöntemlerle veri toplama ve bu şekilde sonuçlarda ortaya çıkabilecek önyargı ya da yanlış anlamaları engellemek mümkündür (Denzin, 1970). Bu amaçla, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesine yönelik uzman öğretim üyeleri, maarif müfettişi, okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisinden veriler toplanarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler not alma yoluyla da desteklenmiştir.

(ix) Verilerin analizine bağlı olarak bulgular açıklanmış ve bulgular arasında karşılaştırma ve ilişkilendirmeler yapıma yoluna gidilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucu; bulgular kendi içinde tutarlı ve kuramsal çerçeveye uyumlu şekilde çıkmıştır. Bu durum araştırmanın iç geçerliğini sağlamaktadır.

(x) Yapılan çalışma hakkında derinlemesine bilgiye ve nitel paradigmaya sahip uzmanlar tarafından yapılan araştırmanın çeşitli boyutlarıyla incelemesi, araştırmanın inandırıcılığının artırılmasında kullanılan bir stratejidir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu çalışmada bu strateji kullanılarak; araştırma sürecinin aşamaları gerçekleştirilirken çalışma hakkında derinlemesine bilgiye ve nitel paradigmaya sahip uzmanlardan araştırma konusunun belirlenmesi, araştırmanın nasıl gerçekleştirileceği; yarı yapılandırılmış görüşme sorularının belirlenmesi, katılımcıların belirlenmesi ve seçimi, kodlayıcıların ham verileri analiz etmesi ve

yorumlaması çalışmalarına ilişkin dönüt ve düzeltme alınarak çalışma sürecinin teyit edilmesi sağlanmıştır.

(xi) Bu çalışmanın bitiminde, araştırma raporu üç uzman tarafından okunarak Howe ve Eissenhart (1990) metodolojik bakış açısına göre;

(i) Bu çalışmanın araştırma sorularının veri toplama ve analiz aşamalarını yönlendirip yönlendirmediği bakımından değerlendirme,

(ii) Veri toplama ve analiz tekniklerinin ustaca uygulama boyutunu inceleme,

(iii) Araştırmacının kendi öznelliği gibi varsayımlarının, net olup olmadığını sorgulama,

(iv) Çalışmanın güçlü olup olmadığı, saygın kuramsal açıklamalar kullanıp kullanmadığı ve onaylanmamış kuramsal açıklamaları tartışıp tartışmadığı gibi genel gerekçelere sahip olup olmaması açısından,

(v) Çalışmanın hem bilgi verme ve uygulamayı geliştirmede hem de katılımcıların anlattıklarının gizliliğini, mahremiyetini ve doğruluğunu korumadaki “değer”lere sahip olup olmaması açısından görüş istenmiştir. Uzmanlardan elde edilen geri bildirimler dikkate alınarak çalışmaya son hali verilmiştir.

Bu araştırmanın iç geçerliğini sağlamak üzere yapılan çalışmalar özet olarak aşamalar halinde yukarıda verilmiştir. Çalışma sürecinin her aşaması gerçekleştirilmeden ve gerçekleştirildikten sonra uzman görüşleri alınarak araştırmanın geçerliği ve tutarlılığı sağlanma yoluna gidilmiştir.

3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliği

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, bulgular bölümünde katılımcıların özgün görüş ve düşüncelerini yansıtacak şekilde bire bir alıntı yapılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar, araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini artıracak uygulamalar olarak kabul edilebilir (Saban, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Neuman, 2013).

Nitel araştırma paradigmasına göre “aktarılabirlik”i sağlamanın bir yolu ayrıntılı betimleme, diğeri yolu da amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasıdır. Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenerek okuyucuya yorum katmadan verinin doğasına sadık kalınarak aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla;

(i) Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması,

(ii) Veri toplama süreci,

(iii) Verilerin analiz basamaklarının ayrıntılı olarak açıklanmasıdır.

(iv) Temalara ait kodlamaların yansımalarında gerekli olan yerlerde veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu bağlamda bulgular doğrudan verilerle, çalışmanın dış geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır. Seçilen bir alıntı ifadesinin uzun olması durumunda, katılımcıların kendi sözcükleri ve ifadelerinin anlamı korunarak alıntının ifade ettiği en önemli boyutlar aktarılmıştır. Aktarıma alınmayan sözcük, cümle, paragraf anlatımları için alıntı ifadesinde yan yana üç nokta (...) kullanılmıştır. Çalışmada verilen alıntıyı hangi katılımcının ürettiğine dair kişisel bilgiler, alıntı ifadesinin hemen ardından verilmiştir. Gizlilik ilkesi gereğince, katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır. Bunun yerine (K₄-E) gibi katılımcılara ait kodlamalar kullanılmıştır. Bu kodlamada, katılımcıyı ifade ederken K₄, katılımcı sırasını ve E cinsiyetini ifade etmektedir.

(v) Çalışmada, ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde amaç, ölçütlere uygun bireylerin seçilmesi yoluna gidilerek belirlenen temaya dair daha derin bir anlayış kazanmaktır (Erkuş, 2011; Neuman, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu bağlamda, yapılan bu işlemler aracılığıyla araştırmanın dış geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.6.3. Araştırmanın İç Güvenirliği

Nitel çalışmaların güvenilirliğini arttırmanın en etkili yollarından biri yazıya aktarılmış verilerin analizi için çoklu kodlayıcıların kullanılmasına dayanan “kodlayıcılar arası görüş birliği”dir. Bu bağlamda, verilerin analizinde uzmanlardan yardım alarak ulaşılan sonuçları teyit ettirme olarak söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994; Silverman, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu çalışmanın verilerinin tutarlılığını arttırmak ve araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için verilerin analizinde aşamalı olarak yapılan işlemler sırasıyla aşağıda belirtilmiştir.

(i) Tez araştırmacısı ve alandaki iki uzman kodlayıcıyla birlikte çoklu kodlayıcıların kullanılmasına dayanan bir çalışma yapılmıştır. Kodlama işlemlerinin bitiminde kodlayıcılar bir araya gelerek “kodlayıcılar arası görüş birliği” çalışmasıyla, içerik analizinin temaları elde edilmiştir.

(ii) “Kodlayıcılar arası görüş birliği” çalışmasıyla elde edilen temaların, bulunduğu temayı temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla (sınıf öğretmenliği programı, nitel çalışma, değerler eğitimi alanında uzman) iki öğretim üyesinin (Prof. Dr.) görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, iki farklı devlet üniversitesindeki öğretim üyesine temalardan oluşan kodlama listesi verilmiştir. Bu liste üç bölümden oluşmakta olup; birinci bölümde temalar, ikinci bölümde uygun (✓) ve üçüncü bölüm açıklama kısmıdır. Uzmanlardan, kodlama listesindeki tema, uygun ise (✓) işareti ile onaylamalarını, tema uygun değilse açıklama bölümüne en uygun olan temayı yazmaları istenmiştir. Bu liste, 9 kavramsal tema ve bu temalara ait 88 alt temanın adları ve özelliklerini içeren bir listedir. Görüşüne başvuru alan uzmanlardan, bu listeyi kullanarak listedeki 9 kavramsal temayı (hiçbir tema ve kodlamayı dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra uzmanlar ve araştırmacı bir araya gelmişlerdir. Başlangıçta görüş ayrılığı olan temalar üzerinde uzun süreli istişareler yapılarak ortak görüş birliğine varılmıştır. Üzerinde uzlaşılmayan az sayıda temalara; (i) Performansa dayalı değerlendirme sistemi uygulaması, (ii) Örnek davranışları ödüllendirme, (iii) Pedagojik ve alan bilgisi sahibi olma, (iv) Öğrenciyi geliştirme,

(v) öğrencinin öğrenme planlamasını yapma, (vi) öğretmenin öğrenciyi yönlendirmesi örnekleri verilebilir.

(iii) “Kodlayıcılar arası görüş birliği” çalışmasıyla elde edilen temaların tutarlılığını sağlamak amacıyla “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) görüş birliği formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman güvenilirlik formülü:

$$\text{Güvenirlik } [P = \text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı} \times 100]$$

$$\text{Güvenirlik} = 88 / 88 + 8 \times 100 = \%92 \text{ olarak bulunmuştur.}$$

Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008). Bu çalışmaya yönelik olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında kodlamacılar ve uzmanlar arasında %92 oranında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır.

3.6.4. Araştırmanın Dış Güvenirliği

Nitel paradigmada, araştırmanın dış güvenirliği “teyit ettirme”dir. Nitel çalışmanın dış güvenirliğinin sağlanması için; veri kaynağı olan katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı olarak tanımlanması, araştırma sürecindeki sosyal ortamların ve süreçlerin tanımlanması, verilerin analizinden elde edilen kuramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması, veri toplama sürecinin ve analizlerinin ayrıntılı açıklamalarının yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu araştırmanın, teyit edilebilirliğini sağlamak için çalışma sürecinde yapılan işlemler yöntem bölümünde derinlemesine anlatılmıştır. Çalışmadan elde edilen notlar, veriler ve kodlamalar daha sonra incelenebilecek şekilde elektronik ortamda saklanmıştır.

Nitel araştırmalarda, araştırmacının detaylı alan notlarını yüksek kalitede bir ses kayıt cihazıyla kaydetmesi ve bunları yazıya aktarması güvenilirliği arttırır. Bu tez çalışmasında katılımcılarla yapılan görüşmeler yüksek kaliteli ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

Nitel çalışmalarda, çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından “birbirinden habersiz” biçimde kodlama yapılabilir. Verilerin analizi ve kodlanması için bilgisayar programlarından faydalanılması da (Silverman, 2005) nitel çalışmalarını güvenilirliğini arttıran uygulamalardan biridir. Nitel verilerin analizinde, bilgisayar destekli veri analizi programları, nitel çalışmaların şeffaflığını arttıran araçlar olarak görülmektedir. Bu programlar, araştırmacının verilere yakın olmasını sağlayarak çalışmanın geçerli olmasına, analize tamlık ve kesinlik sağlayarak çalışmanın güvenilir olmasına, geniş sayıda örnekleme başa çıkma olanağı sağlayarak araştırmanın genellenebilir olmasına katkı sağlamaktadır (Kuş, 2009).

Bu araştırmadaki ses dosyalarının (ham verilerin) yazılı dokümana dönüştürülmesinde ve yazıya aktarılan verilerin analizinde NVivo 11 bilgisayar destekli nitel veri analiz paket programı kullanılarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği arttırılma yoluna gidilmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Nitel çalışmalarda, araştırmacıdan beklenen betimsel veri toplama ve bunları sistematik bir yapı içinde sunma değildir. Araştırmacının verilerden elde ettiği bulguları bilimsel bir titizlikle tanımlaması, yorumlaması, uygulamaya ve bu çalışmaya bağlı olarak yapılacak sonraki araştırmalar için çıkarımlarda bulunması gerekir (Cropley, 2002). Bu bağlamda nitel çalışma yapacak araştırmacının şu özelliklere sahip olması gerekir: (i) iyi dinleme, (ii) iyi soru sorma, (iii) konuyu iyi bilme, (iv) eş zamanlı farklı işlere odaklanma ve (v) istikrarlı olmasıdır (Yin, 2011). Bu tezin araştırmacısı tarafından uzun zamandır nitel çalışmalar yürütölmektedir. Yürütölen bu çalışmalar yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemlere

dayanmaktadır. Bu bağlamda, tez araştırmacısının bu nitel çalışmayı yürütebilme becerisine sahip olduğu söylenebilir.

Nitel alışma yapma; nitel veri analizi, verilerin kodlanması, temalaştırılması, tablolalaştırılması, görselleştirilmesi ve katılımcılardan alıntılar yapılması değildir. Nitel çalışmada araştırma sorusunun, sürecinin ve çalışma deseninin çok iyi planlanması önemlidir. Yapılan çalışmaların toplumdaki sorunların zmne katkı sağlama, belirsiz durumların netleşmesine yardımcı olma, eksik ve yanlış bilinen durumların çalışılan bağlamda bulunduğu topluma katkı ve yenilik getirici bütünsel çalışmalar olması gerekliliği bulunmaktadır. Bu gerekçe temelinde araştırmacı literatüre göre başkalarının ne yaptıklarını ya da neler bulduklarını dikkate alarak açıklamalarını çok iyi kurgulamalıdır. Çünkü, farklı durumlar, bireyler, kültürel altyapılar, bağlamlar ve diğer unsurlar farklı deneyimleri beraberinde getirmektedir (Akar, 2016). Literatürdeki bu kuramsal temel bağlamında nitel çalışmalarda çalışmayı planlamayabilme ve yürütebilme için araştırmacının çalışma deneyiminin önem taşıdığı söylenebilir. Bu tez araştırmacısının dört yıllık sınıf ğretmenliği deneyimi bulunmaktadır. Bu deneyimin yanı sıra araştırmacı tarafından değerler eğitimi ve öğretmenlik mesleği konuları üzerine çalışmalar yrtlmektedir. Bu deneyimlere ilaveten öğretmenlik mesleği alıştaylarına katılımları bulunmaktadır. Tez araştırmacısının mesleki deneyimi bağlamında bu tez çalışmasıyla nitel araştırma paradigmasına dayalı sınıf ğretmenlerinin mesleki değerlerinin ortaya konulması yoluyla alanda varolduğuna inanılan boşluğun doldurulması hedeflenmiştir.

Nitel çalışmalarda nitel veri analizi, verilerin kodlanması, temalaştırılması, tablolalaştırılması, görselleştirilmesi çalışma raporlarının zenginleştirilmesi ve okuyucular tarafından okunması açısından önem taşımaktadır. Çalışma raporu yazılırken, özellikle veri ve sonuçların sunumunda tablo ve grafiklere yer verilmesi çalışmanın okunurluğunu kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda tez araştırmacısı tarafından uzun zamandır bilgisayar destekli nitel veri hazırlama NVivo programı kullanılmaktadır. Araştırmacı tarafından NVivo alıştaylarına katılımlarla NVivo programı kullanım deneyimi geliştirilme yoluna gidilmektedir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde çalışmadaki verilerden elde edilen bulgular; öğretim üyeleri, maarif müfettişleri, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve öğrenci velileri başlıkları altında gruplandırılmıştır. Araştırma sürecinde toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgulara derinlemesine yer verilmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenliği Mesleğinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesidir. Öğretim üyeleri, maarif müfettişleri, ilkokul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinin görüşlerine göre “sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi”nde kuramsal altyapı ve kapsamına ilişkin bulgulara derinlemesine yer verilmiştir. Çalışma sürecinde, çalışmanın katılımcılarıyla yapılan işlemler, tanımı, amacı ve çalışma ürününün sonucuna ilişkin özet bilgiler Tablo 4.1.’de yer verilmiştir.

4.1.2. Öğretim Üyeleriyle Yapılan Çalışmanın Birinci Aşaması

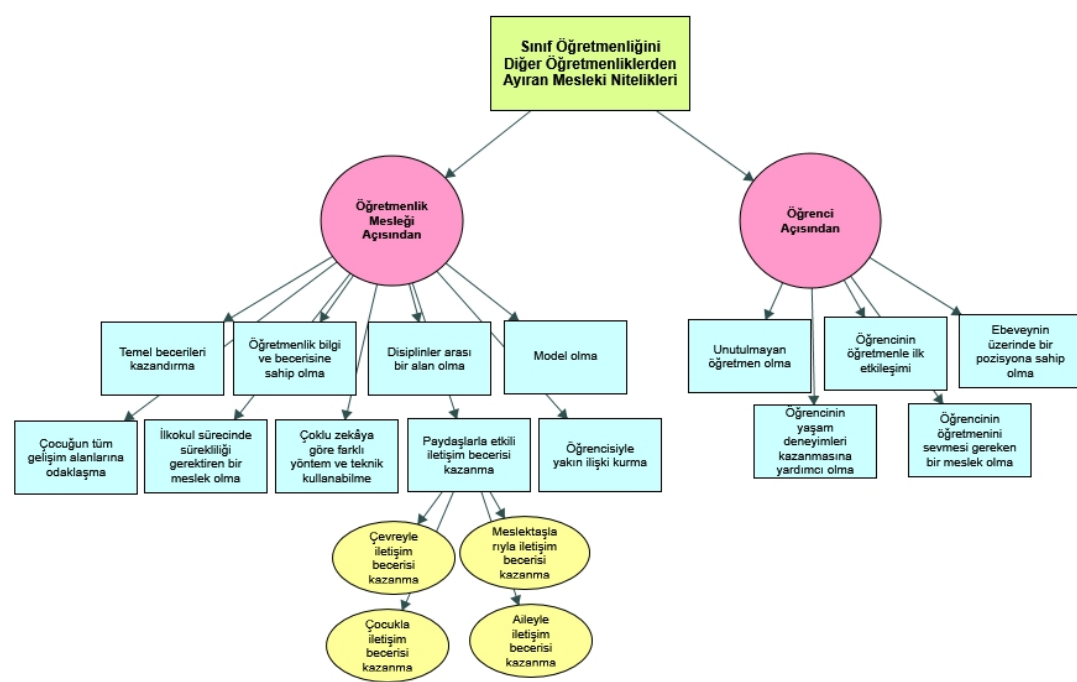
Öğretim üyeleriyle yapılan çalışmanın ilk aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucuna göre elde edilen bulgular tematik olarak sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1. Çalışma Sürecinde, Çalışmanın Katılımcılarıyla Yapılan İşlemler, Amacı ve Çalışma Ürününün Sonucuna İlişkin Özet Bilgiler

İşlem Sırası	Tanımı	Amacı	Ürünü
1. İşlem	Öğretim üyeleriyle yapılan çalışmanın birinci aşaması: Yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi	Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri ortaya koyma	Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler tematik olarak ortaya konulmuştur (Bakınız s. 80-105).
2. İşlem	Öğretim üyeleriyle yapılan çalışmanın ikinci aşaması	59 maddelik öğretmenlik mesleğinin değerleri listesindeki değerlerden hangi değerlerin sınıf öğretmenlerinin mesleki değeri olduğunu belirleme	Listedeki 19 değer sınıf öğretmeninin mesleki değeri olarak belirlenmiştir (Bakınız s. 105).
3. İşlem	Öğretim üyeleriyle yapılan çalışmanın üçüncü aşaması	Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri ortaya koyma	Birinci ve ikinci aşamada elde edilen ürünlerin sentezi sonucu literatür çalışmalarındaki kuramsal çerçeve temelinde “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler listesi” dört boyut altında toplanmıştır. Çalışmanın diğer katılımcı gruplarına yönlendirilecek yarı yapılandırılmış görüşme soruları bu boyutlara göre belirlenmiştir (Bakınız s. 110).
4. İşlem	Maarif müfettişleriyle yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi	Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri ortaya koyma	Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler tematik olarak beş boyutta ortaya konulmuştur (Bakınız s. 112-140).
5. İşlem	Okul yöneticileriyle yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi	Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri ortaya koyma	Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler tematik olarak beş boyutta ortaya konulmuştur (Bakınız s.141-168).
6. İşlem	Sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi	Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri ortaya koyma	Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler tematik olarak beş boyutta ortaya konulmuştur (Bakınız s. 169-196).
7. İşlem	Öğrenci velileriyle yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi	Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri ortaya koyma	Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler tematik olarak beş boyutta ortaya konulmuştur (Bakınız s.197-219).
8. İşlem	Maarif müfettişi, okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisinin görüşlerinin frekans halinde karşılaştırmalı analizi	Bu çalışma grubunun görüş birliği ve görüş farklılıkları ortaya konularak “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri” konusunda ortak paydayı ortaya koyma	Bu çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri görüş birliği ve görüş farklılıkları karşılaştırmalı olarak bütünlüğü sağlayacak şekilde verilmiştir (Bakınız s. 220-223).
9. İşlem	Tüm katılımcı grupları tarafından mesleki değerlere katılma durumu analizi	İşlem basamaklarına göre sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerlerin sentezi	Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerini elde etmek amacıyla çalışma grubunun tamamı tarafından mesleki değer olarak belirtilen ve ölçüt olarak en az iki katılımcı grup tarafından görüş birliğinin sağlandığı maddeler kabul edilmiştir. Bu yolla sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri olarak elde edilen maddeler belirlenmiştir. Elde edilen liste beş boyutta temellendirilmiştir (Bakınız s. 250).

4.1.3. Sınıf Öğretmenliğini Diğer Öğretmenliklerden Ayıran Mesleki Nitelikleri

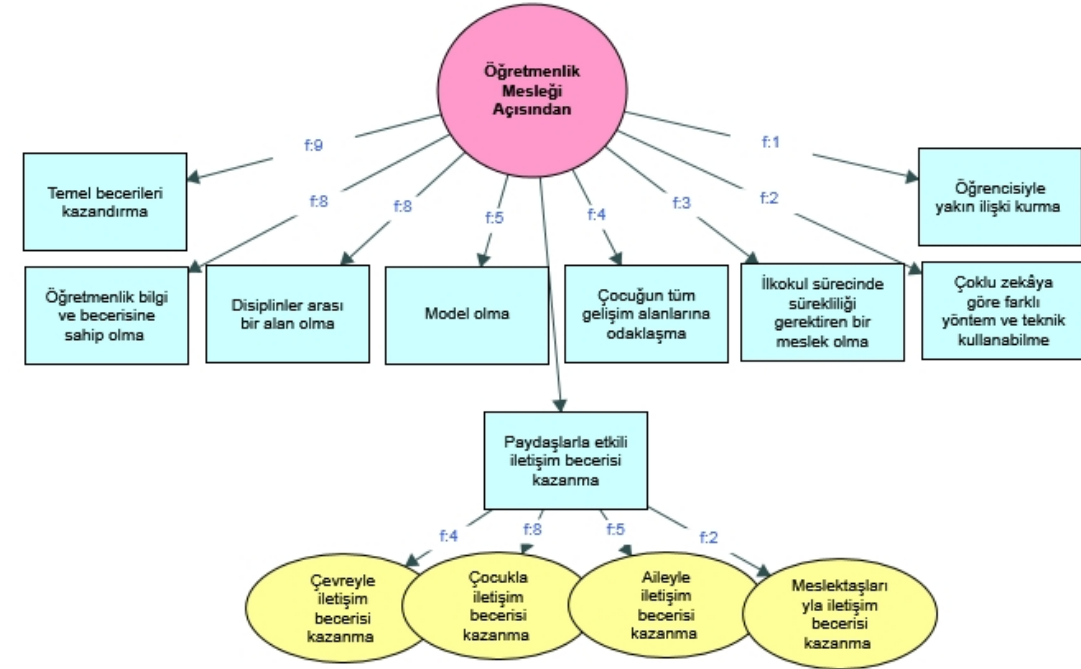
Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla öğretim üyelerinde “Sınıf öğretmenliğini, diğer öğretmenlerden ayıran farklılıklar nelerdir? Tanımlayabilir misiniz?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla belirlenen sınıf öğretmenlerinin mesleki niteliklerine Şekil 4.1.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Sınıf Öğretmenliğini Diğer Öğretmenliklerden Ayıran Mesleki Nitelikleri

Öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.1.’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin mesleki özelliği olmak üzere (i) öğrenci açısından beş tema ve (ii) öğretmenlik mesleği açısından sekiz tema ve bu temaya bağlı alt temalar olmak üzere toplamda 19 temaya ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenliklerden ayıran mesleki nitelikleri, öğretmenlik mesleği açısından ve öğrenci açısından olmak üzere bulgular aşağıda derinlemesine verilmiştir.

4.1.3.1 Öğretmenlik Mesleği Açısından



Şekil 4.1.1. Öğretmenlik Mesleği Açısından Sınıf Öğretmenliğini Diğer Öğretmenliklerden Ayıran Mesleki Nitelikleri

Öğretmenlik mesleği açısından Şekil 4.1.1.'de görüldüğü gibi, sekiz tema ve bu temaya bağlı dört alt tema olmak üzere toplamda 12 temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleği açısından sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenliklerden ayıran mesleki niteliklerinin frekans dağılımı Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerini Diğer Öğretmenliklerden Ayıran Mesleki Nitelikleri

Temalar	f
Öğretmenlik Mesleği Açısından	
Temel becerileri kazandırma	9
Öğretmenlik bilgi ve becerisine sahip olma	8
Disiplinler arası bir alan olma	8
Model olma	5
Çocuğun tüm gelişim alanlarına odaklaşma	4
İlkokul sürecinde sürekliliği gerektiren bir meslek olma	3
Çoklu zekâya göre farklı yöntem ve teknik kullanabilme	2
Öğrencisiyle yakın ilişki kurma	1
Paydaşlarla etkili iletişim becerisi kazanma	
Çocukla iletişim becerisi kazanma	8
Aileyle iletişim becerisi kazanma	5
Çevreyle iletişim becerisi kazanma	4
Meslektaşlarıyla iletişim becerisi kazanma	2

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, öğretim üyelerine göre, bir sınıf öğretmenini diğer öğretmenlerden ayıran ve sahip olması gereken nitelikler; öğretmenlik mesleği açısından ve öğrenci açısından olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Öğretmenlik açısından bir sınıf öğretmenin mesleki nitelikleri sırasıyla; temel becerileri kazandırma (f: 9), öğretmenlik bilgi ve becerisine sahip olma (f: 8), disiplinler arası bir alan olma (f: 8), paydaşlarla etkili iletişim becerisi kazanma temasının alt temaları çocukla iletişim becerisi kazanma (f: 8), aileyle iletişim becerisi kazanma (f: 5), çevreyle iletişim becerisi kazanma (f: 4), meslektaşlarıyla iletişim becerisi kazanma (f: 2), model olma (f: 5), çocuğun tüm gelişim alanlarına odaklaşma (f: 4), ilkokul sürecinde sürekliliği gerektiren bir meslek olma (f: 3), çoklu zekâya göre farklı yöntem ve teknik kullanabilme (f: 2) ve öğrencisiyle yakın ilişki kurmadır (f: 1).

Araştırma bulgularına göre yapılandırılan temalardan birinci tema olan, sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenliklerden ayıran öğretmenlik mesleği açısından nitelikleri; disiplinler arası bir alan olarak; sınıf öğretmenliği bilgi ve becerisine sahip olan ve ilkokul sürecinde sürekliliği sağlayarak öğrencilere temel becerileri kazandırmak için öğrencisiyle yakın iletişim kurarak çocuğun tüm gelişim alanlarına odaklaşan, çoklu zekâya göre farklı yöntem ve teknik kullanarak öğrencisine model olan ve paydaşlarla etkili iletişim becerisine sahip bir kişi olarak

tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Temel becerileri kazandırmaya yönelik bir sınıf öğretmenin diğer öğretmenlerden farklı olarak; “Sınıf öğretmeni, ailesinden sonra aradığı sıcaklık ve yakınlığı öğrencisine hissettirerek hayatın belli yönlerine ilişkin bilgi verecek, beceri kazandıracak olan kişidir... ”. (K₁-E) tarafından temel becerileri kazandırmanın yanında sınıf öğretmenin sıcaklığı vurgulanırken; “Davranış ve tutum kazanılan döneme denk geliyor sınıf öğretmenliği. Bu nedenle hayatımızdaki önemli yıllar olarak 1-4 düzeyi çok önemli bir dönemdir. Sınıf öğretmenin böyle bir farklılığı var diğer öğretmenlere göre”. (K₁₁-E) tarafından temel becerilerde davranış kazandırma ve tutumun önemi ve “Branş öğretmenleri, çocuğun ailesiyle ya da kişisel özellikleriyle çok fazla derinlemesine ilişkiler kurmayabilir, derinlemesine bilgiler elde etmeyebilir ama sınıf öğretmenliği için aynı şey geçerli değil” (K₁₀-E) tarafından sınıf öğretmenin öğrencisiyle derinlemesine iletişim yönünden farklılığı vurgulanmıştır.

Öğretmenlik bilgi ve becerisine sahip olma temasının özellikleri olarak; “Sınıf öğretmenliği, pedagojinin en yoğun olarak uygulandığı dönemdir. Bu anlamda branş öğretmenlerine oranla, öğretim programını uygulamanın yanında, eğitici rolünü en çok kullandığı aşamadır diyebiliriz... ”. (K₁₀-E) tarafından sınıf öğretmenliğinin, pedagojinin en yoğun uygulandığı dönemine vurgu yapılırken; “Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği hem genel kültür yönünden kendini geliştirebilen hem de eğitim bilimleri konusunda sürekli kendini yenileyen ve alan bilgisini sürekli güçlendiren bir öğretmen olması gerekiyor... ”. (K₁₂-E) tarafından öğretmenlik mesleğinin genel kültür, eğitim bilimleri ve alan bilgisi vurgulanırken bu bilgilerin de sürekli yenilenmesinin gerekliliği yansıtılmıştır.

Disiplinler arası bir alan olma temasının özellikleri olarak; “Sınıf öğretmenliği, çok teknik bir alan, disiplinler arası bir alandır. Derin psikolojisi bilgisinden, alan öğretimine kadar çok geniş bir alanı kapsıyor. Manevi boyutu kadar sınıf öğretmenliği yapmak da bazen zor meslektir diye düşünüyorum”. (K₂-E)

tarafından sınıf öğretmenliğinin disiplinler arası çok teknik bir alan olarak zor bir meslek olduğu vurgulanırken; “... Sınıf öğretmenin fen bilmesi gerekir, matematik bilmesi gerekir, müzik bilmesi gerekir. Sanatsal yönü ve doğa ile ilgili bir anlayışa sahip olması gerekir. Bu nedenle, sınıf öğretmenliğini diğer alanlardaki öğretmenlerden ayıran temel özelliği multi disiplinler bir anlayışa sahip olması gerektiğini düşünüyorum”. (K₈-E) tarafından sınıf öğretmenliğinin disiplinler arası olmasının yanında sanatsal yönüne de vurgu yapılmıştır.

Paydaşlarla etkili iletişim becerisi kazanma temasının özellikleri olarak; “Jestler, mimikler, kaş ve göz işareti bazen sözcüklerden daha etkilidir. Ses tonunu iyi kullanması gerekir sınıf öğretmenin. Tek bir cümleyle özetleyecek olursak iletişim becerilerine sahip olması gerekir”. (K₃-K) tarafından sınıf öğretmenin çocukla iletişim becerisi kazanmasının önemi vurgulanırken; sınıf öğretmeni; “aile, çevre, çocuğun bireysel özellikleri ve özel gereksinimli durumlarında her tür yardımı arayacak bir kişidir”. (K₁₀-E) tarafından sınıf öğretmenin çocuğun gelişimi için çevreyle iletişim becerisi kazanmanın önemine vurgu yapılırken; “Meslektaşlar arasında olumlu bir iletişim havasının olması, okuldaki başarıyı ve okulun gelişimini beraberinde getirir. Okulun gelişimi öğretmenin, öğretmenlerin gelişimi beraberinde öğrencinin başarısını da getirmektedir”. (K₄-E) tarafından meslektaşlarıyla iletişim becerisi kazanmanın eğitim kurumunun gelişimine katkısı vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenin, öğrencisine model olma boyutunda; “Sınıf öğretmeni son derece önemli bir yere sahip. Çünkü hayatın merkezi diye bakıyorum ben ve bir o kadar dikkatli olması gerektiğine inanıyorum öğretmenlerin. Bu yüzden öğretmenin hem yaşam tarzına hem de değer algılarına dikkat edip öğrencilere iyi bir model olması gerektiğini düşünüyorum. (K₄-E) tarafından sınıf öğretmenliğinin model olma açısından değer algılarının önemine vurgu yapılırken; “Sınıf öğretmenliği, temel kazanımların, kazandırıldığı bir dönem olduğu için bana göre öğrencilerin hayatlarının idolüdür. Bütün yaşantılarıyla sadece öğretim yaşantısı anlamında değil eğitim aşaması için de bir idoldür... ”. (K₆-E) tarafından sınıf öğretmenliğinin

temel becerilerin birlikte kazandırıldığı bir model olmasındaki yaşantıları vurgulanmıştır.

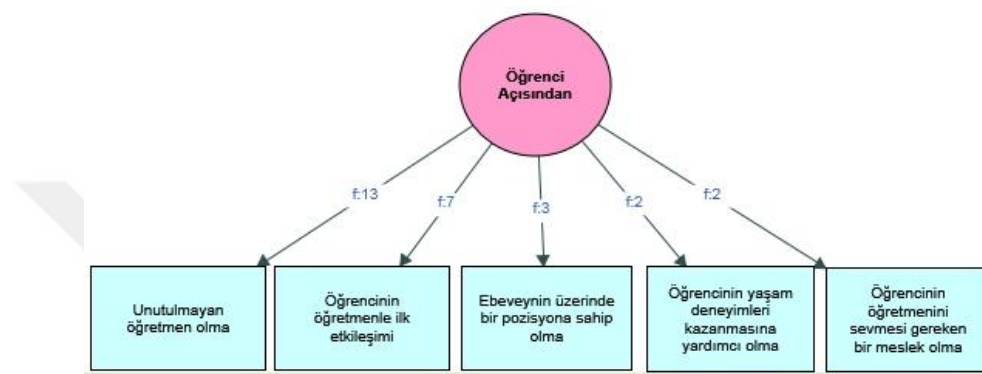
Sınıf öğretmeninin, çocuğun tüm gelişim alanlarına odaklaşması boyutunda; “Duygusal gelişimde sevgi, saygı, empati, sempati gibi kavramların öğretilmesi açısından da sınıf öğretmenleri diğerlerinden farklıdır... ”. (K₅-E) tarafından sınıf öğretmenliğinin temel özelliklerinden birinin çocuğun tüm gelişim boyutlarıyla ilgilenmesine vurgu yapılırken; “Çocuğun dil ve kişilik gelişimine, ahlaki gelişimine ve vicdan gelişimine nasıl katkı sağlayacağını bilmesi gerekir. Çocuğun tüm gelişmeleri hakkında bilgi sahibi olması gerekiyor”. (K₁₂-E) tarafından sınıf öğretmeninin çocuğun dil, akademik ve değer gelişimindeki sorumluluğuna farklı bir bakış açısından vurgu yapılmıştır.

Sınıf öğretmenliğinin, ilkökul eğitiminde sürekliliğin önemine odaklaşması boyutunda; “Sınıf öğretmenliği çok özel bir öğretmenlik alanıdır. Sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenliklerden ayıran en önemli yönü; sınıf öğretmeni uzun süre öğrencileriyle beraber olan öğretmendir”. (K₆-E) tarafından sınıf öğretmeninin ilkökul döneminde 1. sınıftan 4. sınıfa kadar aynı öğrencilerle beraber olması vurgulanmıştır.

Çoklu zekâya göre farklı yöntem ve teknik kullanabilme boyutunda; “Öğretmen, matematik işlerken müzikten ya da resimden yararlanabilir. Her ders, farklı bir yöntemi gerektirebilir. Bir matematikçi belki bir doğal sayıyı bir derste, fenci bir deneyle buluş ya da sunuş yoluyla dersi işlerken; sınıf öğretmenlerinin bir derse yönelik farklı yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilmesi gerekir. Çeşitlendirme açısından, sınıf öğretmeninin daha sanatkâr yolu var”. (K₅-E) tarafından sınıf öğretmeninin bir ders içerisinde çoklu zekâya göre farklı yöntem-teknik kullanabilmesinin önemi yansıtılmıştır.

Öğrenciyi merkeze alma boyutunda; “Sınıf öğretmeni sahiplenir öğrencisini, çocuğu gibi görür. Branş öğretmeni öyle değildir; onlar derse girerler, konularını öğretirler... ”. (K₁-E) tarafından sınıf öğretmenin diğer öğretmenlerden farklı olarak öğrencisini sahiplenme duygu boyutu yansıtılmıştır.

4.1.3.2. Öğrenci Açısından



Şekil 4.1.2. Öğrenci Açısından Sınıf Öğretmenliğini Diğer Öğretmenliklerden Ayıran Mesleki Nitelikleri

Öğrenci açısından Şekil 4.1.2.’de görüldüğü gibi, beş temaya ulaşılmıştır. Öğrenci açısından, sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenliklerden ayıran mesleki niteliklerin frekans dağılımı Tablo 4.3.’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerini Diğer Öğretmenliklerden Ayıran Mesleki Nitelikleri

Temalar	f
Öğrenci Açısından	
Unutulmayan öğretmen olma	13
Öğrencinin öğretmenle ilk etkileşimi	7
Ebeveynin üzerinde bir pozisyona sahip olma	3
Öğrencinin yaşam deneyimleri kazanmasına yardımcı olma	2
Öğrencinin öğretmenini sevmesi gereken bir meslek olma	2

Sınıf öğretmenine, mesleki olarak öğrenci açısından yüklenen toplumsal yansımalar sırasıyla verilmiştir. Sınıf öğretmenliği mesleği için en önemli toplumsal yansıma, unutulmayan öğretmen olma (f: 13) başta olmak üzere, öğrencinin öğretmenle ilk etkileşimi (f: 7), ebeveynin üzerinde bir pozisyona sahip olma (f: 3), öğrencinin yaşam deneyimleri kazanmasına yardımcı olma (f: 2) ve

öğrencinin öğretmenini sevmesi gereken bir meslek değildir (f: 2). Tablo 4.3.'de, bir sınıf öğretmenini diğer öğretmenlerden ayıran öğrenci açısından sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenliklerden ayıran öğrenci açısından mesleki nitelikleri; ebeveynin üzerinde bir pozisyona sahip olarak öğrencinin öğretmenle ilk etkileşimde bulunduğu ve öğrencinin yaşam deneyimleri kazanmasına yardımcı olması için öğrencinin de öğretmenini sevmesi gereken bir meslek olma açısından unutulmayan öğretmendir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Öğretim üyeleri tarafından görüş birliği içinde, sınıf öğretmeninin en önemli özelliklerinden birinin de “unutulmayan öğretmen olması”dır. Unutulmayan öğretmen olması boyutunda; “diğer öğretmenlerin adı bile unutulabilir ama sınıf öğretmeninin mutlaka zihinde bir hatırası, bir anısı vardır. Herkesin ilkokul, sınıf öğretmeni ile ilgili anlatacağı çok şey vardır. Ama branş öğretmenleriyle ilgili o kadar şey anlatamaz, belki adını bile unutmuştur... ”. (K₁-E) tarafından yansıtılan sınıf öğretmeninin unutulmayan öğretmen olma bulgusu “... Çoğu insan hayatı boyunca unutmuyor yani diğer öğretmenleri unutabilir ama sınıf öğretmenini unutmuyor, bu işin manevi yönü. Öğretmenin ötesinde manevi bir boyutu olan meslek sınıf öğretmenliği... ”. (K₂-E) tarafından sınıf öğretmenliği mesleğinin manevi boyutu vurgulanarak desteklenmiştir.

Öğrencinin öğretmenle ilk etkileşimi boyutunda; “Sınıf öğretmeni, çocuğun ilk karşılaştığı, şekillendirildiği ve ailesinden sonra en çok zaman geçirdiği, birlikte olduğu kişidir”. (K₁₀-E) tarafından sınıf öğretmeninin ailesinden sonra çocuğun ilk tecrübesi ve en çok zaman geçirdiği kişi olması yönü vurgulanmıştır.

Ebeveynin üzerinde bir pozisyona sahip olma boyutunda; “Sınıf öğretmenini, öğrenci öyle idol alıyor ki öğretmenin yaptığı yanlış bile olsa öğretmenin yaptığı doğru olmasına karşın anne-babasının yaptığı doğru olsa bile öğretmenin yaptığını doğru olarak baz alıp ona göre değerlendiriyor... ”. (K₃-K) tarafından yansıtılan

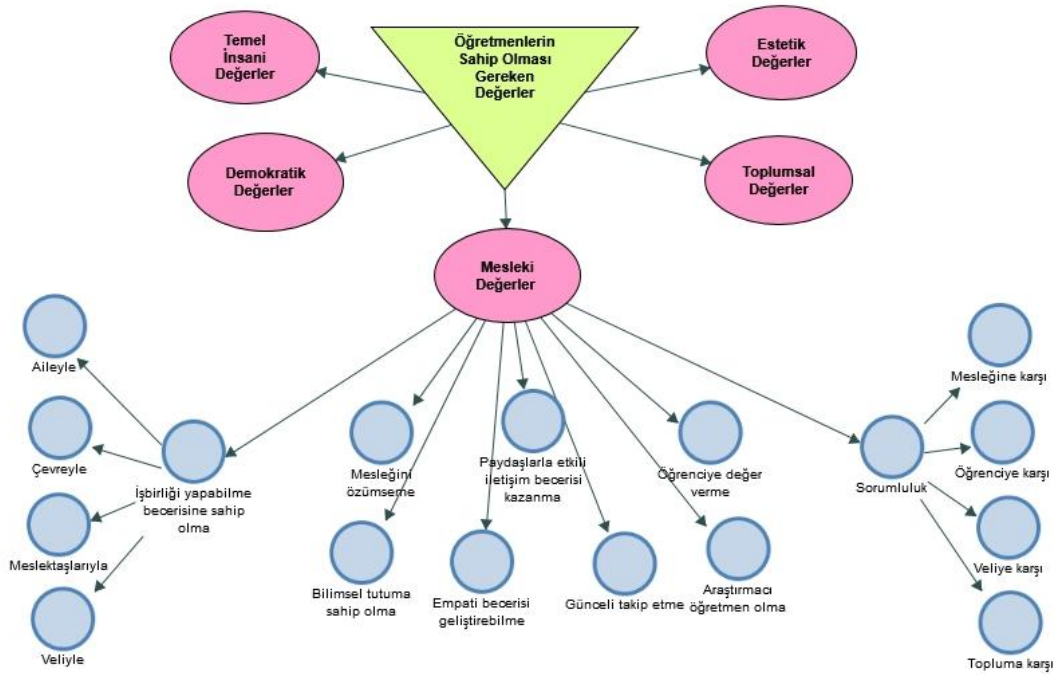
öğrencilerin sınıf öğretmenini model alarak ebeveynin üzerinde bir konuma yerleştirmesi bulgusu ; “Evde anne, baba su istese getirmez ama öğretmeni bir şey istesin Kaf Dağının arkasına gider getirir”. (K₄-E) tarafından yansıtılan metaforik bir ifadeyle desteklenmiştir.

Öğrencinin yaşam deneyimleri kazanmasına yardımcı olma temasında; “İster konularla ilgili olsun, ister özel hayatla ilgili olsun sınıf öğretmeni çok şey yapar. Bu anlamda diğer öğretmenliklerden farklıdır. Sınıf öğretmenleri sadece konu öğretmiyor, hayatı öğretiyor... ”. (K₁-E) tarafından, sınıf öğretmeninin diğer öğretmenlerden farklı olarak öğrencilerine yaşam deneyimi kazandırmasındaki rolü yansıtılmıştır.

Öğrencinin, öğretmenini sevmesi gereken bir meslek olma temasında; “Çocukların kalbine dokunması gerekiyor, meslek bu anlamda çok önemli. Çocuk ilkokul öğretmenini severse okulu sever, okumayı sever, öğretmen kendini sevdirirse çocuk okulu da sever, okumayı da sever... ”. (K₃-K) tarafından, sınıf öğretmenliği mesleği için öğretmenin kendisini öğrencisine sevdirmesi ve öğrencisinin de öğretmenini sevmesi yansımaları dikkat çekici bir bulgudur.

4.1.3.3. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Değerler

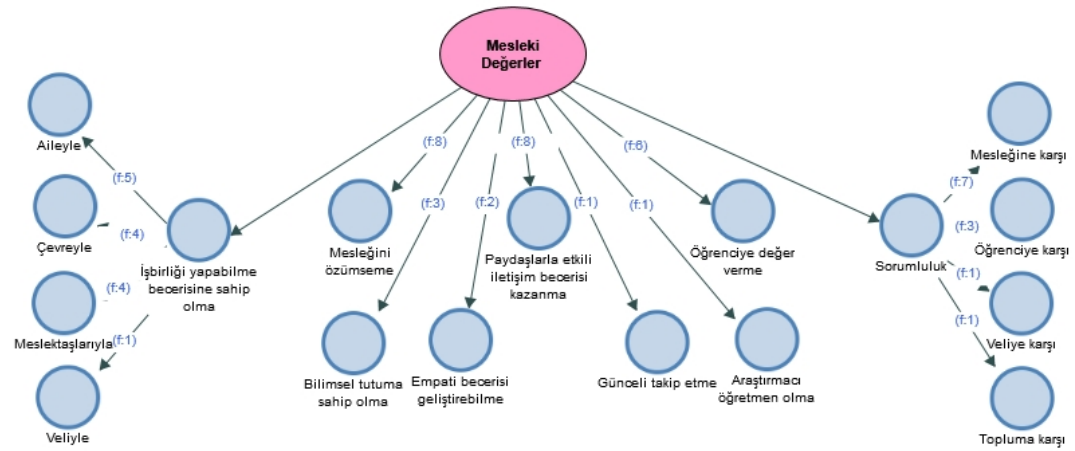
Öğretmenlik mesleğinin, mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla öğretim üyelerinden “Son yıllarda öğretimde değerler kavramı ve buna bağlı olarak öğretmenlerin mesleki değerleri yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Sınıf öğretmenliği programında bir doçent/profesör olarak sizce genel olarak öğretmenler hangi değerlere sahip olmalıdır?” ikinci soru yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerlerine ilişkin teorik bilgiler Şekil 4.2.’de verilmiştir.



Şekil 4.2. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Değerler

Öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.2.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin sahip olması gereken değerler beş tema boyutunda oluşmaktadır. Bu boyutlar; (i) mesleki değerler, (ii) temel insani değerler, (iii) demokratik değerler, (iv) toplumsal değerler ve (v) estetik değerler olmak üzere beş ana tema ve bu temaları oluşturan alt temaları olmak üzere 22 değere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sahip olması gereken değerleri oluşturan boyutlara yönelik bulgular aşağıda derinlemesine verilmiştir.

4.1.3.4. Mesleki Değerler



Şekil 4.3. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler

Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerler temasına ilişkin Şekil 4.3.'de görüldüğü gibi, dokuz tema ve sekiz alt tema olmak üzere toplamda 17 temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler

Temalar	f
Mesleki Değerler	
Mesleğini özümseme	8
Paydaşlarla etkili iletişim becerisi kazanma	8
Öğrenciye değer verme	6
Bilimsel tutuma sahip olma	3
Empati becerisi geliştirebilme	2
Günceli takip etme	1
Araştırmacı öğretmen olma	1
İşbirliği yapabilme becerisine sahip olma	
Aileyle	5
Çevreyle	4
Meslektaşlarıyla	4
Veliyle	1
Sorumluluk	
Mesleğine karşı	7
Öğrenciye karşı	3
Veliye karşı	1
Topluma karşı	1

Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi, öğretmenlik mesleği açısından öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerler sırasıyla; mesleğini özümseme (f: 8), paydaşlarla etkili iletişim becerisi kazanma (f: 8), öğrenciye değer verme (f: 6), bilimsel tutuma sahip olma (f: 3), empati becerisi geliştirebilme (f: 2), günceli takip etme (f: 1) ve araştırmacı öğretmen olma (f:1), işbirliği yapabilme becerisine sahip olma: aileyle (f: 5), çevreyle (f: 4), meslektaşlarıyla (f: 4), veliyle (f:1), sorumluluk: mesleğine karşı (f: 7), öğrenciye karşı (f: 3), veliye karşı (f: 1), topluma karşı (f: 1) olmak üzeredir.

Araştırma bulgularına göre yapılandırılan temalardan ikinci tema olan, öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerin bir boyutu olan mesleki değer; yaptığı çalışmalarında, paydaşlara karşı sorumluluğunu yerine getirerek mesleğini özümseyen ve günceli takip ederek paydaşlarla işbirliği yapabilmeyi bilimsel bir şekilde gerçekleştiren araştırmacı kişidir. Aynı zamanda öğrencisine değer vererek, öğrenciyle empati becerisi geliştirebilme ve paydaşlarla etkili iletişim kurabilmesi mesleki değer olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenin mesleğini özümsemesi temasında; “Öğretmenlik mesleğini kabullenmesi ve mesleğinin içerisinde yer aldığını hissetmesi en önemli gördüğüm değerdir”. (K₇-E) tarafından öğretmenlik mesleğinin kabullenmesi en önemli değer olma bulgusu “Öğretmenin, kurumuna aidiyet duygusunu geliştirmesi en önemli değerdir. Türkiye'nin neresinde görev yaparsa yapsın bayrağın bulunduğu yeri sorgulamadan Türkiye'nin her koşulunda, her şartında görev yapma bilincinde olması gerekiyor öğretmenin... ”. (K₁₂-E) tarafından öğretmenin Türkiye'nin her koşulunda görev yapma bilinci bulgusuyla desteklenmiştir.

Paydaşlarla etkili iletişim becerisi kazanma temasında; “Öğrencinin seviyesine inebilmesi, öğrenci ile göz göze gelebilmesi, öğrencinin gelişim düzeyi hakkında bilgi sahibi olabilmesi mesleki bir değerdir”. (K₁₂-E) tarafından iletişim öğrencinin seviyesine inebilme mesleki değer olarak vurgulanmıştır.

Sorumluluk temasında mesleğine karşı sorumluluk boyutunda; “Öğretmenlik başlı başına sorumluluk gerektirir; öğrenci ile ilgilenme, nöbet tutma, plan yapma ... gibi sorumluluklar gerektirir”. (K₁₀-E) tarafından sorumluluk değerinin eğitimin başında geldiği vurgulanmıştır. Öğrenciye karşı sorumluluk boyutunda; “Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine karşı sorumluluk bilincinde, öğrencilerin geleceğine etki edecekleri, yönlendirecekleri ve şekillendirecekleri için orda bir rollerinin olduğunu ve bu anlamda her yönüyle model olmaları gerektiği sorumluluk bilinci bu değer onlarda olması lazım...”. (K₁-E) tarafından öğrencinin geleceğine etki etmesindeki model olma sorumluluğu bulgusu; “Benim hep vurguladığım şey, 1-4'te siz değer öğreteceksiniz; doğru davranışlar kazandıracaksınız. Dürüstlük, sorumluluk, etik olma, öğrenciye güven, kendine güven. Bunlar değerdir aslında...”. (K₁₁-E) tarafından öğrenciye değer kazandırma, öğretmenin sorumluluğu bulgusuyla desteklenmiştir. Topluma karşı sorumluluk boyutunda; “Toplumun kazandırmaya çalıştıkları bir takım değerlerin, bunları kazandırmada hassas olması lazım. Medyada, ulusal basında, görsel basında olup biten şeyleri sınıf içerisinde derslerle ilişkilendirerek tartışabilmesi lazım. Yani bu değerlerin öğrencilerin ve vatandaş olarak bireylerin toplumla kaynaşabilmesi, toplumsal değerlere duyarlı hale gelebilmesi, bunun ötesinde evrensel; çevreyle ilgili değerler sıralanabilir, vatandaşlık hak ve hukukla ilgili bir takım değerler. Ama iyi insan, mutlu insan, hikmet dolu insan olmayı gerektirecek bütün değerlerin sınıf öğretmenleri tarafından hem model olarak hem de belli kazanımlarla ilişkilendirerek sınıf içerisinde yer alması lazım, bu yaş öğrencileri için çok önemli...”. (K₁-E) tarafından öğretmenin toplumsal değerleri derslerle ilişkilendirerek model olma sorumluluğu yine değer boyutunda vurgulanmıştır. Topluma karşı sorumluluk boyutunda; “Velilerin çocuğuna ilgi duymasında, velilerin eğitiminde rol olmasında bu konuda velilere karşı sorumlulukları var...”. (K₁₀-E) tarafından öğretmenin velilere karşı sorumluluğu yansıtılmıştır. Sınıf öğretmenin sorumluluk boyutunda; mesleğine, öğrencisine, topluma ve veliye karşı sorumlulukları bir değer olarak yansıtılmıştır.

Öğrenciye değer verme teması boyutunda; “Karşındaki çocuğu, çocuk değil de insan olarak, bütün olarak görme ve ona göre yaklaşmak. Bu aslında bir sınıf öğretmeni değeri olabilir”. (K₅-E) tarafından çocuğu birey olarak görme bulgusu yansıtılmıştır.

İşbirliği yapabilme becerisine sahip olmada, veliyle işbirliği teması boyutunda; “Ailelerle, öğrencinin kişilik ve kimlik gelişimi konusunda işbirliğini güçlendirilmesi önemli... ”. (K₁₂-E) tarafından veliyle işbirliğinin öğrencinin kişilik gelişimindeki önemi vurgulanmıştır. Çevreyle işbirliği teması boyutunda; “Bir öğretmen, okul-aile-çevreyle birliktelik içerisinde hareket etmelidir. Öğretmen, diğer sınıf öğretmenleriyle birlikte hareket etmezse başkasıyla olan bilgilerini paylaşmıyor demektir. Bu da bilgisini kısıtlayacaktır. Çevre ile olan ilişkileri de aynı şekildedir”. (K₆-E) tarafından öğretmenin meslektaşlarıyla ve çevresiyle işbirliği yapmanın rolü vurgulanmıştır. Meslektaşlarıyla işbirliği teması boyutunda; “Meslektaşların, meslektaşlarından öğrenmeleri diye bir şey var. Mesleki anlamda işbirliğini geliştirmesi gerekir”. (K₃-K) tarafından meslektaşların, mesleki bilgi paylaşımında işbirliğinin önemi vurgulanmıştır.

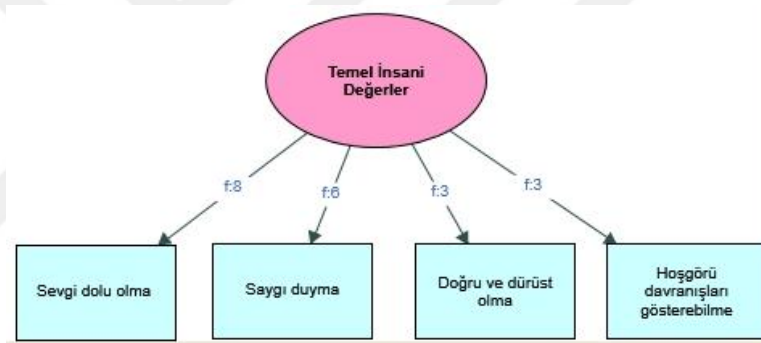
Bilimsel tutuma sahip olma teması boyutunda; “Bilgisini doğru aktarabilmesi ve doğru yöntemler kullanması önemli bir değerdir”. (K₈-E) tarafından öğretmenin bilgisini uygun yöntemler kullanarak doğru aktarması değer olarak vurgulanmıştır.

Empati becerisi geliştirebilme teması boyutunda; “Empati, bir değerdir. Öğretmede çok fazlasıyla olması gerektiğini düşünüyorum. Ben drama eğitmeniyim. Empatiyi verebilmek için bir kere yaşatmak lazım, öğrenmenin başka yolu yoktur. Öğretmenlik bilgi işi değil, duygu işidir. Duygu; duyguyla kazandırılır, yaşatarak kazandırılır... ”. (K₁₁-E) tarafından empati temel değer olarak yansıtılmıştır.

Günceli takip etme teması boyutunda; “Öğrenciler, güncel örneklerden daha çok hoşlanıyor. Bu nedenle okuması lazım, izlemesi lazım, gezmesi lazım, sınıf öğretmeninin... ”. (K₃-K) tarafından öğretmenin günceli takip ederek yaşamla bağ kurması vurgulanmıştır.

Araştırmacı öğretmen teması boyutunda; “Bence artık ülkemizde araştırmacı öğretmen yetiştirmemiz gerekiyor. Ve öğretmenlerin seçilerek yüksek lisans yapmaları lazım... ”. (K₁₀-E) tarafından öğretmenin araştırmacı olarak yetiştirilmesi ve yüksek lisans yapması vurgulanmıştır.

4.1.3.5. Temel İnsani Değerler



Şekil 4.4. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Temel İnsani Değerler

Öğretmenlerin sahip olması gereken temel insani değerler temasına ilişkin Şekil 4.4.’de görüldüğü gibi, dört alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sahip olması gereken temel insani değerlere ait frekans dağılımı Tablo 4.5.’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Temel İnsani Değerler

Temel İnsani Değerler	f
Sevgi dolu olma	8
Saygı duyma	6
Doğru ve dürüst olma	3
Hoşgörü davranışları gösterebilme	3

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi, öğretmenlik mesleği açısından öğretmenlerin sahip olması gereken temel insani değerler sırasıyla; sevgi dolu olma (f: 8), saygı duyma (f: 6), hoşgörülü olma (f: 3), doğru ve dürüst olmadır (f: 3).

Araştırma bulgularına göre yapılandırılan temalardan ikinci tema olan, öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerin bir boyutu olan temel insani değerler; bireylere saygı duyarak, doğru ve dürüst davranışlarıyla hoşgörü davranışları gösterebilen sevgi dolu kişi şeklinde tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Sevgi sahibi olma temasında; “Bana göre birinci değer, çocukları sevmeye değeri olması lazım. Belki ondan önce insanı sevmeye değeri olacak. Çocuğu severseniz, kendinizi de sevdirderseniz gerisi kendiliğinden geliyor... ”. (K₁₀-E) tarafından öğretmenin insan sevgisi değerine sahip olduğu zaman diğer değerleri de verebileceği vurgulanmaktadır.

Saygı temasında; “Öğretmenin belki de en önemli değeri; saygı, sevgi, hoşgörü ve farklılıkları benimseyebilmedir. Bu farklılıklar, sadece etnik ya da dini olarak değil mesela sınıfta bir down sendromlu ya da az öğrenen bir öğrenci varsa, ekonomik farklılıklar varsa her anlamda zekâdan tutun da başarıya kadar. Bunların hepsine saygı duymayı aslında hoşgörmeyi değil de en önemli özelliklerinden bireye saygı duymayı göstermeli. Yani o kişi farklı olduğu için saygı duymalı, o kişi down sendromlu olduğu için saygı duymalı. Hoşgörmek biraz, katılmıyorum ama hoş görüyorum... ”. (K₂-E) tarafından öğretmenin en önemli değeri olarak saygı; başarıdan zekâyâ kadar her farklılığa saygı duyma olarak vurgulanmıştır. Hoşgörme, değil saygı duymanın daha üst bir değer olduğu bulgusu yansıtılırken “İnsanlara saygı duyması, öğrencisine saygı duyması, mesleğine saygı duyması mesleki değerdir... ”. (K₁₃-E) tarafından insana, öğrencisine ve mesleğine saygının bir değer olduğu bulgusuyla desteklenmiştir.

Hoşgörülü olma temasında; “En başta önce kendimiz hoşgörü sahip olmalıyız. Öğretmenin hoşgörüyü önce öğrenmesi, bilmesi ve sonra çocuklara bu değeri aktarabilmesi gerekir... ”. (K₁₀-E) tarafından öğretmenin hoşgörülü olabilmesi için bunu öğrenmesi ve uygulayarak aktarabilmesi vurgulanmıştır.

Doğru ve dürüst olma temasında; “Önce doğru-dürüst olacak. Adalet, barışçıl olmalı, sorumluluk sahibi olma, sevgi dolu olma, eşit davranma. Ama bunların başında dürüstlük olacak”. (K₁₁-E) tarafından önce dürüstlük sonra diğer değerler gelmektedir.

4.1.3.6. Demokratik Değerler: Hak, adalet, eşitlik

Demokratik değerler: hak, adalet, eşitlik temasında; “Öğretmenlerin öncelikle demokratik değerlere sahip olması gerekir ki, ... Demokratik değerler bağlamında temel değerler içerisinde sadakatten sabıra kadar, adalet ve benzeri tüm değerleri kapsar... ”. (K₆-E) tarafından öğretmenin öncelikle demokratik değerlere sahip olması vurgulanırken “Adalet ve demokrasi ile ilgili değerlerin öğretmende olması gerekiyor ki eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilsin. Bu önemli bir şey... ”. (K₉-K) tarafından öğretmenin demokratik değerlere sahip olmasının eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmesi açısından önemi vurgulanmıştır.

4.1.3.7. Toplumsal Değerler

Toplumsal değerler temasında; “Son dönemde tartışılan değerler eğitimi ile ilgili gerçek toplumsal değerlerin aynı olduğunu düşünmüyorum. Sadece dini değerlerin verilmesinin, değer anlamında bunu kastetmenin doğru olmadığını düşünüyorum... Toplumsal değerlerle, dini değerleri ayırdığımızda dini değerler, hangi değerler içerisine yerleştirilebilir? Dini değerler de olabilir ama değer eğitiminin anlamı sadece dini değerlerin öğretilmesi değildir... ”. (K₉-K) tarafından değer bağlamında sadece dini değerlerin verilmesinin doğru olmamasına karşın toplumsal değerlere de yer verilmesi bulgusu “Sosyal değerler dediğimiz; toplumsal hoşgörü, insanların inançlarına, yaşam tarzlarına, din, dil, cinsiyet ayrımı yapmaksızın bu tür sosyal farklılıklara ve bireysel farklılıklara saygı gibi... Yine

ülkenin temel değerleri dediğimiz gerek anayasa, anayasanın ön gördüğü hükümler çerçevesinde gerekse toplumsal inanç ve anlayışlar çerçevesinde toplumun beklentilerine uygun örf, adet, inanç, gelenek-göreneklerine uygun, anayasadaki cumhuriyet temel değerleri dediğimiz değerlere sahip bir misyonu yüklenmiş olması... ”. (K₁₃-E) tarafından toplumsal değerler ve inanç temelli değerlere ilave olarak ülkenin ve cumhuriyetin temel değerlerine sahip olma bulgusuyla desteklenmiştir.

4.1.3.8. Estetik Değerler

Estetik değerlerden mizahi değerler temasında; “Mizahi değerlerin olması lazım öğretmenin diye düşünüyorum. Eğlenceli olması gerekiyor, espirili olması gerekiyor. Bir ilkokul öğretmeni bilmece, fıkra, şarkı, çocukların ilgisini çekebilecek etkinlikleri bolca öğrenmesi lazım. Çocuğun dikkati dağılıyor değil mi? hadi bir şarkı söyleyelim, bir fıkra anlatalım... ”. (K₃-K) tarafından öğrencinin derse ilgisini çekilebilmesi için öğretmenin sahip olması gereken mizahi değerlerin önemi bulgusu; sanat ve spor değeri temasında; “Sanat değeri olması gerekiyor öğretmenin, mutlaka sanat ve spor. Sportif faaliyetlerde de etkin olmalı diye düşünüyorum”. (K₁₀-E) tarafından öğretmenin sanat ve spor becerilerine sahip olması gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Yukarıda derinlemesine “öğretmenlerin sahip olması gereken değerler” ayrıntılı olarak beş bölüm halinde incelenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerin tamamına ait toplu bir şekilde frekans dağılımı Tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Değerler

Temalar	f
Mesleki Değerler	
Mesleğini özümseme	8
Paydaşlarla etkili iletişim becerisi kazanma	8
Öğrenciye değer verme	6
Bilimsel tutuma sahip olma	3
Empati becerisi geliştirebilme	2
Günceli takip etme	1
Araştırmacı öğretmen olma	1
Sorumluluk	
Mesleğine karşı	7
Öğrenciye karşı	3
Topluma karşı	1
Veliye karşı	1
İşbirliği yapabilme becerisine sahip olma	
Aileyle	5
Çevreyle	4
Meslektaşlarıyla	4
Temel İnsani Değerler	
Sevgi dolu olma	8
Saygı duyma	6
Doğru ve dürüst olma	3
Hoşgörü davranışları gösterebilme	3
Demokratik Değerler: hak, adalet, eşitlik	6
Estetik Değerler	4
Toplumsal Değerler	3

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi, öğretim üyelerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin sahip olması gereken değerler; (i) mesleki değerler, (ii) insani değerler, (iii) demokratik değerler, (iv) toplumsal değerler ve (v) estetik değerler olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır. Öğretmenlik açısından bir öğretmenin sahip olması gereken değerleri sırasıyla;

Mesleki Değerler: Mesleğini özümseme (f: 8), paydaşlarla etkili iletişim becerisi kazanma (f: 8), sorumluluk: mesleğine karşı (f: 7), öğrenciye karşı (f: 3), topluma karşı (f: 1), veliye karşı (f: 1); öğrenciye değer verme (f: 6); işbirliği yapabilme becerisine sahip olma: aileyle (f: 5), çevreyle (f: 4), meslektaşlarıyla (f: 4), bilimsel tutuma sahip olma (f: 3); empati becerisi geliştirebilme (f: 2); günceli takip etme (f: 1); araştırmacı öğretmen olma (f:1);

Temel İnsani Değerler: Sevgi dolu olma (f: 8), saygı duyma (f: 6), hoşgörülü olma (f: 3), doğru ve dürüst olma (f: 3);

Demokratik Değerler: Hak, adalet, eşitlik (f: 6),

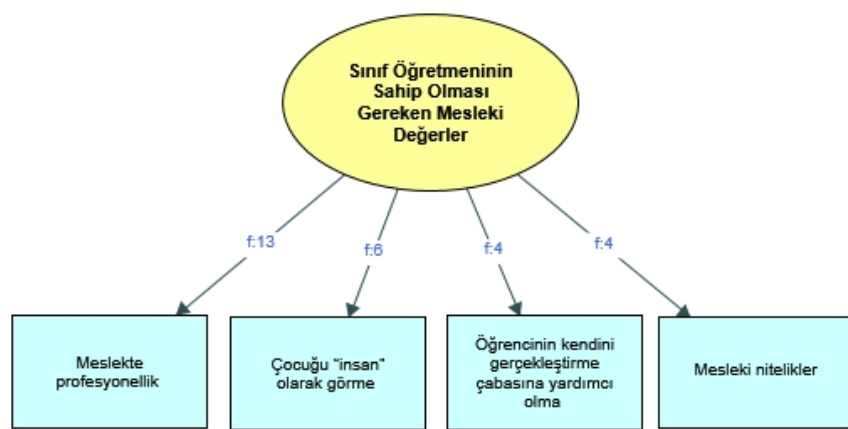
Estetik Değerler: (f: 4),

Toplumsal Değerler: (f: 3)'dür.

Tablo 4.6.'da öğretmenlerin sahip olması gereken değerler tematik olarak frekanslarıyla birlikte belirtilmiştir. Öğretmenlerin sahip olması gereken değerler temasının bulguları temelinde, bir öğretmenin sahip olması gereken değerlerin belirlenmesi yoluna gidilmiştir.

4.1.3.9. Özelde Bir Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Değerler

Öğretmenlik mesleğinin, mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla öğretim üyelerinden üçüncü soru yoluyla “Özelde bir sınıf öğretmeni hangi değerlere sahip olmalıdır? Neden?” görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla, öğretim üyelerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerlerine ait tematik bulgulara Şekil 4.5.'de yer verilmiştir.



Şekil 4.5. Özelde Bir Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Değerler

Öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda Şekil 4.5.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerlere; (i) meslekte profesyonellik, (ii) çocuğu “insan” olarak görme, (iii) mesleki nitelikler ve (iv) öğrencinin kendini gerçekleştirme çabasına yardımcı olmak üzere dört ana tema yoluyla ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Özelde Bir Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler

Temalar	f
Meslekte profesyonellik	13
Çocuğu “insan” olarak görme	6
Mesleki nitelikler	4
Öğrencinin kendini gerçekleştirme çabasına yardımcı olma	4

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin görüşlerine göre, özelde bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken değerler sırasıyla; (i) meslekte profesyonellik (f: 13), (ii) çocuğu “insan” olarak görme (f: 6), (iii) mesleki nitelikler (f: 4) ve (iv) öğrencinin kendini gerçekleştirme çabasına yardımcı olma (f: 4) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularına göre yapılandırılan temalardan üçüncü tema olan, özelde bir sınıf öğretmeni; mesleğin gerektirdiği değerlere sahip olan, çocuğu insan olarak gören ve çocuğun kendini gerçekleştirme çabasına yardımcı olan profesyonel bir meslek olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Özelde bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken mesleki değerleri oluşturan boyutlara yönelik bulgular aşağıda derinlemesine dört boyut altında verilmiştir.

4.1.3.10. Meslekte Profesyonellik

Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

“Birincisi, meslek bilinci olması gerekir. Profesyonel olarak mesleğine sahip çıkacak, mesleğinin gerektirdiklerini yerine getirecek, meslek bilinci dediğimiz profesyonelleşmenin olması lazım. Çalışma ahlakı, iş ahlakı dediğimiz şey, bu da olması lazım. İnsanları sevme, değer verme, olduğu gibi kabul etme, insanları değiştirmeden ama isterlerse değişebileceklerini, isterlerse seçimleri olduğunu, alternatifleri gösterebilmesi lazım. Baskı unsuru olarak rol almadan alternatifleri göstererek toplumsal olsun, gelecekleriyle ilgili olsun bu anlamda bir yol gösterici olarak davranması lazım... ”. (K₁-E) tarafından sınıf öğretmeninin profesyonel bir şekilde mesleki değerlere sahip şekilde çocuklara baskı kurmadan rehberlik yapma bulgusu;

“Demokratik değerler; insanların inançlarına saygı duyma ve bunu kazandırma olabilir. Daha doğrusu saygı, farklılıkları kabul etme değerlerini eğer öğretmenlerimiz örnek model olarak da kazandırabiliyorlarsa öğrencilerin birçok sorunu çözülebilir. Şiddete başvurmadan da bazı şeyleri halledebiliriz; oturup konuşabiliriz, anlaşabiliriz. Ama bunun örneğini mutlaka okulu destekleyecek şekilde aile, sosyal çevre, medya, bakanlarımız, yöneticilerimiz ve okul yöneticileri olmak üzere herkesin bu sürece katılması gerekir... ”. (K₂-E) tarafından meslekte profesyonellik, demokratik değerler ve farklılıkları kabul ederek öğretmenin bunu model olarak kazandırabilmesi için paydaşların bu sürece katılımı bulgusuyla farklı bir boyuttan; “Her şeyden önce mesleğini öncelikle kabul edecek, sevecek, saygı duyacak ve ondan sonra sürdüreceği bunları”. (K₄-E) tarafından meslekte profesyonellik için mesleğini kabullenme ve meslek sevgisi bulgusu boyutu; “Cefadan sabra, merhamete kadar, insanlarla ilişkilerindeki doğruluk, dürüstlük, vatan, millet gibi bütün değerler öğretmenin sahip olması gereken değerler olarak ifade edilebilir. Mesleğin gerektirdiği temel özellikler bağlamında; sabırlı, anlayışlı, hoşgörülü, adaletli olması bence çok önemli. Öğretmenin en öncelikli değer olarak adalet duygusunu çok önemsiyorum. Bundan sonra hoşgörü, sabır başkalarına karşı

empati kurabilen duyarlı özellikleri sınıf öğretmenliği için olmazsa olmaz olarak değerlendiriyorum... ”. (K₆-E) tarafından meslekte profesyonellik öncelikli değer olarak adalet ve bu değeri takip olarak; doğruluk, dürüstlük, sabırlı, anlayışlı, vatan, millet hoşgörüsü ve empati kurabilme değerleri bulgusuyla farklı bir boyuttan; “Görev bilinci anlamında bir sorumluluğa sahip olmalıdır. Sorumluluk önemli bir değerdir... ”. (K₉-K) tarafından meslekte profesyonellik için sorumluluk bulgusu boyutundan; “Önce meslek sevgisi, en başta bu olacak. Meslek sevgisine bağlı olarak da çocuk sevgisi olmalıdır... Gündemi takip etme ve aktüel olma değerlerine sahip olmalı... ”. (K₁₀-E) tarafından meslekte profesyonellik için meslek sevgisine bağlı olarak çocuk sevgisi ve gelişmelerden haberdar olma bulgusu boyutundan; “Ben dürüstlüğü çok önem veriyorum. Barışçıl olmalı, planlı olmalı... ”. (K₁₁-E) tarafından dürüstlük, barışçıl olma ve planlı olma bulgusu boyutuyla desteklenmiştir.

Yukarıda meslekte profesyonellik teması boyutuyla, sınıf öğretmenin profesyonel olarak mesleki değerleri; mesleki değer, sorumluluk bilinci, meslek sevgisine bağlı olarak çocuk sevgisi, insanları sevme, saygı, değer verme, olduğu gibi kabul etme, baskı yapmadan alternatifler sunma, demokratik değerler, farklılıkları kabul etme, gelişmelerden haberdar olma, doğruluk, dürüstlük, vatan ve millet sevgisi, sabırlı, anlayışlı, hoşgörüsü, adaletli olma, başkalarına karşı empati kurabilme olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir.

4.1.3.11. Çocuğu “İnsan” Olarak Görme

Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenin, karşısındaki bireyi insan olarak algılaması ve ona göre davranması bir değerdir. Karşısındaki insanın dini anlayışını, cinsiyet anlayışını, kullanmış olduğu dili bir kenara bırakıp onu bir insan olarak algılamak, bence en önemli değerdir... ”. (K₅-E) tarafından çocuğun dil, din, cinsiyeti ve kişisel özelliklerinin ön planda değil de o bireyin insan olmasının değer bulgusu;

“Özelde bir öğretmen ilk önce, insan olma değerlerini taşımalıdır. İnsan olma, özelliği her şeyden öncedir bana göre. Hiçbir öğrenciyi dininden, dilinden, ırkından, mezhebinden ya da etnik kökeninden dolayı eleştirmeyecek. Ona karşı bakışı ile bile ötekileştirmeyecek bir tutum sergilemesi gerekir... ”. (K₁₂-E) tarafından ilk değeri öğretmenin insani değerleri taşımasının gerekliliği, sonraki değeri çocuklara karşı bakışlarıyla bile ayırmaması bulgusuyla desteklenmiştir. Çocuğu insan olarak görme değeri, katılımcılar tarafından öncelikli değer olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir.

4.1.3.12. Mesleki Nitelikler

Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

“Eleştiriye açık olmalı. Herkesin fikirlerine değer veren, açık fikirli biri olmalı”. (K₉-K) tarafından öğretmenin başkalarının fikirlerine değer verme ve açık fikirli olma bulgusu;

“Aktif, dinamik, iletişim becerileri yüksek, girişimci, kendini iyi ifade edebilen, entellektüel; entellektüelin içerisinde okuma, sinema, tiyatro gibi değerlere ve sanata önem veren bir öğretmen olmasını istiyorum. Sosyal girişimci olacak, ayrıca organizatör özelliği olacak. Aile yemekleri gibi etkinlikleri organize etme, geziler, seminerler, konferanslar. Bir sınıf öğretmenine çok fazla değer yüklüyoruz ama ideal olan bunlar... ”. (K₁₀-E) tarafından sınıf öğretmeni, iletişim becerileri yüksek, girişimci, entelektüel ve sanata önem verme bulgusuyla;

“Bir öğretmenin alan bilgisinde çok yönlü olması gerekiyor. Profesyonel anlamda bir müzikal enstrümantal çalabilmesi, bir spor dalı ile ilgilenebilmesi, farklı aktivitelerde görev alabilmesi, toplumsal duyarlılık konusunda çocukları bilinçlendirilmesi, medya okuryazarlığı konusunda yeterliliklere sahip olabilmesi... ”. (K₁₂-E) tarafından sportif faaliyetlerde bulunma, bir müzik aleti kullanma, toplumsal duyarlılık ve medya okur-yazarlığı sınıf öğretmenin alan bilgisinde çok yönlü olma olarak yansıtılan bulgu; “Profesyonel anlamda doğa sevgisi, insan

sevgisi, hayvan sevgisi. Sevgiyi aşılatabilecek bir tutum sergilemesi gerekiyor öğretmen... ”. (K₁₂-E) tarafından öğretmenin doğa sevgisi, insan sevgisi ve hayvan sevgisini öğrencilere kazandırabilme bulgusuyla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenin mesleki nitelikleri; eleştiriye açık olma, başkalarının fikirlerine değer verme, açık fikirli olma, iletişim becerileri yüksek, girişimci, entelektüel olma, sanata önem verme, sportif faaliyetlerde bulunma, bir müzik aleti kullanma, toplumsal duyarlılık, medya okur-yazarlığı, doğa sevgisi, insan sevgisi ve hayvan sevgisini öğrencilere kazandırabilme olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir.

4.1.3.13. Öğrencinin Kendini Gerçekleştirme Çabasına Yardımcı Olma

Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenin, öğrencilerin kendini tanımasında, gerçekleştirmesinde, kendini bulmasında ve gizil güçlerin ortaya çıkarılmasında ve geliştirmesinde fırsat tanıyabilmelidir. Topyekûn her yönüyle sosyal, duygusal, fiziksel olarak öğrencinin kendini tanımasında ve geliştirmesinde fırsat tanıyacak her türlü ortamı ve kaynakları sağlaması lazım. Ama baskı unsuru oluşturmaması lazım. Tercih yine kişinin kendisinde olmalıdır. Seçenekler üretebilmesi gerekir. Baskı unsuru derken? Ben sizin bu şekilde bir insan olmanızı istiyorum ya da şöyle bir insani özelliklere sahip olmanızı istiyorum gibi. Baskı unsuru; siyasi açıdan olabilir, kendi siyasi görüşüne doğru meylettirme gibi... Yani kendi hayat felsefesini baskı unsuru olarak kullanmaması gerekir... ”. (K₁-E) tarafından öğretmenin, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardım etmesi için gerekli ortamı ve kaynakları sağlayarak seçenekler sunması ve hiçbir şekilde kendi görüşü ya da düşüncesine göre öğrenciyi yönlendirmemesinin üzerinde önemle vurgulanması bulgusu;

“Öğretmenin, öğrencisini geliştirmek için bir model olması gerekir. Olumsuz bir durum olduğunda, bu olumsuz durumu öğrenci ile birlikte konuşarak demokratik bir ortam içerisinde çözüme kavuşturacağı bir kişiliğe sahip olması gerekir. Öğrencilere akademik danışmanlık yapması ve bilgiyi açıklaması, bunlar benim bir öğretmenden beklediğim en temel değerlerdir... ”. (K₈-E) tarafından öğretmenin öğrencisini geliştirmek için model olması, doğru bilgiyi verme ve akademik danışmanlık bulgusuyla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenin; öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardım etmesi için gerekli ortamı ve kaynakları sağlayarak seçenekler sunması ve hiçbir şekilde kendi görüşü ya da düşüncesine göre öğrenciyi yönlendirmemesi ve öğrencinin gelişiminde doğru bilgiyi vererek akademik danışmanlık yapma ve model olması değer olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir.

4.2. Öğretim Üyeleriyle Yapılan Çalışmanın İkinci Aşaması

Öğretim üyelerine görüşme sonunda, Tunca (2012) tarafından oluşturulan 59 maddelik öğretmenlik mesleği değerlerinden hangi maddelerin sınıf öğretmenin mesleki değeri olduğuna ilişkin görüş bildirmeleri istenmiştir.

Bu liste üç bölümden oluşmakta olup; birinci bölümde temalar, ikinci bölümde uygun (√) ve üçüncü bölüm açıklama kısmıdır. Uzmanlardan, kodlama listesindeki tema, uygun ise (√) işareti ile onaylamalarını, tema uygun değilse açıklama bölümüne en uygun olan temayı yazmaları istenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizi sonucunda 19 değer “sınıf öğretmenlerinin mesleki değeri” olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin frekansları ve buna bağlı olarak belirlenen sınıf öğretmenin mesleki değerleri Tablo 4.8.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretim Üyelerinin Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerine Katılım Düzeyi

Değerler	Mesleki bir değerdir	Mesleki bir değer değildir	f (+/-)	Çok önemli	Orta derece önemli	Az önemli	Hiç önemli
1. Şiddete karşı olma	5	7	-2	9	4		
2. Din ve vicdan özgürlüğünü savunma	8	5	+2	9	4		
3. Düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma	9	4	+5	10	3		
4. Uzlaşmacı olma	6	7	-1	7	5	1	
5. Yurttaşlık bilincine sahip olma	6	7	-1	10	2	1	
6. Açık düşünceli olma	8	5	+3	8	4	1	
7. Çağdaş olma	7	6	+1	9	4		
8. Kurallara saygılı olma	6	7	-1	9	4		
9. Estetik beğeni sahibi olma	5	8	-3	8	2	3	
10. Hukukun üstünlüğüne inanma	6	7	-1	8	4		
11. İşbirliğine açık olma	9	4	+5	9	4		
12. Eşitlikten ve adaletten yana olma	9	4	+5	10	3		
13. Dürüst olma	8	5	+3	12	1		
14. Hoşgörülü olma	7	6	+1	10	3		
15. Çevreye karşı duyarlı olma	8	5	+3	11	1	1	
16. Nezaket sahibi olma	5	8	-3	9	2	2	
17. Farklılıklara saygı duyma	9	4	+5	11	1	1	
18. Özsaygı duyma	5	8	-3	6	6	1	
19. Yardımsever olma	4	9	-5	6	6	1	
20. Ulusal simgelere duyarlı olma	5	8	-3	10	2	1	
21. Atatürk ilkelerine bağlı olma	6	7	-1	10	3		
22. Ulusal dile önem verme	6	7	-1	11	2		
23. Gelenek ve göreneklere duyarlı olma	5	8	-3	8	4	1	
24. Vatansever olma	4	9	-6	9	4		
25. Konuksever olma	2	11	-9	4	7	2	
26. Kültürel ve tarihsel mirasa duyarlı olma	6	7	-1	9	4		
27. Demokrat olma	8	5	+3	11	1	1	
28. Ağırbaşlı olma	2	11	-9	2	8	2	1
29. Alçak gönüllü olma	2	11	-9	5	7	1	
30. Bilimsel düşünme	11	2	+9	13			
31. Girişimci olma	7	6	+1	7	6		
32. Entelektüel olma	5	8	-3	8	4	1	
33. Araştırmacı olma	9	4	+5	11	2		
34. Sorumluluk sahibi olma	5	8	-3	8	4	1	
35. Üretken olma	5	8	-3	6	6	1	
36. Başarı odaklı olma	2	11	-9	5	5	3	
37. Sabırlı olma	6	7	-1	7	2	4	
38. Bağışlayıcı olma	4	9	-5	5	5	3	
39. Mesleğine bağlılık duyma	8	5	+3	11	2		
40. Yenilikçi olma	9	4	+5	10	2		1
41. Eleştiriye açık olma	7	6	+1	7	5	1	
42. Öğrenmeye açık olma	10	3	+7	12	1		
43. Paylaşımçı olma	5	8	-3	6	6		1
44. Akılcı olma	6	7	-1	8	4		1
45. Duygusal olma	3	10	-7	2	9	1	1
46. İnançlı olma	1	12	-11	2	6	4	1
47. İtaatkar olma	1	12	-11	1	5	5	2
48. Sadakat sahibi olma	2	11	-9	2	6	4	1
49. Kuşkucu olma	2	11	-9	3	9	3	
50. Tutarlı olma	6	7	-1	7	4	1	1
51. Gururlu olma	2	11	-9	3	6	3	1
52. Katılımcı olma	5	8	-3	5	8		
53. Mükemmeliyetçi olma	1	12	-11	2	7	3	1
54. İnatçı olma	2	11	-9		7	2	4
55. İsrarcı olma	1	12	-11	1	8	3	1
56. Tutucu (gelenekçi) olma	2	11	-9	1	7	3	2
57. İnsancıl (hümanist) olma	8	5	+3	8	4	1	
58. İlkel olma	6	7	-1	7	5	1	
59. Kuralcı olma	2	11	-9	2	9	2	
60. Şiddete karşı olma	5	7	-2	9	4		
61. Din ve vicdan özgürlüğünü savunma	8	5	+2	9	4		
62. Düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma	9	4	+5	10	3		

Tunca tarafından hazırlanan ve Tablo 4.8.'de yer alan öğretmenlik mesleğine ilişkin 59 değer, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri olarak kabul edilip edilmediğine ilişkin frekans serisi incelendiğinde, araştırmada frekans farklılığında (-1) azalmanın görüldüğü nokta, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerini belirlemede ölçüt olarak alınmıştır. Belirlenen bu ölçüte göre listede yer alan 59 değerden 19 değer, öğretim üyeleri tarafından sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri olarak kabul edilmiştir.

Öğretim üyeleri tarafından sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri olarak tanımlanan 19 değer; “din ve vicdan özgürlüğünü savunma”, “düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma”, “açık düşünceli olma”, “çağdaş olma”, “işbirliğine açık olma”, “eşitlikten ve adaletten yana olma”, “dürüst olma”, “hoşgörülü olma”, “çevreye karşı duyarlı olma”, “farklılıklara saygı duyma”, “demokrat olma”, “bilimsel düşünme”, “girişimci olma”, “araştırmacı olma”, “mesleğine bağlılık duyma”, “yenilikçi olma”, “eleştiriye açık olma”, “öğrenmeye açık olma” ve “insancıl (hümanist) olma”dır.

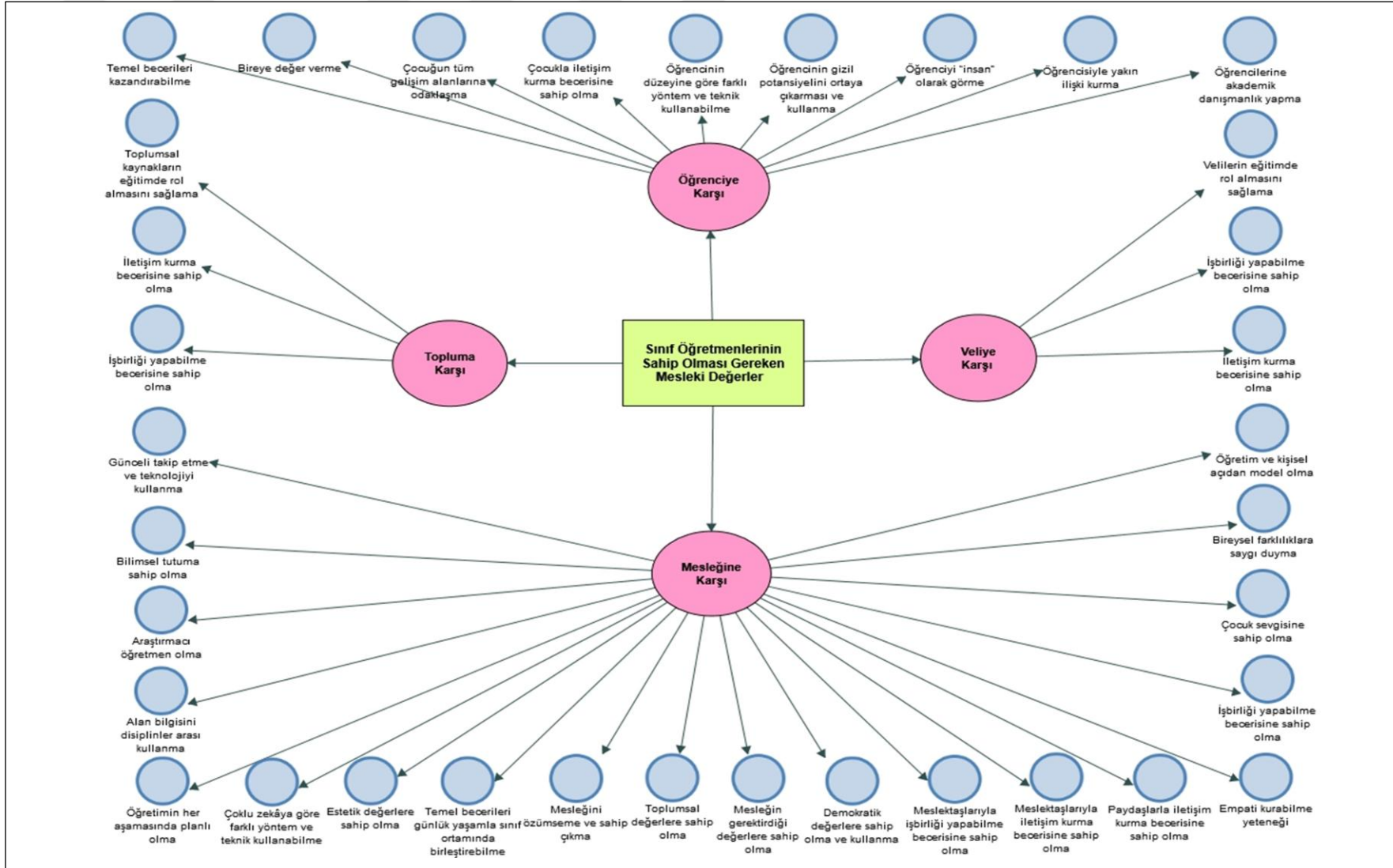
Öğretim üyeleri tarafından, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri olarak kabul edilmeyen değerler ise; “şiddete karşı olma”, “uzlaşmacı olma”, “yurttaşlık bilincine sahip olma”, “kurallara saygılı olma”, “estetik beğeni sahibi olma”, “hukukun üstünlüğüne inanma”, “nezaket sahibi olma”, “özsaygı duyma”, “yardımsever olma”, “ulusal simgelere duyarlı olma”, “Atatürk ilkelerine bağlı olma”, “ulusal dile önem verme”, “gelenek ve göreneklere duyarlı olma”, “vatansever olma”, “konuksever olma”, “kültürel ve tarihsel mirasa duyarlı olma”, “ağırbaşlı olma”, “alçak gönüllü olma”, “entelektüel olma”, “sorumluluk sahibi olma”, “üretken olma”, “başarı odaklı olma”, “sabırlı olma”, “bağışlayıcı olma”, paylaşımcı olma”, “akılcı olma”, “duygusal olma”, “inançlı olma”, “itaatkâr olma”, “sadakat sahibi olma”, “kuşkucu olma”, “tutarlı olma”, “gururlu olma”, “katılımcı olma”, “mükemmeliyetçi olma”, “inatçı olma”, “ısrarcı olma”, “tutucu (gelenekçi) olma”, “ilkeli olma” ve “kuralcı olma”dır.

Yukarıda üç soru aracılığıyla öğretim üyelerine göre sınıf öğretmenliği mesleğinin, mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesi ortaya konulmuştur. Öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi ve literatür desteğiyle sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri listesinin oluşturulması çalışmanın üçüncü aşamasında gerçekleştirilme yoluna gidilmiştir.

4.3. Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Yapılan Çalışmanın Üçüncü Aşaması

Bu aşamada yapılan işlemler;

- (i) Görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin analizi,
- (ii) 59 maddelik öğretmenlik mesleği değerlerinden, sınıf öğretmenlerinin mesleki değeri olarak belirtilen 19 değer,
- (iii) Literatür çalışmalarındaki kuramsal çerçeve temelinde, (i) öğretim üyelerinden elde edilen verilerin analizi ve (ii) sınıf öğretmenlerinin mesleki değeri olarak belirtilen 19 değerın sentezi sonucu “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler listesi” dört boyut altında altında toplanarak Şekil 4.6.’da sunulmuştur.



Şekil 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler

Öğretim üyelerinin görüşünden elde edilen verilerin analizi sonucunda Şekil 4.6.'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) mesleğine karşı, (ii) öğrenciye karşı, (iii) veliye karşı ve (iv) topluma karşı olmak üzere dört ana tema ve bu temalara bağlı alt temalar olmak üzere toplamda 35 temadan oluşmaktadır. Öğretim üyelerinin görüşlerine göre belirlenen “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler” Tablo 4.9.'da listelenmiştir.

Tablo 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler Listesi

Mesleğine Karşı	Alan Bilgisi	Alan bilgisini disiplinler arası kullanma
		Öğretimin her aşamasında planlı olma
		Çoklu zekâya göre farklı yöntem ve teknik kullanabilme
		Estetik değerlere sahip olma
		Temel becerileri günlük yaşamla sınıf ortamında birleştirebilme
	Bilimsellik	Araştırmacı öğretmen olma
		Bilimsel tutuma sahip olma
		Günceli takip etme ve teknolojiyi kullanma
	Pedagojik	Çocuk sevgisine sahip olma
		Bireysel farklılıklara saygı duyma
		Öğretim ve kişisel açıdan model olma
	Mesleki Sorumluluk	Mesleğini özümseme ve sahip çıkma
		Mesleğin gerektirdiği değerlere sahip olma
		Toplumsal değerlere sahip olma
		Demokratik değerlere sahip olma ve kullanma
Meslektaşlarıyla iletişim kurma becerisine sahip olma		
Meslektaşlarıyla işbirliği yapabilme becerisine sahip olma		
İletişim		Paydaşlarla iletişim kurma becerisine sahip olma
Empati kurabilme yeteneği		
İşbirliği yapabilme becerisine sahip olma		
Öğrenciye Karşı	Pedagojik	Bireye değer verme
		Öğrenciyi “insan” olarak görme
		Temel becerileri kazandırabilme
		Çocuğun tüm gelişim alanlarına odaklaşma
		Öğrencinin düzeyine göre farklı yöntem ve teknik kullanabilme
		Öğrencinin gizil potansiyelini ortaya çıkarması ve kullanma
	İletişim	Çocukla iletişim kurma becerisine sahip olma
		Öğrencisiyle yakın ilişki kurma
		Öğrencilerine akademik danışmanlık yapma
		İletişim kurma becerisine sahip olma
Veliye Karşı	İşbirliği yapabilme becerisine sahip olma	
	Velilerin eğitimde rol almasını sağlama	
	İletişim kurma becerisine sahip olma	
Topluma Karşı	İşbirliği yapabilme becerisine sahip olma	
	Toplumsal kaynakların eğitimde rol almasını sağlama	
	İletişim kurma becerisine sahip olma	

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen verilerin bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; (i) mesleğine karşı; alan bilgisi, bilimsellik, pedagojik, mesleki sorumluluk ve iletişim boyutlarından, (ii) öğrenciye karşı; pedagojik ve iletişim boyutlarından, (iii) veliye karşı ve (iv) topluma karşı olmak üzere dört ana tema ve bu temalara bağlı alt temaların boyutları olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir.

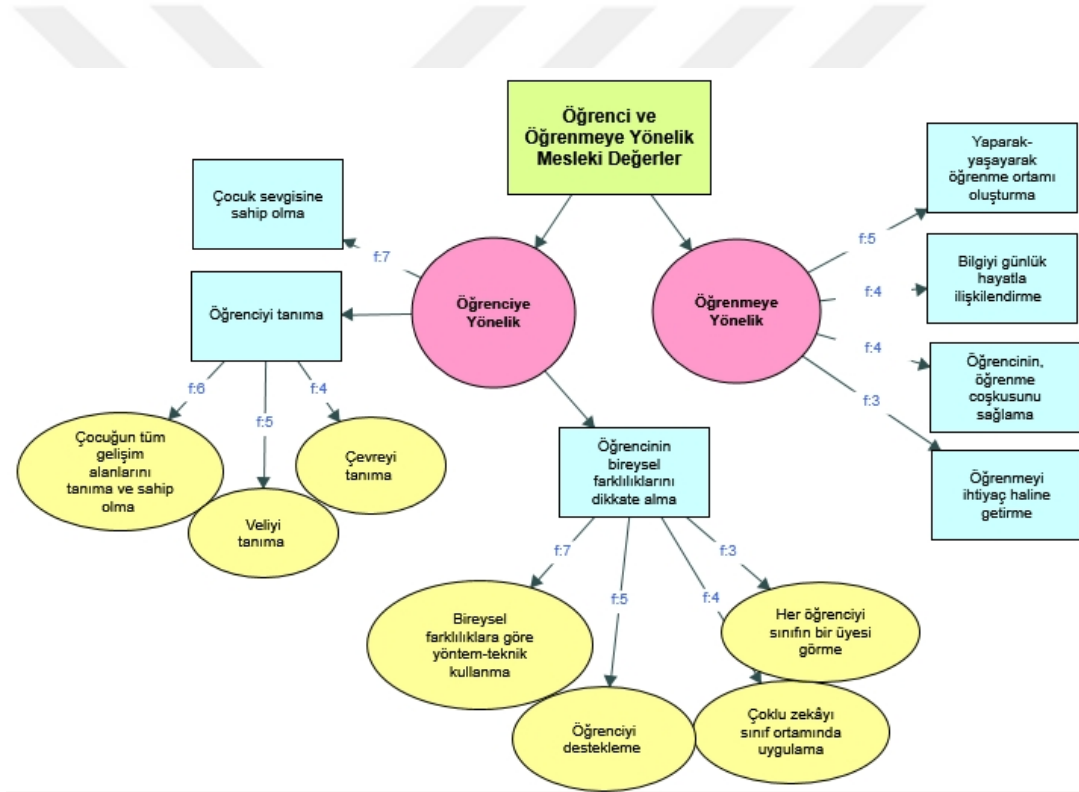
Üçüncü aşamada yapılan işlemler sonucu oluşturulan “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler” hakkında maarif müfettişi, okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisi olan katılımcılar ne düşünmektedir? Bu soruya cevap bulabilmek için “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler” listesi temel alınarak bu katılımcılara yöneltilecek olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmiştir.

Katılımcı grubundan maarif müfettişleriyle yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucuna göre elde edilen bulgular tematik olarak sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.4. Maarif Müfettişlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri

4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla maarif müfettişlerinden “sınıf öğretmenlerinin, öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerleri neler olabilir?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla maarif müfettişlerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.7.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri

Maarif müfettişlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda Şekil 4.7.’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) öğrenciye yönelik temasına ait on, (ii) öğrenmeye yönelik temasına olmak üzere dört alt temada mesleki değerlere

ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğrenciye Yönelik	
Çocuk sevgisine sahip olma	7
Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alma	
Bireysel farklılıklara göre yöntem-teknik kullanma	7
Öğrenciyi destekleme	5
Çoklu zekâyı sınıf ortamında uygulama	4
Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme	3
Öğrenciyi tanıma	
Çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma	6
Veliyi tanıma	5
Çevreyi tanıma	4
Öğrenmeye Yönelik	
Yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma	5
Bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme	4
Öğrencinin, öğrenme coşkusunu sağlama	4
Öğrenmeyi ihtiyaç haline getirme	3

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi, maarif müfettişlerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerleri, öğrenciye ve öğrenmeye yönelik olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik mesleki değerleri sırasıyla; çocuk sevgisi sahibi olma (f: 7), öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alma temasına bağlı alt temalarda bireysel farklılıklara göre yöntem-teknik kullanma (f: 7), öğrenciyi destekleme (f: 5), çoklu zekâyı sınıf ortamında uygulama (f: 4), her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme (f: 3), öğrenciyi tanıma temasına bağlı alt temalarda çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma (f: 6), veliyi tanıma (f: 5), çevreyi tanımadır (f: 4). Öğrenmeye yönelik mesleki değerleri sırasıyla; yaparak-yaşayarak öğrenme (f: 5), bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme (f: 4), öğrencinin, öğrenme coşkusunu sağlama (f: 4) ve öğrenmeyi ihtiyaç haline getirme (f: 3) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında maarif müfettişlerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan birinci tema olan, sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik mesleki değerleri; çocuk sevgisine sahip olma değerine bağlı olarak, veli ve çevresini tanıma yoluna giderek çocuğu tanıyarak, çocuğun bireysel farklılıklarını dikkate

olarak yöntem-teknik kullanma, çoklu zekâya göre öğrencilerin gelişimlerini bütün alanlarda destekleyerek her öğrenciyi sınıfın bir üyesi kabul etmedir. Öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; öğrenciler için öğrenmeyi bir ihtiyaç haline getirerek bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmek için yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma, öğrencinin öğrenme coşkusu sürekli canlı tutma sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinden çocuk sevgisine sahip olma temasında; “Ben, kendi çocuğumu okula verecek olsam okul seçmem, öğretmen seçerim. Okulun fiziksel imkânları yetersiz olsun ama yeterki iyi bir öğretmen olsun. Çocukları seven, zaten çocukları sevmekle başlıyor iş. Çocukları sevmezse eğitimde veremez. Sınıf öğretmenliğinde çocuğu sevmek esastır. Ben öyle inanıyorum... ”. (K₂) tarafından sınıf öğretmenliğinin mesleki değerinin özünü çocuk sevgisinin oluşturduğu vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinden öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alma boyutunda, bireysel farklılıklara göre yöntem-teknik kullanma temasında; “Bireysel farklılıkları mutlaka göz önünde bulundurması gerekiyor sınıf öğretmenin. Çocukların bireysel farklılıklarına göre etkinlikler yapmalı”. (K₁) tarafından öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre etkinlikler yapmasının önemi bulgusu; “Nasıl ki dünyada 6 milyar insan var, hepsinin parmak izi birbirine benzemez. Hepsinin de öğrenme yetisi farklı hepsinin ayrı bir özelliği var. Bunlara farklı metot, teknik uygulamak gerekir”. (K₂) tarafından her çocuğun öğrenme yeteneğine göre öğretmenin yöntem-teknik kullanılması bulgusu desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinden öğrenciyi destekleme temasında; “Bir sınıf öğretmeni, öğrenciye sadece şunu verebilirsin; insan çaba gösterir ve isterse belli ölçülerde herşeyi öğrenebilir ve yapabilir. Eğer insanın kendisinde öğrenme gayreti, niyeti, çabası yoksa hiç kimse ona zorla bir şey öğretemez. Öğretmen çocuklara bunu verse yeter. Sınıf öğretmenine verilecek tek eğitim var; karşısındaki öğrencinin öğrenmesini sağlayacak beceri... ”. (K₁) tarafından olumlu olarak sınıf öğretmenin öğrencinin öğrenmesine yardımcı olması bulgusu; “Öğretmenlerimiz, çocuklara öyle bir önyargı aşıyorlar ki çocuk ben bunu öğrenemem, ben bunu yapamam diyor. Öğretmen, ben sana bunu öğretemiyorum yavrum ama sen öğrenebilirsin, bu işi ben beceremiyorum demiyor. Çocuğa bir damga vuruyor toplumda, öğretmenin vurduğu damga öyle kalmıyor aile de damga vuruyor, toplumda bu damgayı tamamlıyor. Bunun altyapısını kim oluşturuyor? Öğretmen, sonra toplum bunu pekiştiriyor, aile bunu pekiştiriyor. İlkokulda öğretmenim problemi çözemediğim zaman beni dövüyordu. Her gün dayak yiyordum, matematikten ödev verildiği her gün dayak yiyordum, ilkokul hayatım böyle... ”. (K₇) tarafından öğretmenin öğrenciyi desteklememesinin topluma yansması bulgusu olumsuz olarak desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâyı sınıf ortamında uygulama temasında; “Çoklu zekâyâ göre öğrenme stillerini bilmesi gerekiyor, sınıfında kaç tane işitsel, kaç tane kinestetiksel öğrenci var. Sınıf öğretmeni, öğrencinin ilgisini çekebilmek için çoklu zekâyı kullanabilmeli... ”. (K₆) tarafından çoklu zekânın sınıf ortamında kullanımının öğrencinin dikkatini çekmesi bulgusunun önemi vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin her öğrenciyi sınıfın bir üyesi olarak görme temasında; “Eskiden müfettişler sınıfı üçe bölün; iyiler bir tarafa, ortalar bir tarafa, kötüler bir tarafa. O şekilde dersi ayarlayın, dersi işleyin derlerdi. Günümüzde, her bireyin kendi seviyesine göre kaydetmesi gerekir ilerlemeyi... ”. (K₄) tarafından her öğrencinin kendi seviyesine göre sınıfın bir üyesi olmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma temasında; “Çocuğu tanımakla başlar eğitim. Çocuk, huzursuz bir ortamda yaşıyorsa, ya da annesi, babası ayrılmışsa bu çocuktan isteyeceği şeyler farklı olmalı. Yapabileceğini isteyecek çocuktan. Çocuğun evde çalışma ortamı yoksa anne-baba ayrı, babaanne bakıyorsa, evde beslenme ortamı yoksa çocuk okula yaya gidip-geliyorsa, çeşitli sorunları varsa öğretmen de bu çocuğu tanımalı ki ona göre yardımcı olabilmeli. Çocuğu tanınması açısından izlemeli sınıf öğretmeni... ”. (K₂) tarafından sınıf öğretmenin çocuğu tanıma ölçüsünde ona yardımcı olabilmesi bulgusu; “Çocuğun gelişimi hakkında bilgisi olacak, varsa çocuğun sorunlarını tespit edecek, ona göre hareket edecek. Eğer bunlar tespit edilmezse istenen düzeyde başarı elde edemiyor öğretmen. Her öğrencinin sosyal yönünü de inceleyecek, akademik yönünü de inceleyecek... ”. (K₁₀) tarafından sınıf öğretmenin çocuğun sosyal ve akademik yönünü geliştirmek için çocuğu tanımanın önemi bulgusuyla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin veliyi tanıma temasında; “Sınıf öğretmenin kesinlikle çocuğu ve aileyi tanınması gerekir. Maddi durumundan tutun annenin ve babanın eğitim durumlarını çok iyi bilmesi lazım. Çocuğun kardeş sayısını, ailede olabilecek her türlü ayrıntıyı, annesi ile olan ilişkisini, babası ile olan ilişkisini hepsini bilmesi gerekir öğrenciye yardımcı olabilme açısından... ”. (K₆) tarafından öğretmenin, öğrenciye yardımcı olabilmesi için veliyi tanımanın önemi vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çevreyi tanıma temasında; “Öğretmen çevreyi tanıyacak; çevrenin değerlerini bilecek, içinde yaşadığı toplumun değerlerini bilecek. Çevreden kopuk olamaz eğitim, mutlaka çevreyle ilişki içinde olmalı. Çevrenin değerleri, kültürel hayatı, dini hayatı her şeyi, bazı yerlerde töre bunu bilecek eğitimci. Yanlış olduğunu bilse de buradaki törenin ne olduğunu bilecek... ”. (K₆) tarafından öğretmenin çevreyi tanımasının önemi vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrenmeye yönelik yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma temasında; “Öğrenme, insan için yaşamda en heyecan verici olgudur. Yaşayarak öğrenme, insanda kalıcı etkiler bırakır... Amaç öğretmek değil öğrencinin öğrenmesini sağlamaktır... ”. (K₈) tarafından öğrencinin öğrenmesini sağlamada yaşayarak öğrenmenin amaç olmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

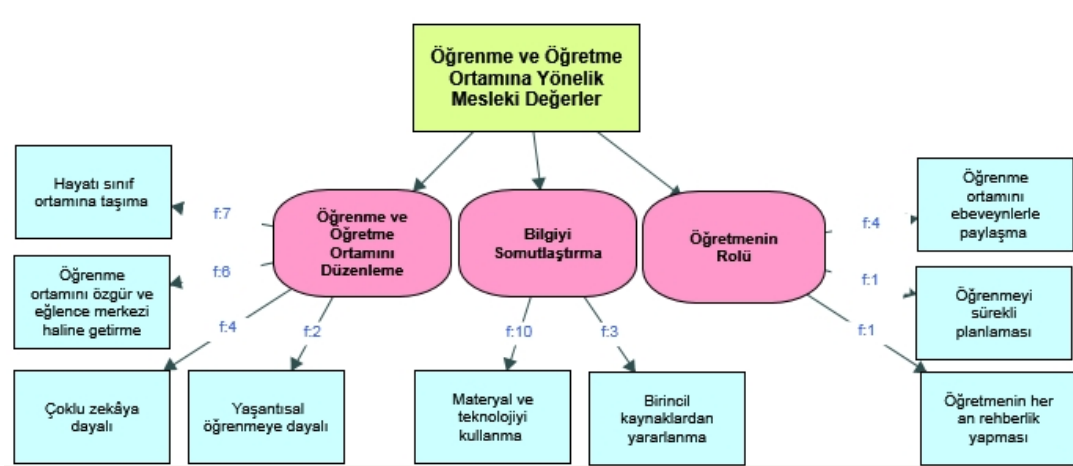
Sınıf öğretmenlerinin, öğrenmeye yönelik bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme temasında; “Bizde kavramlarla hayat örtüşmüyor. Kavramlar başka bir yerde, hayat başka bir yerde. Tabii bu öğretmen sayesinde oluyor... ”. (K₇) tarafından mutlaka bilginin hayatla ilişki kurulması vurgulanırken buradaki sorumluluk öğretmene yüklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrenmeye yönelik öğrencinin öğrenme coşkusunu sağlama temasında; “Öğrencinin her türlü etkinliğini düşünecek. Bu da öğretmenin mesleki gelişimine bağlıdır. Belli bir etkinlik, bir çalışma yapacağı zaman öğretmen, acaba ben öğrencilerin dikkatini nasıl çekebilirim? Belli kazanımları kazandırdığı etkinlikleri yaparken, bazı öğrenciler iştahla o etkinliğe giderken, bazı öğrencileri de etkilemeyebilir. Her öğrenciyi etkileyebilecek etkinlikleri tasarlaması gerekir... ”. (K₅) tarafından öğretmenin sınıftaki her bir öğrencinin öğrenme coşkusunu sağlayabilecek etkinlikleri tasarlaması bulgusu; “Öğrenci bilgiye açlık çekecek. Günümüzde öğrencinin bilgiye ulaşması çok kolay. Önemli olan öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu ve nasıl öğrenileceğini bilirse öğretmen tarafından bu öğretilirse her türlü bilgiye öğrenci ulaşabilir. Teorik bilgi değil, artık uygulamalı bilgiyi vermeliyiz... ”. (K₆) tarafından öğretmenin öğrencinin öğrenmesine ve doğru bilgiye ulaşmasını sağlamada uygulamalı öğrenmenin önemi bulgusu; “Öğrencinin, öğrenmesini, o çocuğu tanıdıktan sonra coşkulu olarak hareket ettirmesi lazım. Çocuk heyecanlı mıdır? değil midir? İlgi konuları nelerdir? buradan hareket ederse çocuk daha başarılı olur... ”. (K₁₀) tarafından öğretmenin öğrencinin öğrenme coşkusunu sağlayabilmesi için çocuğu tanımanın önemi bulgusuyla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrenmeyi ihtiyaç haline getirme temasında; “Öğrenmede ana unsur; ihtiyaç duyacak yani siz bir çocuğa öğrenme ihtiyacı duyuracaksınız. O, ihtiyaç onun ilgisini çekecek. Peki ilgisini çekmesi yetiyor mu? Nasıl öğrenebileceğini ona öğretmeniz lazım. Ben şimdi yüzmek istiyorum, yüzme ihtiyaç güzel ama benim yüzmeye ilgi duymam lazım. Sağlıyor mu? Evet, yetiyor mu? Yetmiyor. Birisinin bana yüzme şöyle öğrenilir demesi lazım. O bana öğretmeyecek, nasıl öğreneceğini kılavuzlayarak verecek... ”. (K₇) tarafından öğretmenin, öğrencinin öğrenmesini sağlayacak bilgiyi, ihtiyaç haline getirme ve kılavuzlayarak vermesinin gerekliliği yansıtılmıştır.

4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla maarif müfettişlerinden “sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerleri neler olabilir?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla maarif müfettişlerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.8.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Maarif müfettişlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.8.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) öğrenme ve öğretme ortamını düzenleme temasına ait dört, (ii) bilgiyi somutlaştırma temasına ait iki, (iii) öğretmenin rolü temasına ait olmak üzere üç alt temada mesleki değerlere ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğrenme ve Öğretme Ortamını Düzenleme	
Hayatı sınıf ortamına taşıma	7
Öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme	6
Çoklu zekâyâ dayalı	4
Yaşantısal öğrenmeye dayalı	2
Bilgiyi Somutlaştırma	
Materyal ve teknolojiyi kullanma	10
Birincil kaynaklardan yararlanma	3
Öğretmenin Rolü	
Öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma	4
Öğrenmeyi sürekli planlaması	1
Öğretmenin her an rehberlik yapması	1

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi, maarif müfettişlerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerleri, öğrenme ve öğretme ortamını düzenleme, bilgiyi somutlaştırma ve öğretmenin rolü olmak üç boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ve öğretme ortamını düzenlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; hayatı sınıf ortamına taşıma (f: 7), öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme (f: 6), çoklu zekâyâ dayalı (f: 4), yaşantısal öğrenmeye dayalı değildir (f: 2). Bilgiyi somutlaştırma yönelik mesleki değerleri; materyal ve teknolojiyi kullanma (f: 10), birincil kaynaklardan yararlanmadır (f: 3). Öğretmenin rolüne yönelik mesleki değerleri; öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma (f: 4), öğrenmeyi sürekli planlaması (f: 1) ve öğretmenin her an rehberlik yapması (f: 1) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında maarif müfettişlerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan ikinci tema; öğrenme ve öğretme ortamı, materyal ve teknoloji destekli yaşantısal öğrenmeye dayandırılarak çoklu zekâyâ göre, öğrenmede birincil kaynaklardan yararlanarak öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirerek hayatı sınıf ortamına taşımadır. Burada öğretmenin rolü ise; öğrenmeyi sürekli planlayarak öğrencilere rehberlik yapma ve öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerleri olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamını düzenleme yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinden hayatı sınıf ortamına taşıma temasında; “Almanya’da müzeye ve tarihi bir yere gittiğimizde bir grup öğrencinin başında bir öğretmen... Her gezdiğimiz yerde çocuklara rastladık. Çocuklar bazı dersleri dışarda işliyorlar. Okul alanının dışına çıkıyorlar, tabiatla ilgili bir şey işliyorsa araziye çıkartıyor, orada işliyor dersini. Denizi işliyorsa götürüyor, öğrenciyi deniz kenarında. Biz ise çocukları sınıfa hapsedmişiz, serbestlik yok. Biz de öyle şey yapalım desek zaten formaliteleri de çok fazla. Öğretmen, öğrenme ortamını sınıfın dışına taşımalı, hayatın her tarafı öğrenme ortamı olabilir... ”. (K₄) tarafından sınıf öğretmenlerinin mesleki değerinden birinin öğrenme ortamını hayata taşınması ve sınıfa hapsedmemesi bulgusu; “İsveç’te bütün okullar bahçenin içinde; ağaçlar var, el arabaları var, tavuklar var, kaplumbağalar var, kedi var, tavşan var yani çocuğa zarar vermeyecek bütün hayvanlar var. Her çocuğun minik bir bahçesi var. Her çocuğa bir bahçe ama her şeyini o çocuklar yapıyor... ”. (K₇) tarafından öğrenme ortamının hayatın içinde olması bulgusuyla; “Sınıf en son öğrenme ortamıdır... Siz onu gerçek hayata ne kadar yaklaştırabilirsiniz o kadar başarılı olursunuz. Gerçek hayattan ne kadar kopartırsanız o kadar başarısız olursunuz. İzole edilmiş ortamlarda isterseniz dünyaya açılın hiçbir önemi yok. Sınıf, temel bilgilerin alınacağı ama uygulamasının gerçek hayata dönük olarak yürütüleceği başka alanlarla desteklenen bir yer olmalı. Merkezde sınıf var ama gerçek hayatın bütün kapılarına açık... Hayatın içinde okul; temel anahtar kavramları, bilgileri almada önemli bir yer olarak niteliyorum...”. (K₇) tarafından öğrenme ortamının, hayatın

içinde olması bulgusuna destek olarak sınıf bilgilerin alınacağı bir merkez, uygulama yeri ise gerçek hayat olması bulgusu; “Öğrenme merkezi, sadece sınıf değildir. Her yer bir öğrenme merkezi olarak düşünülebilir. Koridor bir öğrenme merkezi değil mi?... Kantinde oturup çay içerken nelere dikkat edilmesi, hangi kurallara uyması gerektiği bir öğrenme değil midir? Sınıftan dışarı çıktık mı öğrenme bitecek mi?.. ”. (K₉) tarafından sınıf dışındaki alanların da öğrenme ortamı olduğu bulgusuyla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamının özgür ve eğlence merkezi haline getirmesine yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri temasında; “Sınıftaki öğrenme ortamları öyle olmalı ki; böyle oyun havası şeklinde, eğlenceli. Müfettişlik hayatımda bir kişide rastladım. İşin ilginç tarafı kendisi öğretmen kökenli değil tiyatro bölümü mezunu. Sınıfın, bir köşesini kostüm köşesi yapmış; paragrafi okuyorlar, paragrafi okuduktan sonra paragrafi tamamlamak için çocuklar gidiyorlar oradan kostümü kapıyor... Sınıftaki öğrenciler de memnun, öğretmen de memnun”. (K₄) tarafından belirtilen sınıf ortamının özgür ve eğlenceli olma bulgusu “Sınıf ortamında bence çok özgür bırakılmamalı çocuklar. Sorumluluk hissetmeli çocuk. Sınıf ortamında belli bir disiplin, düzen olmalı... ”. (K₂) tarafından sınıf ortamının belli bir disiplinde olması gerekliliği bulgusuyla olumsuz olarak desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamını çoklu zekâyâ dayalı olarak sınıfı düzenleme değeri temasında; “25 kişilik bir sınıfta hızlı öğrenen var, yavaş öğrenen var, görsel çocuklar var, işitsel çocuklar var, bir de dokunmatik çocuklar var. Birisi dokunmadan öğrenemiyor, öbürü de anlatımla öğrenemiyor. Öğretmenin, çoklu zekâyâ altyapısı olacak ki bir derste iki, üç zekâ türü ile ilgili faaliyet ortaya koyabilsin. Bu faaliyetleri yapamayınca aktif ve yıldız olan öğrenciler belirgin olarak ortaya çıkıyor. Bu sefer yıldızı sönük olan, yavaş olan çocuklar kenara çekiliyor... ”. (K₃) tarafından çoklu zekâyâ sınıf ortamında kullanmanın öğrencilerin tamamının sınıfın bir üyesi olarak katılımını sağladığı yansıtılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yaşantısal öğrenmeye dayalı değeri temasında; “Hiçbir öğrenme ortamı gerçek hayatın yerini tutamaz. Öğrenme hayatını, sınıfın dışına çıkarsak, gerçek hayatın içinde olsak... Yaparak-yaşayarak öğrenme; nerde yapacaksınız, nerde yaşayacaksınız, nerde öğreneceksiniz? Gerçek hayatta. Bana trafiği anlatmayacaksın, kısaca bilgi vereceksiniz, ondan sonra sokağa çıkıp, sokakta anlatacağım. Bu hayatın bütün safhaları için geçerli yani sınıf ana ortam değil destek ortamıdır. Sınıf ortamını doğaya ne kadar benzetebilirsiniz yani orada belki bir akvaryum, belki bir tetaryum, belki çiçektir, ottur, bahçedir ne varsa doğal... ”. (K₇) tarafından öğrenmede sınıf ortamındaki yaşantısal öğrenmenin gerçek hayatta gerçekleşmesi gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bilgiyi somutlaştırmada materyal ve teknolojiyi kullanma değeri temasında; “Öğretmenin materyal kullanması gerekli. Çocuğun dokunması gerekiyor, yaparak-yaşayarak öğrenmesi, oyun yoluyla öğrenmesi gerekiyor. Çocuğa anlatılırsa aklında kalmaz ama yaparsa bilir, yaşarsa daha çok bilir... ”. (K₂) tarafından öğretmenin materyal kullanmasının öğrencilerde yaşantısal öğrenmeyi gerçekleştireceği bulgusu; “Öğretmenin, teknolojiyi ve materyali en iyi şekilde kullanması gerekir. 2 yaşındaki çocuğun eline telefonu, tableti veriyorsak bunu eğitimde de en iyi şekilde kullanmamız gerekir. Evet, bilgisayarın zararları vardır ama kontrol edilmeli. Öğretmen, teknolojiyi en iyi şekilde kullanılmalıdır... ”. (K₆) tarafından gerçek hayattaki teknoloji kullanımı gerekliliğinin sınıfa yansması ve öğretmenin teknoloji kullanımına sahip olmasının gerekliliği bulgusuyla desteklenmesi bulgularına karşın “Laboratuvar imkânları var ama deneyi bilgisayardan yapıyor öğretmen... ”. (K₃) tarafından sınıf ortamında imkânlar varken yaparak öğrenmenin sanal ortamdan gerçekleştirilmesi bulgusu; “Öğretmen teknoloji kullanmalı ama fazla kullanmasına karşıyım. Etkileşimli tahta, yansıtıcı... Her şey yansıtıcıyla verilmez”. (K₄) tarafından sınıf ortamında öğretmenin teknoloji kullanımının gerekliliği fakat herşeyi sanal ortamdan verme yoluna gitme bulgusuyla ve “Teknoloji her sorunu çözmez. Teknolojiyi yerinde, zamanında, dozunda ve bizzat öğrenci ve öğrenen kullandığı sürece... ”. (K₇) tarafından sınıf ortamında öğretmen ve öğrencinin de teknoloji kullanımının

gerekliliği fakat herşeyin teknolojiyle verilmeyeceği bulgularıyla olumsuz olarak desteklenme yoluna gidilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin birincil kaynaklardan yararlanma değeri temasında; “Öğretmen, bulunduğu çevrenin köy gibi bir yerde eskiden kalmış tarihi bir kale kalıntısını ziyaret edebilir. Çok yaşlı birisini sınıfa getirebilir. O da bir araç-gereç sayılır birincil kaynak... ”. (K₂) tarafından sınıf ortamına öğretmen tarafından çevrenin imkânlarına göre birincil kaynaklardan yararlanması yoluna gidilmesi yansıtılmıştır.

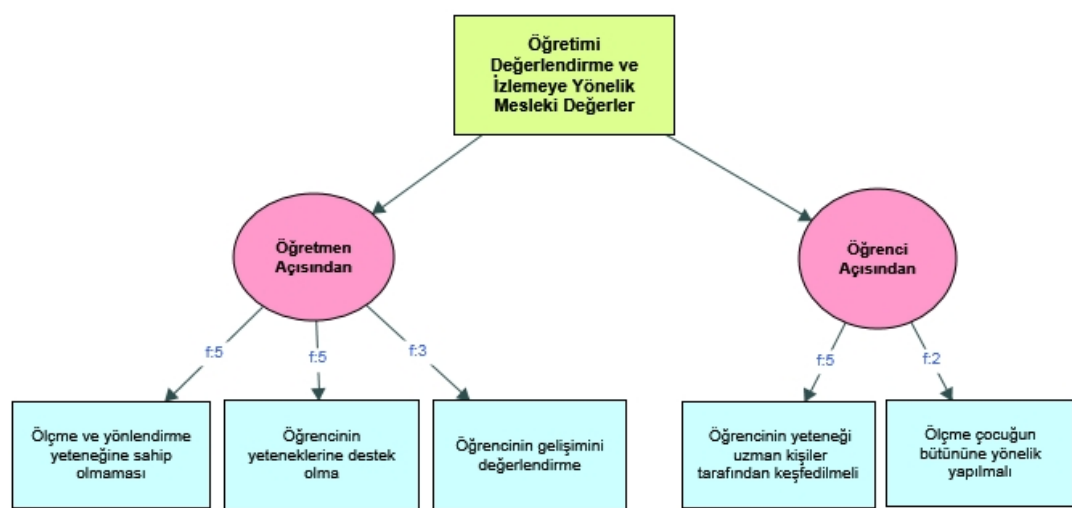
Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma rolü temasında; “Sadece öğretmenle olmaz bu iş. Anne-baba ve diğer meslektaşlar da öğretmene yardımcı olmalıdır. Veliler de sınıfa girsinler, veliler de bazı şeyleri öğrensinler. Özellikle okuma-yazması olmayan veliler. Özellikle ilk yıllarda çocuklar anneleriyle birlikte okula geliyorlar. Anne çocuğunun yanında oturuyor, öğretmeni ve oradaki değerlendirmeyi de kendine göre daha farklı yapmış oluyor. Kendini de ona göre adapte edip eksikliklerini görüyor. Her zaman olmasa bile zaman zaman velilerin sınıfta öğretmeni izlenmesinde yarar var... ”. (K₁₀) tarafından öğrenci ebeveyni tarafından öğrenme ortamını paylaşmanın katkısını yansıtma bulgusuna karşın “Eğitim ciddi bir iştir. Velinin, öyle istediği zaman girip çıkmasına taraftar değilim. Velinin sınıf ortamında öğretmene çok karışmasından yana değilim, veliler sınırlarını bilmeli... ”. (K₂) tarafından öğrenci ebeveyniyle sınıf ortamını paylaşma bulgusu olumsuz olarak desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin her an rehberlik yapması temasında; “Öğretmen kabuğuna çekilmiş olan öğrencileri açmak zorunda; sınıfta ders ortamını öyle bir hale getirmeli ki yıldızlarla, yavaş öğrenen çocukların birlikte hareket etmesini sağlayacak bir takım teknikler geliştirmeli... ”. (K₃) tarafından öğretmenin öğrenme ortamındaki rehberlik rolünün her öğrenciyi sınıfın bir üyesi olarak etkinliklerini düzenlemesinin gerekliliği yansıtılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrenmeyi sürekli planlaması temasında; “Programdaki kazanımların davranış olarak çocuklara verilmesi gerekir. Çocuğun hazırlanmasından, derse hazır gelişinden tutun, öğretmenin hazırlığı ve etkinliklerin belli bir plan içerisinde, sınıf içerisinde yapılması ile gerçekleşir. İmkânlar doğrultusunda her çeşit materyali kullanmalı... ”. (K₅) tarafından öğretmenin, öğrenciyi derse hazırlamasından etkinliklere ve kullanacağı materyaline kadar hepsini planlamasının sürekliliği yansıtılmıştır.

4.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla maarif müfettişlerinden “sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerleri neler olabilir? sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla maarif müfettişlerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.9.’da yer verilmiştir.



Şekil 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Maarif müfettişlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.9.'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) öğretmen açısından temasına ait üç ve (ii) öğrenci açısından temasına ait iki alt temada mesleki değerlere ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğretmen Açısından	
Ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip olmaması	5
Öğrencinin yeteneklerine destek olma	5
Öğrencinin gelişimini değerlendirme	3
Öğrenci Açısından	
Öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilmeli	5
Ölçme çocuğun bütününe yönelik yapılmalı	2

Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi, maarif müfettişlerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerleri, öğretmen ve öğrenci açısından olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; öğretmen açısından sınıf öğretmenin ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip olmaması (f: 5), öğrencinin yeteneklerine destek olma (f: 5) ve öğrencinin gelişimini değerlendirmedir (f: 3). Öğrenci açısından; öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilmeli (f: 5) ve ölçme çocuğun bütününe yönelik olarak yapılmalı (f: 2) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında maarif müfettişlerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan üçüncü tema olan öğretimi değerlendirme ve izleme, öğretmen açısından; sınıf öğretmeni ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip değildir. Sınıf öğretmenin yapacağı uygulama, öğrencinin yeteneklerine destek olarak gelişimini değerlendirebilmelidir. Öğrenci açısından; öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilerek, sınıf öğretmeni tarafından, ölçme çocuğun bütününe yönelik olarak yapılmalı şeklinde tanımlanma yoluna gidilmiştir. Yine öğrenci açısından temasında sınıf öğretmenin ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip

olmaması vurgulanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmeninin ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip olmaması teması olumsuz anlamda beş katılımcı tarafından da ifade edilmiştir. “Sınıf öğretmenlerimiz çocukların yeteneklerini, becerilerini ölçemiyorlar ve bilgisi de yok maalesef. Sınıf öğretmeni müzik dersinden ne kadar anlıyor? Bir flütle öğreten bir kişi, bir çocuğun yeteneğini anlayabilir mi?... ”. (K₄) tarafından sınıf öğretmeninin ölçme yapabilmesi için bu yeteneğe sahip olmasının gerekliliği bulgusu; “Sınıf öğretmenin yönlendirme yapabilmesi için ne kadar bir eğitimi var. Yapılandırmacı programdan itibaren öğretmenler oradaki planı aynen hazır alıyor, oradaki soruları alıyor, onları soruyor çocuğa. İyi de sen ne verdin? Ne yaptın?... Öğretmen, bulunduğu şartların gerektirdiği; çocuğun seviyesine bağlı olmak kaydıyla çocukların durumuna göre değerlendirme yapmalı”. (K₅) tarafından sınıf öğretmeninin yönlendirme yapabilmesi için bu eğitime sahip olması ve ölçmeyi öğrencinin seviyesi ve şartlarına göre yapabilmesinin gerekliliği bulgusuyla; “Öğretmen, öğrenciye yönlendirme yaparken bildiğinden, anladığından değil telkin yapıyor. Telkin iyidir de bilimsel temele dayanmıyorsa karşımızdaki insana etki etmiyor. Öğretmen, çocuğu hadi sen aslansın elbette koşarsın öyle demeyecek. Bir temel veri olacak; bu çocuk iyi koşabilir; bundan sonra çocuğun koşması için destek verecek... ”. (K₇) tarafından sınıf öğretmeninin, bilimsel verileri temele alarak öğrenciye destekçi olmasının gerekliliği bulgusu; “Öğretmenin, çocuğun yeteneğini ortaya çıkarabilecek şekilde bir çalışması olması gerekir. Yoksa çocuk, kendi yolunu kendisi seçmelidir. Ona ortamları sunarsın, bazı yolları sunarsın. Dersin ki; senin yeteneğin budur, bu yönde gidersen iyi olur. Ama sen çok çalışkansın, doktor olacaksın, mühendis olacaksın... böyle bir yönlendirme yapmak doğru değildir... ”. (K₉) tarafından sınıf öğretmeninin öğrenciye yönlendirme yapmasının yanlışlığı ifade edilerek öğrenciye yönlendirme için çocuğun yetenekleri doğrultusundaki çalışmalarını temele alarak seçenekler sunmasının gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Yukarıda bir üst temada, sınıf öğretmeninin ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip olmadığı maarif müfettişi katılımcılar tarafından ortaklaşa paylaşılan bir görüş olup sınıf öğretmenin, öğrencilerin yeteneklerine destek olma konusunda ortak görüşe sahiptirler. Öğrencinin yeteneklerine destek olma temasında; “Dünyadaki bütün insanların bir yeteneğinin, gizil güçlerinin olduğuna inanıyorum. Öğretmenin de buna inanması gerekiyor. Eğitimin amaçlarından bir tanesi de gizilgücü ortaya çıkarıp, onu geliştirmektir. Hepsini ressam yapamayız, hepsini fizik mühendisi yapamayız, hepsini tiyatrocu yapamayız ama hepsini veririz biraz. Çocuğun bir alanda mutlaka bir yeteneği vardır ve yeteneklerin ortaya çıkarılması gerekiyor... Derelerin yataklarını gösterelim çocuklara, kaynakları kendileri bulsun. Alanlarında çok üst düzeye çıkmış insanlar, edebiyat öğretmenim beni buna yönlendirmişti diyor... ”. (K₂) tarafından sınıf öğretmenin öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmasını “derelerin yataklarını gösterelim çocuklara, kaynakları kendileri bulsun” metaforik benzetimiyle yansıtması bulgusu; “Öğretmen, öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkaracak. Birisi matematikte çok başarılı, diğer çocuklar resimde başarılı. İlkokulda öğretmenlerin bu eğitimi yapmaları için bu alanda yetiştirilmiş olmaları gerekir. Sanattan anlayacak, musikiden anlayacak, edebiyattan anlayacak, estetikten anlayacak, spordan anlayacak... ”. (K₃) tarafından sınıf öğretmenin öğrenciyi yönlendirme için bile bu eğitime sahip olmadığı bulgusuyla olumsuz olarak desteklenmiştir.

Öğrencinin gelişimini değerlendirme temasında; “Öğretmenin sınıfında çok iyi bir gözlemci olması gerekiyor. Öğrencilerin çalışmalarını, etkinliklerini değerlendirilmesi gerekir. Öğrenciyi başka bir öğrenci ile kıyaslamadan, öğrencinin dünü ve bugününü kıyaslaması gerekiyor, öğrencinin aldığı mesafeyi görmesi gerekiyor. Yarına yönelik de tahminlerde bulunması gerekiyor. Bir yol haritası olarak öğrencinin bir sonraki ders, bir hafta sonra, bir ay sonra neler yapabileceğini tahmin edebilmesi öğretmenin çalışmalarına ışık tutacaktır... ”. (K₁) tarafından sınıf öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için izleme çalışmalarının önemi ve devamlılığı bulgusu; “... Öğrencinin gelişmesini takdir edebilmeli, süreci değerlendirebilmeli. Öğrenci bir adım atabilmiş mi? bir adım ileriye gidebilmiş mi? artık öyle bir duruma geldik ki minik adımları değerlendirmek zorundayız... ”. (K₆)

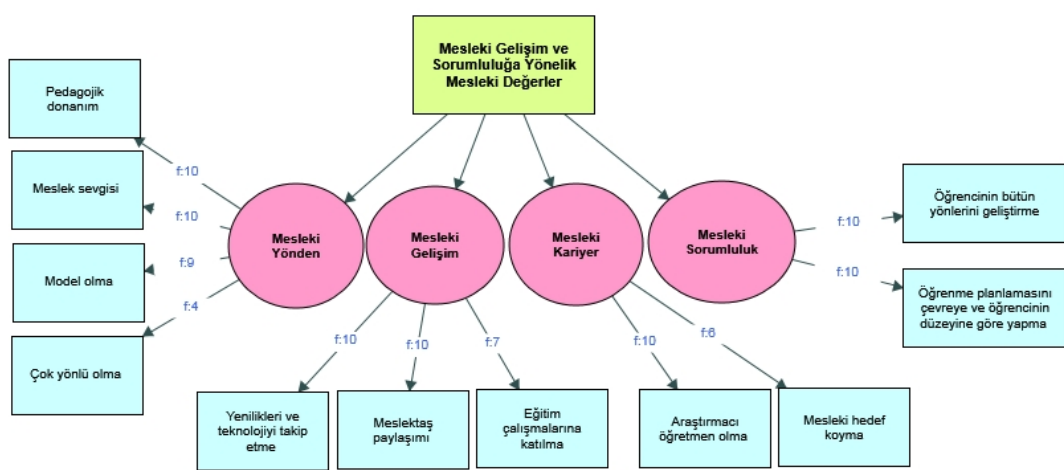
tarafından öğretmenin, öğrencinin bireysel gelişimi için küçük adımların bile değerlendirilmesinin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğrenci yeteneğinin uzman kişiler tarafından keşfedilmesi ve bu işin sınıf öğretmenine bırakılmaması teması maarif müfettişi katılımcılar tarafından ortaklaşa olarak paylaşılan bir görüştür. Bu temada; “Öğrenciye, sınıf öğretmeni tarafından yüksek potansiyeller konması çok yanlış bence. Ama şu olabilir; çocuğun yeteneği uzman kişiler tarafından gerçekten kesin olarak keşfedilip, tespit edildiği zaman bu olabilirsin diye... Ama sen bu olabilirsin demeye, buna taraftar değilim... ”. (K₂) tarafından öğrencinin yeteneğinin uzman kişiler tarafından keşfedilmesinin gerekliliği bulgusu; “Öğrenciyi yönlendirme olayı uzmanlık konusudur. Gelişmiş ülkelerin tamamında çocukların küçük yaşta zekâ durumları, algılamaları, yetenekleri hangi alanda, hangi zekâ türüne yönelikse o tarafa yönlendiriyorlar çocukları. İlerde bir meslek adamı olduğunda en verimli sonucu alabiliyorlar... ”. (K₄) tarafından öğrencinin yeteneğinin uzman kişiler tarafından keşfedilmesinin geleceği planlamadaki önemi bulgusuyla; “Bana göre değerlendirme, çocuğun kendisini tanımasını sağlamaya yönelik olmalıdır. İlkokulda bunu öğretmene bırakamayız. Öğretmenin şu anda kullanılan ölçme yöntemleri, teknikleri hangisi olursa olsun, öğretmenin tek başına kanaat yürütmesinin yanlış olduğunu düşünüyorum. Sınıf öğretmenliği için özellikle kanaat belirtmesinin yanlış olduğunu vurgulayarak söylüyorum. Kişisel kanaatini destekleyecek sosyolojik, psikolojik, eğitsel, tıbbi, sağlığa yönelik aklınıza ne geliyorsa... Bir uzman kadrosu, çocuk hakkında bir şey söyleyebilir. Sınıf öğretmenin ölçme amacı çocuğun kendisini tanımasına yardımcı değildir. Çünkü biz okuldan sonra da bu çocuğa senden şu iyi olur demeliyiz ama bunu öğretmen tek başına dememeli”. (K₇) tarafından öğrencinin yeteneğinin uzman kişiler tarafından keşfedilerek sınıf öğretmeninin de çocuğun kendisini tanımasına yardımcı olmalı bulgusuyla desteklenmiştir.

Ölçme çocuğun bütününe yönelik yapılmalı temasında; “Sınıf öğretmeni, değerlendirme yaparken not bazında yapıyor. Bunu davranış bazında da değerlendirmesi lazım. Davranış bazındaki değerlendirmeler ölçüt olarak dikkate alınmıyor, geçerli bir not verilmiyor. Deniyor ki sadece not bölümünden geçsin, hâlbuki davranışlar da önemli. Bugünkü koşullarda Bakanlığın yaptığı ölçme-değerlendirmelerde davranışların değerlendirilmesi yok, ölçüte katılmıyor. Sadece sayısal olarak, yasal olarak geçiyor o kadar... ”. (K₁₀) tarafından, öğretmen tarafından yapılan ölçmenin, öğrencinin akademik başarısı anlamında değil davranışlarının da ölçmeye yansıtılmasının gerekliliğine dikkat çekilerek ölçmenin çocuğun bütününe yönelik yapılmasının gerekliliği yansıtılmıştır.

4.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla maarif müfettişlerinden “Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerleri neler olabilir? sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla maarif müfettişlerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.10’da yer verilmiştir.



Şekil 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Maarif müfettişlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.10.'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) mesleki yönden temasına ait dört alt tema, (ii) mesleki gelişim temasına ait üç alt tema, (iii) mesleki kariyer temasına ait iki alt tema ve (iv) mesleki sorumluluk temasına ait iki alt temaya toplamda ise 15 mesleki değer temasına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Mesleki Yönden	
Pedagojik donanım	10
Meslek sevgisi	10
Model olma	9
Çok yönlü olma	4
Mesleki Gelişim	
Yenilikleri ve teknolojiyi takip etme	10
Meslektaş paylaşımı	10
Eğitim çalışmalarına katılma	7
Mesleki Kariyer	
Araştırmacı öğretmen olma	10
Mesleki hedef koyma	6
Mesleki Sorumluluk	
Öğrenme planlamasını çevreye ve öğrencinin düzeyine göre yapma	10
Öğrencinin bütün yönlerini geliştirme	10

Tablo 4.13.'de görüldüğü gibi, maarif müfettişlerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerleri, mesleki yönden, mesleki gelişim, mesleki kariyer ve mesleki sorumluluk olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; mesleki yönden pedagojik donanım (f: 10), meslek sevgisi (f: 10), model olma (f: 9) ve çok yönlü olma (f: 4), mesleki gelişim yönünden; yenilikleri ve teknolojiyi takip etme (f: 10), meslektaş paylaşımı (f: 10) ve eğitim çalışmalarına katılma (f: 7); mesleki kariyer yönünden; araştırmacı öğretmen olma (f: 8) ve (f: 6); mesleki sorumluluk yönünden; öğrenme planlamasını çevreye ve öğrencinin düzeyine göre yapma (f: 10) ve öğrencinin bütün yönlerini geliştirme (f: 10) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, maarif müfettişlerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan dördüncü tema; öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği pedagojik donanıma sahip, meslek sevgisini taşıyarak öğrencilerine bilgisiyle, tecrübesiyle ve davranışlarıyla çok yönlü model olabilen bir kişi olarak sınıf öğretmeni mesleki yönden tanımlanmıştır. Mesleki gelişim yönünden; meslektaşlarıyla bilgisi ve tecrübesini paylaşarak, yenilikleri ve teknolojiyi takip etmek için eğitim çalışmalarına katılması öğretmenin mesleki değerleridir. Mesleki kariyer yönünden; kendine mesleki hedef koyarak araştırmacı öğretmen rolünde performans gösterebilmesidir. Mesleki sorumluluk yönünden; öğrencinin bütün yönlerini geliştirebilmek için öğrenme planlamasını çevreye ve öğrencinin düzeyine göre yaparak öğrenme yöntem-tekniklerini uygulamaya dönüştürme şeklinde tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Mesleki yönden pedagojik donanım temasında; “Sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarını çok iyi incelenmesi gerekiyor. Mesleği ile ilgili pedagojik donanımının olması gerekir. Pedagojik donanım, genel kültür ve alan bilgisi, bu üçlü saç ayağı olmayınca zaten öğretmenlik mesleğinde bunu başarması mümkün

değildir...”. (K₁) tarafından pedagojik donanımın önemi bulgusu; “Çocuğu sevmek demek; mesleğini sevmek demektir”. (K₂) tarafından meslek sevgisi bulgusuyla; “Sınıf öğretmeni her şeyden önce öğrencisine örnek kişi olmalıdır, sevecen olmalıdır...”. (K₈) tarafından öğrencisine model olma bulgusuyla desteklenmiştir.

Mesleki gelişimde, yenilikleri ve teknolojiyi takip etme temasında; “... Kendini yetiştirmek isteyen öğretmen her tarafta yetiştirebilir. Yüksek lisans yapmış, doktora yapmış kendini yetiştirmedikten sonra bir anlamı yok. Kendini zamana göre tazelemesi lazım. Tazelemedikten sonra 15 sene önce yüksek lisans yapmanın bir anlamı yok...”. (K₄) tarafından öğretmenin mesleki gelişimi için bilgilerini yenilemesinin önemi bulgusu; “... Mesleki anlamda makaleleri inceleyip okuyabilmeli. Teknoloji yolu ile takip edebilir. Alandaki yeni gelişmeleri takip etmelidir çünkü gelişmeleri takip etmezse zaten sistemin arkasına düşer...”. (K₈) tarafından öğretmenin mesleki gelişimi için teknolojiyi kullanarak mesleki makaleleri takip etmenin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Meslektaş paylaşımı temasında; “İnsanlar meslektaşlarından da bir şeyler öğrenir. Lisans ve yüksek lisansta arkadaşlarımdan öğrendiğimi başka kaynaklardan öğrenemedim...”. (K₇) tarafından meslektaştan öğrenmenin etkililiği bulgusu; “... Öğretmenin kendi bilgisi yeterli olmayabilir. Meslektaşlarıyla bilgisini paylaşırsa yeni şeyler öğrenecektir. Bilgi paylaştıkça çoğaldığına göre sen paylaşırsan, diğerleri de paylaşır. Öğretmenlerin mutlaka birbirine açık olması gerekir. Öğretmen bilgiyi paylaşan, birbiriyle tartışan ve en iyisini bulan olmalıdır...”. (K₉) tarafından meslektaşlar arasında paylaşılan bilgiyle yeni bilgilerin öğrenilmesi bulgusu desteklenmiştir.

Eğitim çalışmalarına katılma temasında; “Öğretmen bir proje yapınca veya yurt dışına gidince, okuldaki diğer öğretmenler de gitmek istiyor, bir örnek oluyor. Örnek uygulamalar diğer öğretmenin de ilgisini çekiyor. Hani üzüm üzüme baka baka kararır diyoruz ya yeniliğin peşinde koşan öğretmenler bir araya geliyorlar. Bir internet sitesi görüyor, öğretmen bunu paylaşıyor, bir uygulama, bir program görüyorlar paylaşıyorlar...”. (K₅) tarafından yapılan eğitim çalışmalarının

paylaşılmasıyla yenilik peşinde koşan öğretmenlerin bir araya gelmesi bulgusu; “Avrupa Birliği, TÜBİTAK projesi yapan öğretmenlerimiz var. Bunlar öğretmene çok fayda sağlıyor, yurt dışına çıkmak bir öğretmen için çok büyük fayda sağlar. Oradaki çalışmaların uygulamasını görmek, uygulanabilir olan bir şey hedef olur. Bir şeyin hedef olması için yapılıyor olması gerekir. Öğretmen orda yapıldığını gördüğünde ben de yapabilirim der ve onu yapmak için çalışır... ”. (K₆) tarafından yapılan eğitim çalışmalarının görülmesiyle öğretmenin bu uygulamaları yapma bulgusuyla desteklenmiştir.

Araştırmacı öğretmen olma temasında; “Öğretmen araştırmacı olmalı. Öğretmen mutlaka yeniliklere açık olmalı. Yüksek lisans, doktora imkânlarını zorlanmalı... ”. (K₄) tarafından öğretmenin araştırmacı olması ve üst eğitim basamakları için şartları zorlaması gerekliliği bulgusu; “... Mesleki gelişim için yüksek lisans düzeyinde eğitim-öğretim verilerek görevlendirilmeli sınıf öğretmenleri. Diyelim ki 4 yıl fakülte okuyor, iki yılda yüksek lisans 6 yıl. 3 yıl teorik, dördüncü ve beşinci yılında yüksek lisansını yapar altıncı yılında alanda devlet çalıştırın öğretmeni staj anlamında... ”. (K₅) tarafından mesleki gelişim için sınıf öğretmenlerinin tamamının mutlaka yüksek lisans düzeyinde eğitimi gerekliliği bulgusu; “... Uzman öğretmenlik, mesleki kariyer olarak yeniden geldi ancak uygulamaya geçilmedi. Uzman öğretmenlik mutlaka olmalıdır. Hatta uzman olmayan sınıfa bile girmemeli bence, Finlandiya'daki gibi. Belki böyle bir şey zamanla getirilebilir veya bir şekilde teşvik olmalıdır. Uzman öğretmen de bir şekilde başka ünvanlar için çaba sarf etmelidir... ”. (K₆) tarafından uzman olmayan öğretmenin sınıfa bile girmemesinin gerekliliği ve uzman öğretmenlik için teşvik sisteminin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Mesleki hedef koyma temasında; “Öğretmene hedef verirsiniz, öğretmen kendini geliştirmek ister... Niye ileriye yönelik hedefi yok öğretmenin? Ben öyle öğretmenler gördüm ki mesleğe yeni başlayan ve kıdemli. Kıdemli olup bilgiye aç, öğreniyorlar, uyguluyorlar; öyle de tam tersini gördün kimi yeni mezun olmuş, bitmiş insanları gördüm. Bunun sebebini çok. Kendini geliştirme konusunda beni

gerçekten hayrete düşüren kıdemli öğretmenler ile karşılaştım...”. (K₆) tarafından öğretmenin hedefinin önemi yansıtılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kariyer gelişimi ile ilgili temada; “Türkiye’de kariyer gelişimi ile ilgili herhangi bir şey yok sınıf öğretmenlerinde, diğerlerinde de yok... Bir sınıf öğretmeni, ben öğretmen olarak başladığım zaman yarın müsteşar olabileceğim demeli. Ama böyle bir şey yok. Ne sınav sistemimiz buna uygun, ne de siyasi sistemi buna uygun...”. (K₂) tarafından sınıf öğretmenliği için kariyer basamaklarına sistemde yer olmadığı bulgusu; “Öğretmenlik bir meslektir, kariyer ve özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenin mesleki kariyer gelişimi için imkânlar var, öğretmen her şey olabilir. Sınıf öğretmenliğinden başlayıp Milli Eğitim’de en iyi noktalara gelen birçok insan var. Sınıf öğretmeni istediği zaman birçok yere kadar gidebiliyor, hiç kimse ona sen öğretmensin diye önüne bir engel koymuyor...”. (K₉) tarafından sınıf öğretmenliği için kariyer basamaklarının sistemde yer aldığı ve kariyerin üst basamaklarına kadar yükselebildiği bulgusuyla olumsuz olarak desteklenmiştir.

Sorumluluk temasında, öğrenme planlamasını çevreye ve öğrencinin düzeyine göre yapmada; “Öğretmenlerde yapıcılık, yaratıcılık yeteneği kılavuz kitaplarla köreltildi. Oysa kılavuz kitap adından anlaşılacağı üzere; yol gösterici olmalıydı, sadece yol gösterici ama bugün baktığımızda bizim öğretmenlerimizde bunu göremiyoruz... Şu konuyla ilgili, şu etkinlikler koydum; sende bunlara benzer, bunlardan daha güzel olanını sınıfına, öğrencinin seviyesine göre etkinlikler oluştur diyor...”. (K₁) tarafından öğretmenin sorumluluğu olarak öğrenme planlamasını sınıfa ve öğrencinin seviyesine göre yapılmasının yapıcılık ve yaratıcılığı getireceği bulgusu yansıtılmıştır.

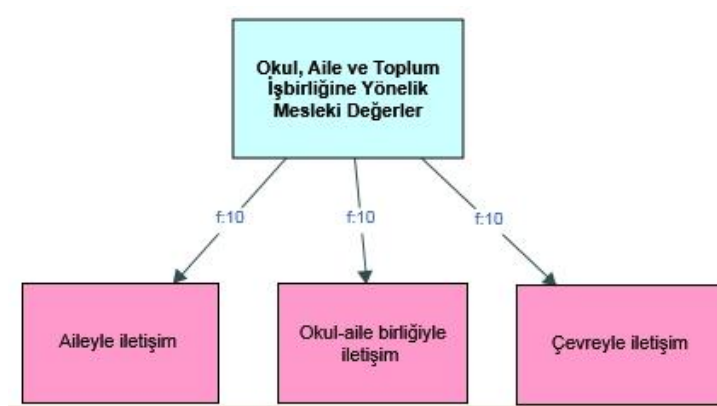
Öğrencinin bütün yönlerini geliştirme temasında; “Öğretmenin görevi başarmaktır. Eğitim çok ciddi bir iştir. Matematiği, okuma-yazmayı, müzik, beden, hayat bilgisi, çocuğun soyut düşünmesini sağlayacak ve mantık gelişimini ortaya koyacak bir çalışma düzenini hep beraber götürmesi lazım...”. (K₃) tarafından

öğretmenin sorumluluğu öğrencinin fiziksel, duygusal, sosyal ve akademik gelişimini bütün olarak sağlamasının gerekliliği yansıtılmıştır.

“İnsanlar arasındaki farkı doğuran en önemli faktörlerden birisi sorumluluk anlayışıdır. Sorumluluk, hukuki ve vicdani boyutu olan bir olgudur. Sorumluluğun sınırlarının iyi belirlenmesi davranışların değerlendirilmesi için önemli bir dayanaktır. Sorumluluk anlayışı, mesleki yaklaşımın bir yansımasıdır. Her öğrenci, öğretmenin sorumluluğu için yeterli bir ağırlık oluşturur. Profesyonellikle sorumluluk düzeyi, birbirlerinin sebep ve sonuçlarıdır... ” mesleğin getirdiği profesyonel sorumluluk (K₈) tarafından dikkat çekici bir şekilde yansıtılmıştır.

4.4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla maarif müfettişlerinden “Sınıf öğretmenlerinin “okul, aile ve toplum işbirliğine” yönelik mesleki değerleri neler olabilir? sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla maarif müfettişlerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.11.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Maarif müfettişlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.11.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinden iletişim; (i) aileyle (ii) çevreyle ve (iii) okul-aile birliği teması olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Aileyle iletişim	10
Çevreyle iletişim	10
Okul-aile birliğiyle iletişim	10

Tablo 4.14'de görüldüğü gibi, maarif müfettişlerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik mesleki değerleri, aileyle iletişim, çevreyle iletişim ve okul-aile birliği olmak üzere olmak üç boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; aileyle iletişim (f: 10), çevreyle iletişim (f: 10) ve okul-aile birliği (f: 10) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, maarif müfettişlerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan beşinci tema olan okul, aile ve toplum işbirliği; aileyle, çevreyle ve okul-aile birliğiyle iletişime dayalı bir süreç şeklinde tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Aileyle iletişim temasında; “Bir sınıf öğretmenin başarılı olabilmesi için çocuğun ailesini, velisini çok iyi tanıması gerekir. Çocuğun ilgisi nedir? Evdeki ortamı nedir? Nasıl bir ailedir? Bunları çok iyi bilinmesi gerekiyor”. (K₂) tarafından öğrenciyi tanımak için ailesini tanımanın önemi bulgusu; “Anne-babanın çocuğuna yardım edebilmesi için öğretmenle iletişim içinde olması lazım ama bu sadece ders bazında olmamalı. Öğretmen, anne-babadan çocuğun evde ders çalışma ortamının oluşturulması isteyebilir... ”. (K₃) tarafından ailenin çocuğa yardımcı olabilmesi için öğretmenle iletişiminin gerekliliği bulgusuyla; “Başarılı bir sınıf öğretmenin en önemli silahı ailedir. Hatta öğretmeni çalıştıran da ailedir. Okullarda

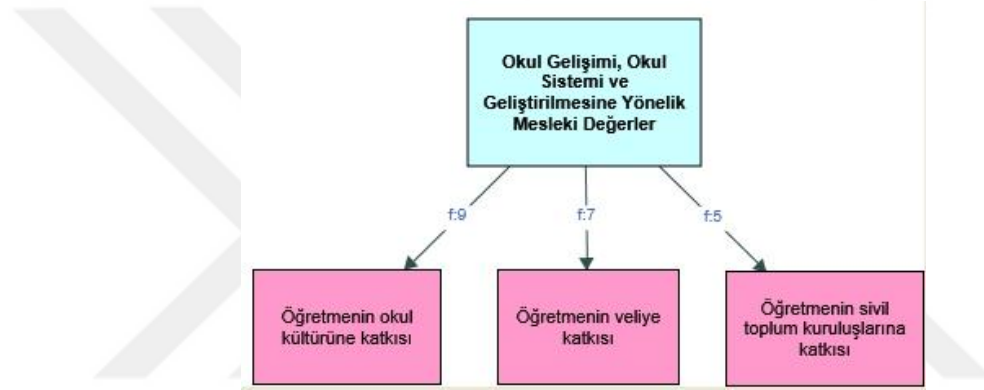
gözlemliyorum, veliler ilgili olduğu zaman öğretmen de ister istemez çalışmak zorunda kalıyor... ”. (K₄) tarafından ailelerin ilgili olması durumunda öğretmenin daha çok performans gösterdiği bulgusuyla desteklenmiştir.

Çevreyle iletişim temasında; “Çocuğun özel bir yeteneği varsa öğretmen bunu desteklemeli, veli ile paylaşmalı. Maddi imkânlarla dayalıysa öğretmen okuldan, okul-aile birliğinden ve sivil toplum kuruluşlarından yardım alabilir... ”. (K₅) tarafından öğrencilere yardımcı olabilmek için çevreden destek alabilme bulgusu; “Okul çevresine ışık tutacak şekilde düzenlenmelidir. Okul, öğrenciye açık olduğu gibi çevreye de açık olmalıdır. Okul sosyal, kültürel anlamdaki çalışmalarla çevresine ışık tutmalıdır. Bu anlamda okul çevresini etkilemelidir... ”. (K₈) tarafından öğretmenin ve okulun çevreye açık olması ve sosyo-kültürel çalışmalarla katkı sağlaması bulgusuyla; “Toplumda, öğretmen her yerde öğretmendir, sadece okulda öğretmen değildir. Sokakta, caddede, parkta, bahçede bulunduğu her yerde kendisine göre farklı bir yeri vardır. Toplum ilişkilerinde, öğretmen çevreyi iyi tanıyacak, velileri iyi tanıyacak, öğrencilerini iyi tanıyacak. Bu şekilde okulun gelişimine katkıda bulunabilir... ”. (K₁₀) tarafından öğretmenlik mesleği değerinin çevreyle iletişimde korunmasının gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Okul-aile birliğiyle iletişim temasında; “Özellikle okul-aile birliği ve veli işbirliğini paydaşlarıyla kuran çok başarılı öğretmenlerimiz var. Ama çocuğunun öğretmeni tanımayan veliler, çocuğun velisini tanımayan öğretmenlerimiz de var. Genellemeler yanlış olabilir ama bunun nedeni; paylaşmasını sevmiyoruz ve sağlıklı iletişim kurmada sıkıntılarımız var. Yani bu ikisini aşabilirsek sorunlarımızın çoğu çözülür... ”. (K₁) tarafından paylaşma ve iletişim öğretmenin başarılı iki anahtarı olarak yansıtılırken; “Okul-aile birliğinin amacı, aslında okulun ve yaşayan değerlerin çocuklara aktarılmasına katkı sağlayacak bir mekanizma olarak işletilmesi lazım. Okul-aile birliği, o okulun canlı direği, çevreyi etkileyen bir yapı içerisinde ortak değerlerde buluşma anlayışı içerisinde olması lazım... Bunu da sağlayacak olan öğretmenin iletişim becerisidir”. (K₃) tarafından değerlerin okul-aile birliği aracılığıyla yaşatılmasında öğretmenin iletişim becerisi bulgusuyla desteklenmiştir.

4.4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla maarif müfettişlerinden “sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerleri neler olabilir?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla maarif müfettişlerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.12.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Maarif müfettişlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.12.’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik sahip olması gereken; (i) öğretmenin okul kültürüne katkısı, (ii) öğretmenin veliye katkısı ve (iii) öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı olmak üzere üç temada mesleki değerlerine ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.15.’de verilmiştir.

Tablo 4.15. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğretmenin okul kültürüne katkısı	9
Öğretmenin veliye katkısı	7
Öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı	5

Tablo 4.15.'de görüldüğü gibi, maarif müfettişlerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerleri sırasıyla; öğretmenin okul kültürüne katkısı (f: 9), öğretmenin veliye katkısı (f: 7) ve öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı (f: 5) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, maarif müfettişlerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan altıncı tema olan öğrenme merkezi okul; öğretmenin başrol oynadığı, sivil toplum kuruluşlarının ve velinin desteğini alarak okul kültürüne katkıda bulunma mesleki bir değer olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Öğrenme merkezi olarak, öğretmenin okula katkısı temasında; “Sınıf öğretmeni, okulu her şeyiyle geliştirebilir. Her anı öğrenme fırsatı olarak görebilir. Duvarları eğitim-öğretimle ilgili kullanıyorlar. Bir okula girdim yerleri de kullanmışlar. Eğitim-öğretimde her yeri, her köşeyi değerlendirirsiniz amacınız eğitim olduktan sonra... ”. (K₆) tarafından öğretmenin okulun gelişimine katkısı bulgusu, “Bana göre sınıf öğretmenliği öğretmenliklerin en önemlisidir. Eğer sınıf öğretmeni gerçekten öğretmense onun yetiştirdiği çocukların daha sonraki yıllardaki öğrenim hayatı, insan ilişkileri algısı, toplumsal uyumu her bakımdan iyidir. Ama tersi durumda berbat bir öğretmense sınıf öğretmeniniz bütün hayatınızın bundan olumsuz etkileneceğini düşünüyorum. Ben bunu yaşadığım için söylüyorum... ”. (K₇) tarafından öğretmenin okulun ve toplumun gelişimine katkısı bulgusuyla; “... Öğretmenin okulu bütün yönleriyle geliştirilmesinde her türlü faaliyette yer alması gerekiyor. Sosyal faaliyetlerde, sportif faaliyetlerde, çevre ilişkilerinde, projelerin içinde yer alması gerekir... ”. (K₉) tarafından öğretmenin okula ve topluma katkısının toplumsal çalışmalar ve projeler yoluyla gerçekleştirilebileceği bulgusuyla desteklenme yoluna gidilmiştir.

Öğretmenin veliye katkısı temasında; “Veli de okula girebilmeli, sınıfa da girebilmeli. Veli sınıfa girecek, koridora da gelecek. Bizim sistemimiz çok açık değil, şeffaf değil; siz ne kadar şeffaf yaparsınız o kadar rahat ediyor. Her okulun kapısında sloganlar ne diyor: okulun misyonu, vizyonu hepsi tamam. Burda bilgiden önce insan olmayı öğretiyoruz. Ancak asıl önemli olan uygulama, bunu da öğretmen sağlayabilir... ”. (K₆) tarafından velinin okula insani değerlerin gelişimine katkısı bulgusu; “Öğretmenin işine çok karışmamak koşuluyla veli sınıfa girebilir. Öğretmen veliden yararlanmaya yönelik, bakın ben böyle güzel bir etkinlik yapıyorum siz de şöyle bir katkı sağlayabilirsiniz şeklinde olduğu zaman bunda bir sorun yok. Öğretmen velilerden ekonomik yönden yararlanabilir, velilerin mesleki bilgi birikiminden yararlanabilir... ”. (K₉) tarafından velinin ekonomik yönünden ve bilgisinden yararlanma aracılığıyla sınıfın gelişimine katkısı bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı; “Özellikle günümüzde eğitime gönül veren, eğitim gönüllüsü olan sivil toplum kuruluşları çok. Bunlar, öğrencilerimizi, eğitim kurumlarımıza, okullarımıza maddi, manevi her yönden hazırlar. Bunu gözlemliyoruz, görüyoruz. Öğretmen bu süreçte katkıda bulunabilir... ”. (K₁) tarafından öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkı sağlayabileceği ve bu katkıyı sınıfına, okuluna katkıda bulunabileceği bulgusu yansıtılmıştır.

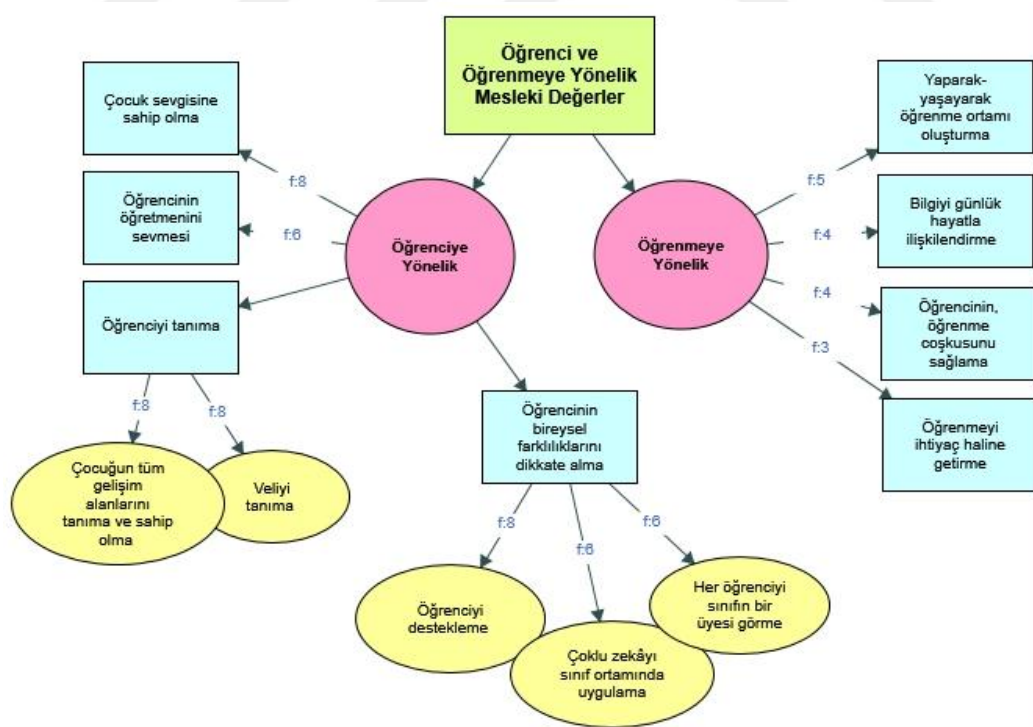
Sınıf öğretmenlerinin “okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine” yönelik mesleki değerlerini güzel bir ifadeyle anlatan bir tema; “Okul, toplumun alt sistemlerinden birisidir. Gelişimden uzak bir okul, gelişime açık bir topluma hizmet edemez. Okul sistemini geliştirecek olan onun kurum içi ve kurum dışı paydaşlarıdır. Gelişim ancak tüm paydaşların birlikte ve uyumlu hareketiyle gerçekleşebilir. Gelişim süreklilik arz eden bir olgudur. Sistemin tüm unsurları gelişime katkı sağlamalıdır. Sosyal bir kurum olan okul, sürekli gelişime açık olmak zorundadır bunu sağlayacak olan da öğretmendir... ”. (K₈) tarafından okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesindeki katkının öğretmen tarafından gerçekleştirileceği bulgusu yansıtılmıştır.

Yukarıda maarif müfettişlerine göre sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri derinlemesine verilmiştir. Okul yöneticileriyle yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucuna göre elde edilen sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri bulguları tematik olarak sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.5. Okul Yöneticilerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri

4.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla okul yöneticileriyle “sınıf öğretmenlerinin, öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerleri neler olabilir?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.13.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri

Okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.13.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) öğrenciye yönelik temasına ait dokuz ve (ii) öğrenmeye yönelik temasına ait olmak üzere dört alt temada toplamda on beş temada mesleki değerlere ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğrenciye Yönelik	
Çocuk sevgisine sahip olma	8
Öğrencinin öğretmenini sevmesi	6
Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alma	
Öğrenciyi destekleme	8
Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme	6
Çoklu zekâyı sınıf ortamında uygulama	6
Öğrenciyi tanıma	
Çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma	8
Veliyi tanıma	8
Öğrenmeye Yönelik	
Yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma	5
Bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme	4
Öğrencinin, öğrenme coşkusu sağlama	4
Öğrenmeyi ihtiyaç haline getirme	3

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerleri, öğrenciye ve öğrenmeye yönelik olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik mesleki değerleri sırasıyla; çocuk sevgisi sahibi olma (f: 8), öğrencinin öğretmenini sevmesi (f: 6), öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alma temasına bağlı alt temalarda öğrenciyi destekleme (f: 8), çoklu zekâyı sınıf ortamında uygulama (f: 6), her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görmedir (f: 6). Öğrenciyi tanıma temasına bağlı alt temalarda çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma (f: 8) ve veliyi tanımadır (f: 8). Öğrenmeye yönelik mesleki değerleri sırasıyla; yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma (f: 5), bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme (f: 4), öğrencinin, öğrenme coşkusu sağlama (f: 4) ve öğrenmeyi ihtiyaç haline getirme (f: 3) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, okul yöneticilerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan birinci tema olan, sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik mesleki değerleri; çocuk sevgisine sahip olma değerine bağlı olarak öğrencinin de öğretmenini sevmesi gerekliliği ve çocuğu tanımak için veliyi tanıma yoluna giderek çocuğun bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, çoklu zekâya göre öğrencilerin gelişimlerini bütün alanlarda destekleyerek her öğrenciyi sınıfın bir üyesi olarak kabul etmedir. Öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; öğrenciler için öğrenmeyi bir ihtiyaç haline getirerek bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirip öğrenciler için yaparak-yaşayarak öğrenme ortamında öğrencinin öğrenme coşkusu sürekli canlı tutma sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinden çocuk sevgisine sahip olma temasında; "... Her çocuğu kendi çocuğu gibi görmedikçe bu iş olmaz. Oradaki çocukları öğretmenimiz kendi çocuğu gibi hissettiği sürece sorun yok... Bir öğrenciyi yıkmak çok kolaydır ama önemli olan yapıcı olmaktır. Bu çocuktan bir şey olmaz diyebilirsiniz basit, kolay ama bu çocuk senin çocuğun ve bir öğretmen çocuğunla ilgili böyle dedi, sen nasıl hissedersin? O zaman öğretmenlerin de çocuklarla ilgili bir anda yıkıcı değil de yapıcı davranmaları gerekir. Yapıcı olmak lazım bence birinci ölçüt bu... ". (K₅.E) tarafından sınıf öğretmenlerinin mesleki değerinin her çocuğu, kendi çocuğu gibi sevmeye ve davranma bulgusu; "Sevgi bu işin anahtarı... Çocuklar, sevgiye mutlaka karşılık veriyorlar. İstenilen öğretmen olmanın yolu; sistemli, planlı, düzenli çalışmak ve sevgisini öğrencileri vermek... ". (K₈) tarafından öğretmenin çocuğu sevmesinin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğrencinin öğretmenini sevmesi temasında; "En büyük mesleki değerlerden bir tanesi, öğrencinin, öğretmenini sevmesi gerekir. Öğretmenin bir şekilde çocuğa kendisini sevdirmesi ve onun dünyası girmesi, gönlüne dokunması gerekir. Yoksa çocuğun onu sevmemesi durumunda başarılı olması söz konusu değildir... ". (K₆-

E) tarafından çocuğun da öğretmenini sevmesinin gerekliliği bulgusu; “Öğrencinin kalbine girmeden asla beyinlerine giremez öğretmen. Okulumuzun en başarılı öğretmenin davranışlarını gözlemlediğimde son derece saf, samimi ve sevgi dolu yaklaşıyor öğrencilere. Onlarla iletişim kuruyor, şakalaşüyor ve onların sorunlarıyla birebir ilgileniyor. Başarısının sırrı öğrencilerle kurduğu sıcak diyalogdur bana göre... ”. (K₈-E) tarafından öğretmenin başarısı öğrencileri tarafından sevilme bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğrenciyi destekleme temasında; “Kendi geçmişimden matematik korkum vardı... Ben hiçbir zaman ölçüleri öğreneceğiz demedim. Akşam son dersten sonra yarın patates, soğan getirin derdim. İstedğim materyallerle her öğrencinin anlayabileceği, en azından çocuğun ufkunu açacağı etkinlikler yaptım. Vasat öğrencim çok az olurdu, hepsi öğrenirdi... ”. (K₄-K) tarafından öğretmenin bütün öğrencilerin öğrenebileceği şekilde desteklenmesi bulgusuyla yansıtılmıştır.

Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme temasında; “Eşitlik, adalet, hakkaniyet öğrenciye yönelik öğretmenden beklediğimiz mesleki değerlerin başında gelir... Sınıftaki öğrencilere, öğrenme-öğretme ortamında eşitlik ilkesine bağlı kalarak sınıftaki öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak anlatmaya çalışmasıdır. Her öğrenciye ulaşmaya çalışması, öğrenciler arasında ayırım gözetmemesi tarafsızlık ilkesi ile açıklanabilir. Öğrenciler arasındaki ailevi durumları, sosyal ilişkileri ya da gelir düzeyinde bir fark olarak gözetmeksizin her öğrenciye aynı muamelede bulunması diye düşünüyorum”. (K₃-E) tarafından öğretmenin, öğrencilerin her birinin sınıfın bir üyesi olmasının gerekliliğiyle eşitlik ve adalet duygusuyla yaklaşması bulgusu; “Sınıf ortamında beş parmağın beşi bir olmaz, çocuklar ayrı ayrı renklerdir. Her çocuğun kendi kabiliyeti, kendi yeteneği doğrultusunda birşeyler yapabilmesi yani yararlı olma duygusu yerleştirildikten sonra o da kendi çapında bir şeyler yapabilir. Değer vereceksin yani sen de yapabilirsin diye”. (K₄-K) tarafından öğretmenin öğrencilerinin yetenekleri doğrultusunda yapabileceklerinin beklentisi bulgusuyla desteklenmiştir.

(K₁₀-E) tarafından her çocuğun sınıfın bir üyesi olarak görülmesi değeri hikayemsi bir tarzda yansıtılmıştır. “Bir kere öğretmenin çocuk haklarını çok iyi bilmesi lazım. O çocuğa, çocuk gibi muamele etmemesi lazım. Onun bir insan, farklı bir birey ve farklı bir insan olarak algılaması lazım. Mesele burada yatıyor. Bununla ilgili çok güzel bir örnek vardır: Mimar Sinan meşhur Süleymaniye Camisi'ni yaptığı zaman çocuğun bir tanesi geçiyor, diyor ki; hocam “bu minare eğik”. Halatla bağlatıyor minareyi, halatı çocuğa çektiriyor çek bakalım, düzeldi mi? Düzelmedi, biraz daha çek, düzeldi mi? Düzelmedi mi? en sonunda düzeldi diyor çocuk. Yanındakiler, Koca Sinan’a diyorlar ki: ne oldu? Neden böyle bir şey yaptın? Bu çocuk gider sağda, solda minare eğridir der. İnsanlar bilmez bu minare eğridir der, kabul ederler. Hikâye burada biter. Oysaki burada eleştirilmesi gereken önemli bir kısım daha vardır, bu nedir? Burada Koca Sinan o çocuğu kandırmıştır; bu görülmezden gelinir”.

Çoklu zekâyı sınıf ortamında uygulama temasında; “Öğrenci hangi öğrenme stili ile öğreniyor? Bedensel mi? Görsel-işitsel mi? çoklu zekâyı kullanarak öğrencisini iyi tanıması gerektiğini düşünüyorum... ”. (K₂-K) tarafından öğretmenin, öğrencisini iyi tanıyarak onun zekâ türüne göre davranması bulgusu; “Koşmaktan hoşlanan bir çocuğa siz duran bir spor yaptıramazsınız, oynamaktan hoşlanıyor... Enstrüman çalıp, söz ve müzik söylemek istemeyen bir çocuğa siz enstrüman dışındaki solo söyletirsенiz bunu istemeyecektir. Ya da resme ilgisi varsa siz bunu müziğe yönlendiremezsiniz... ”. (K₉-E) tarafından öğrencinin zekâ türüne göre etkinlik yapılmasının gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma temasında; “Akademik ve sosyal gelişimin paralel gitmesi lazım, ikisini de dengelemek gerekiyor. Akademik olarak yüklenirsen çocuğu mahvedersin, geleceği adına. Belki akademik olarak yetiştirirsin ama toplum adına çok yetiştiremezsin diye düşünüyorum. Sonuçta akademik de gerektiriyor, birlikte yürütmek gerekiyor... ”. (K₄-K) tarafından çocuğun akademik ve sosyal gelişimin birlikte yürütülmesinin gerekliliği bulgusu; “Bizim karşımızda bir insan vardır, öğrenci vardır; bu öğrenci bize teslim edilmiş, biz bunu ülkemize, vatanımıza milletimize, milli-manevi değerleri

yücelterek teknik ve akademik bilgilerle donatarak bunu yetiştirmenin gayreti içerisinde olmalıyız... ”. (K7-E) tarafından çocuğa akademik ve değer kazanımının birlikte yürütülmesinin gerekliliği bulgusu; “Akademik, zihinsel, duygusal bunların hepsi bir bütündür. Birisini at, diğerini alma gibi insanlara bu konuda seçenek bırakmamak lazım. Bütün olmak lazım, ideale yaklaşmak önemli... ”. (K10-E) tarafından çocuğun bilişsel ve duyuşsal alanlarının bütün olarak geliştirilmesi bulgusuyla desteklenmiştir.

Veliyi tanıma temasında; “Okulumuzda yapacağımız çalışmanın çocuklar için faydalı olacağına velileri ikna ettik ki önemli olan bu. Velilerimiz ikna olduktan sonra şöyle dediler bize; hocam siz nasıl istiyorsanız öyle olsun. Bu noktada velileri ikna ettiğimiz için yaptığımız projelerde ciddi olarak çok zorlanmadık... ”. (K5-E) tarafından veliyle iletişim ve yapılan çalışmalar için velinin ikna olmasının önemi bulgusu; “Eğitimin olmazsa olmazı aile çok önemlidir... Öğretmenin, öğrenciyi çok iyi bilmesi lazım, devamlı ailesiyle irtibat halinde olması lazım, nasıl bir aile yapısı olduğunu bilmesi lazım. Öğretmenin, öğrenciyi tanınması için... ”. (K7-E) tarafından öğrenciyi tanımak için ailesini tanımanın gerekliliği ve bunu da öğretmenin veliyle iletişim yoluyla gerçekleştirmesinin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma temasında; “İlkokula dair sınıfta hatırladım en önemli şey fen bilgisi dersinde öğretmenimin bana verdiği bir deney. Hazırlama sürecini hiç unutmuyor olmam yani hatırlamam. Bu yüzden öğrencilerimizin yaparak-yaşayarak kendilerinin ortaya çıkarttıkları, ürettikleri şeyleri sunmaları ile ilgili bütün projelere okulumuzda destek veriyorum, onay veriyorum, bunu da önemsiyorum... ”. (K8-E) tarafından öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemi ve üretmelerinin gerekliliği yansıtılmıştır.

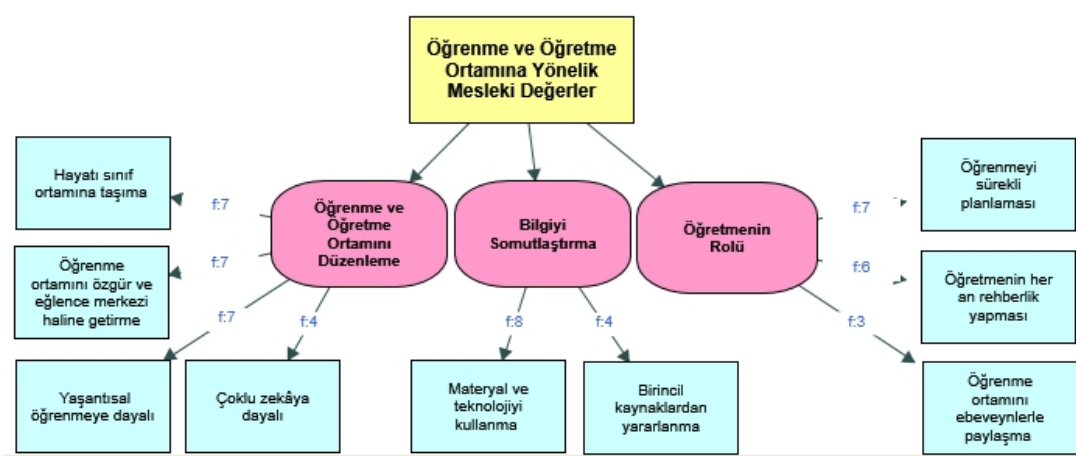
Öğrenmeyi ihtiyaç haline getirme ve bilgiyi günlük hayatla bağ kurma teması birleştirilerek; “Dikkat çektikten sonra en önemlisi; o konuyu öğrenmeye ihtiyaç haline getirmek gerekiyor. Çocuk şunu bilmeli; ben bu konuyu günlük hayatında burada kullanacağım. Çocuk ihtiyaç hissetmeli. Öğrenme ihtiyaçtan doğar ve çocuk bu ihtiyacı hissetmezse çocuğa asla öğretemezsiniz. Öğrenciler öyle bir hale

getirilmeli ki; öğrenci o konuyu öğrenme açlığı hissetmeli...”. (K₂-K) tarafından temel becerilerin karşılığını günlük hayatta bulduğu zaman öğrencinin öğrenme ihtiyacını hissedeceği gerekliliği yansıtılmıştır.

Öğrencinin öğrenme coşkusunu sağlama temasında; “Sınıf öğretmenliğim boyunca yaptığım bir çalışma, öğrencilerime de çok şey kattığını düşünüyorum. Her öğrenci aynı kitabı okuyacak şekilde aynı kitaptan alırdım. Klasiklerden; “bir şeftali bin, şeftali” çocuklara yönelik klasikler. Öğrenciler kitabı okuduğunda kütüphaneye giderdik. Bir panel gibi düzenlerdik. Kitabı inceledik, hangi yönünü sevdik, hangi yönünü yazar olsam değiştirirdim, beni hangi yönüyle etkiledi, hangi sayfadan sonra etkilenmeye başladım? Böyle olunca çocuklarda kitabı severek okurlardı. Sınıfta kitap okuyan öğrencilerin oranı yüksekti... ”. (K₄-K) tarafından kitap okumanın coşkusunu sağlamanın etkisi bulgusu; “Mutsuz olduğu bir alanda çocuğu zorlamanın, onu okuldan soğutmanın, dersten soğutmanın; öğrenmesine duygusal engeller, zihinsel engeller koymanın yanlış olduğunu düşünüyorum. O yüzden de öğretmen arkadaşların her şeyden önce çocukların heyecanlarını daha da arttıracak, daha da ön plana çıkaracak, neşelerini, mutluluklarını arttıracak aktiviteleri onlara vermeli, ön plana çıkartarak geliştirmeleri kanaatindeyim... ”. (K₉-E) tarafından öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesine engel olma yerine öğrenme coşkusunu sağlayarak çocukları mutlu edecek etkinliklere yönlendirilmesi bulgusuyla desteklenmiştir.

4.5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla okul yöneticilerinden “sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerleri neler olabilir?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.14.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.14.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) öğrenme ve öğretme ortamını düzenleme temasına ait dört, (ii) bilgiyi somutlaştırma temasına ait iki, (iii) öğretmenin rolü temasına ait olmak üzere üç alt temada mesleki değerlere ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğrenme ve Öğretme Ortamını Düzenleme	
Hayatı sınıf ortamına taşıma	7
Öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme	7
Yaşantısal öğrenmeye dayalı	7
Çoklu zekâya dayalı	4
Bilgiyi Somutlaştırma	
Materyal ve teknolojiyi kullanma	8
Birincil kaynaklardan yararlanma	4
Öğretmenin Rolü	
Öğrenmeyi sürekli planlaması	7
Öğretmenin her an rehberlik yapması	6
Öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma	3

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerleri, öğrenme ve öğretme ortamını düzenleme, bilgiyi somutlaştırma ve öğretmenin rolü olmak üç boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ve öğretme ortamını düzenlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; hayatı sınıf ortamına taşıma (f: 7), öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme (f: 7), yaşantısal öğrenmeye dayalı olma (f: 7) ve çoklu zekâyaya dayalı olmadır (f: 4). Bilgiyi somutlaştırmaya yönelik mesleki değerleri; materyal ve teknolojiyi kullanma (f: 8), birincil kaynaklardan yararlanmadır (f: 4). Öğretmenin rolüne yönelik mesleki değerleri; öğrenmeyi sürekli planlaması (f: 7), öğretmenin her an rehberlik yapması (f: 6) ve öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma (f: 3) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, okul yöneticilerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan ikinci tema olan sınıf öğretmenlerinin “öğrenme ve öğretme ortamına” yönelik mesleki değerleri teması maarif müfettişlerinin tanımlamasına eşdeğer olması nedeniyle tekrar tanımlanma yoluna gidilmemiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamını düzenlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinden hayatı sınıf ortamına taşıma temasında; “Bir öğretmen her şeyi ders alacağız gözüyle bakmalı, herşeyi derse taşımalı. Doğada bulunan her şey ders aracı; bir taş parçası olabilir, bir tahta parçası olabilir. Önemli olan bunun etkili ve yerinde kullanılmasıdır. Okul, günlük hayatın bir laboratuvarıdır; daha korunaklı, güvenli, tehlikelerden arındırılmış bir ortamda hem becerilerin geliştirilmesi, hem tehlikelerin sezdirilmesi gereken öğrenmelerin gerçekleştirileceği ortam olmalıdır. Bu nedenle günlük hayatta gördüğümüz, yaşadığımız, kullandığımız her şeyi bir öğretmen araç olarak sınıfa getirebilmeli, taşıyabilmeli ya da gözlem yapabilmeli... ”. (K₉-E) tarafından doğada bulunan materyallerin bir laboratuvar gibi sınıfa taşınmasının gerekliliği bulgusu; “Çocuğun, çamura elinin değmesi lazım, hamur gibi çamur yoğurması lazım. Doğayla iç içe olması lazım, yani sınıf mekânı sadece yazı tahtası, oturulan sıra

değildir. Doğayı okula taşımak lazım; doğada ne var? Doğada sınıf bahçesinin bir kısmında karınca, uğur böceği, kaplumbağa yetiştirilen bir alan olabilir, bir tarafta akvaryum olabilir, bir tarafta çocuğun oynayabileceği bir alan olabilir”. (K₁₀-E) tarafından doğada bulunan materyallerin bir laboratuvar gibi sınıfa taşınmasının gerekliliği bulgusunu destekleyerek sınıf ortamının yazı tahtası ve sıranın dışına çıkarılması vurgulanmasıyla yansıtılmıştır.

Öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme temasında; “Çocukların yaş seviyesine göre, ilgi alanına göre gerektiğinde teneffüslerde, çocuğun arkadaşlarıyla didişeceğine, basit oyuncakları paylaşabileceği ya da dışarı çıktığında oynayabileceği ortamlar olması lazım. Yaşamak için nefes almak ne kadar gerekliyse, öğrenci için de faaliyetleri sınıf dışına çıkarmak önemlidir”. (K₄-K) tarafından çocukların sınıf dışında oynayabileceği ortamlar ve faaliyetleri sınıf dışına çıkarmanın gerekliliği bulgusu; “Okulun emniyetli bir yuva olması lazım. Çocuk kendi evinden çıkıyor ve başka bir eğitim yuvasına gidiyor. Orda en güzel şekilde mutlu olacak bir ortam olması lazım... ”. (K₇-E) tarafından çocuklar için okulun mutlu olacağı ikinci bir yuva haline gelmesinin gerekliliği bulgusu; “Okul, öğrenciler için mutlu oldukları bir yer olmalı. Her şeyden önce çocuk okula gelirken, kendini mutlu hissetmeli. Veliler için rahatlıkla gidebildikleri, sorunlarına çözüm bulabildikleri, ilgilendikleri ve faydalandıkları bir ortam; okul tercih edilen bir okul olabilmeli. Okul içinde bir öğrenme ortamı olmalı; öğrenciler içinde öğrenme ortamı olmalı, veliler için de. Önce mutlu olmak, sonra öğrenme gerçekleşiyor... ”. (K₈-E) tarafından çocukların okulda mutlu olmasının önemi bulgusuyla desteklenmiştir.

Yaşantısal öğrenmeye dayalı temada; “Okul her yerdir; gezi, gözlem ve deneye kesinlikle değer verilmelidir. Öğrenci doğadaki materyalleri kullanarak yaparak-yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmeli... Aslında geçmişte çok yaptığımız bir şey vardı: yaprak koleksiyonu, taş koleksiyonu yapıyorduk. Doğayı, okul ortamına taşıyabilirsin... ”. (K₉-E) tarafından doğadaki materyallerin kullanılarak yaşantısal öğrenmeye dayandırılması bulgusu yansıtılmıştır.

Çoklu zekâyâ dayalı temada; “... Her öğrenci aynı öğrenme yöntemini kullanamayabilir. Çoklu zekâ kuramına göre bazısı sözel açıdan, bazısı fiziksel açıdan, bazısı kinestetik açıdan, bazısı matematiksel açıdan öğretmenin yaklaşmasını bekleyebilir. Öğretmen, öğrencilerin durumuna iyi analiz ederek bu kanaldan olaya bakması gerekmektedir... ”. (K₃-E) tarafından öğretmenin öğrencilerinin öğrenme stillerini tanıyarak çoklu zekâyı sınıf ortamında uygulamasının gerekliliği yansıtılmıştır.

Birinci kaynak yoluyla materyal ve teknoloji kullanımı temasında; “Öğretmenin dersi ile ilgili kendi çapında araç-gereç üretebilmesi gerekir. Çünkü aslında biz öğretmenler kendi doğru bildiğimiz şeylerin doğru olduğuna öğrencilerimize anlatırız. Kendi doğrumuzu en iyi ifade edecek olan biziz. Kaynağını da hazırlayabiliriz, bu çok zor bir şey değil. Çünkü karga ile tilkinin hikâyesini Türkçe dersinde işleyen bir öğretmen basit bir karga burnu yapabilir. Bu müthiş bir şekilde öğrencilerin dikkatini çeker ve motivasyonlarını sağlar. Öğretmenin basit ama kendi üretimi olan şeyler mutlaka olmalı... ”. (K₈-E) tarafından, öğretmen tarafından birincil kaynak kullanımının ve hazırlamanın gerekliliği bulgusu; “Temel eğitimde her türlü teknoloji var. Bilgisayarı, öğrencilerin de aktif olarak kullanması gerekir. Çocuğun görerek, yaparak öğrenmesi lazım dersi. Belki atölye ortamlarının derslerde oluşturulması lazım. Süslemek gerekiyor çocukların dünyasına hitabe edebilecek her türlü süsü yapabilmek. Oturma şeklinden, renginden tut, bilgisayarından, projeksiyonuna kadar. Çocuğun gördüğü her şeyi zenginleştirmek gerekiyor... ”. (K₆-E) tarafından materyal ve teknolojiyi öğrencinin de kullanmasının ve bu ortamların çocukların dünyasına hitap edecek şekilde süslenmesinin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

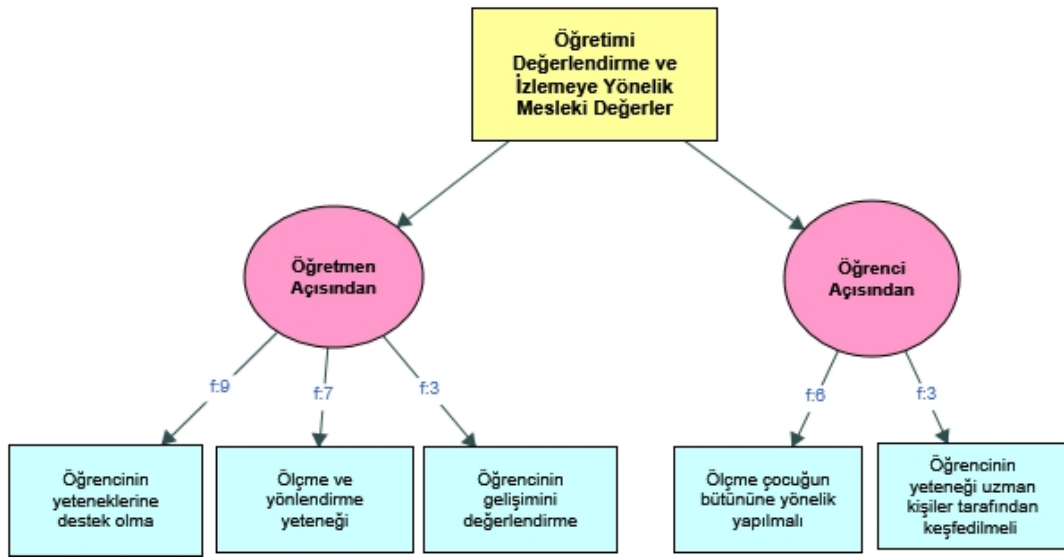
Öğrenmeyi sürekli planlama temasında; “Ne zaman, nasıl öğreteceğini bilerek ve bunun altyapısını evde hazırlayarak sürekli öğrenme ortamını planlamalı öğretmen. Temel şart hazırlık. Neyi, ne zaman, nasıl yapacağını öğretmen bilmeli... ”. (K₁-E) tarafından öğrenme ortamını planlamanın gerekliliği bulgusu; Öğretmenin her an rehberlik yapması temasında; “öğretmenin, öğrencinin öğrenme alanlarına

göre çok iyi bir hazırlık yapması gerekir... ”. (K₂-K) tarafından öğretmenin rehberlik yapmak için hazırlık yapma bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma temasında; “Okul, eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecine veliler de katılmalı ve bundan yararlanmalıdır. Çocuğun eğitim aldığı ortamı görmelidir. Sınıf mahremiyetini ben kabul etmiyorum yani sınıf mahrem bir yer değildir. Sınıf, belli kurallar çerçevesinde velinin girebileceği, görebileceği hatta orda bir rol sahibi olması gerektiği düşüncesindeyim... ”. (K₉-E) tarafından sınıftaki öğrenme ortamında velinin de rol sahibi olması gerektiği yansıtılmıştır.

4.5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla okul yöneticilerinden “sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerleri neler olabilir? sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.15.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.15. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.15.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) öğretmen açısından temasına ait üç ve (ii) öğrenci açısından temasına ait iki alt temada mesleki değerlere ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğretmen Açısından	
Öğrencinin yeteneklerine destek olma	9
Sınıf öğretmenin ölçme ve yönlendirme yeteneği	7
Öğrencinin gelişimini değerlendirme	3
Öğrenci Açısından	
Ölçme çocuğun bütününe yönelik yapılmalı	6
Öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilmeli	3

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerleri, öğretmen ve öğrenci açısından olmak iki boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken

mesleki değerleri sırasıyla; öğretmen açısından öğrencinin yeteneklerine destek olma (f: 9), sınıf öğretmenin ölçme ve yönlendirme yeteneği (f: 7) ve öğrencinin gelişimini değerlendirmedir (f: 3). Öğrenci açısından; ölçme çocuğun bütününe yönelik olarak yapılmalı (f: 6) ve öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilmeli (f: 3) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, okul yöneticilerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan üçüncü tema olan sınıf öğretmenlerinin “öğretimi değerlendirme ve izlemeye” yönelik mesleki değerleri teması maarif müfettişlerinin tanımlamasına eşdeğer olması nedeniyle tekrar tanımlanma yoluna gidilmemiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Öğrencinin yeteneklerine destek olma temasında; “Sınıf öğretmenlerinin belirlediği yöntemlere göre, çocukların bir üst kademe farklı alanlara yönlendirilmesi gerekiyor. Yani burada esas görüş sınıf öğretmenin olması lazım. Çocuk, sayısalcı olacaksa sınıf öğretmenin görüşü bu noktada ağırlık kazanması lazım ailenin değil...”. (K₄-K) tarafından öğrenci yeteneklerinin sınıf öğretmenin belirlenmesine göre üst kademeye yönlendirilmesinin gerekliliği bulgusu; “Sınıf öğretmenlerinin öğrencinin kabiliyetini, yeteneğini çok iyi keşfetmesi lazım. Öğrencileri kabiliyetlerine göre yönlendirmeye çalışması lazım. Yönlendirme noktasında, yönlendirmenin avantajlarını ve dezavantajlarını çok iyi bilmesi lazım...”. (K₅-E) tarafından sınıf öğretmenin öğrenci yeteneklerini keşfedilip yönlendirilmesi bulgusuyla; “Zihinsel, akademik, sanat, spor öğretmen bunları tek götürmeli yani akademik eğitim. Çocuğun, potansiyelini önceden tespit edebilmeli öğretmen. Bu çok zor bir şey değil aslında... Bir aktivite yaparken çocuğun ilgi duyduğunu yüz hatlarından, onun olaya karşı bakışından, heyecanından anlayabilir. Özellikle, sınıf öğretmenleri uzun süre çocuklarla bir arada bulunduğu için bunu çok rahatlıkla tespit edebilir...”. (K₈-E) tarafından sınıf öğretmenin akademik, spor ve sanat eğitimini verilebileceği ve öğrencinin yeteneğini keşfedebileceği bulgusuyla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmeninin ölçme ve yönlendirme yeteneği temasında; “Çocuğun seviyesine inerek değerlendirme yapmalı. Çocuğun mevcut durumunu analiz ederek ona göre değerlendirmeli... ”. (K₃-E) tarafından öğrencinin düzeyine göre değerlendirme yapma bulgusu; “Değerlendirmede bence ölçüt devamlı ve yüksek olmalı, mükemmel olmalı. Daha kaliteli olması için çıtayı yüksek tutmak lazım... ”. (K₅-E) tarafından öğrenci değerlendirmesinde çitanın yüksek tutulmasının gerekliliği bulgusuyla olumsuz olarak desteklenme yoluna gidilmiştir.

Öğrencinin gelişimini değerlendirme temasında; “Öğretmenin, öğrenciyi çok iyi tanması lazım. Ne yapabileceğini, ilerde hangi hedefe ulaşabileceğini öğrencinin bilgileri doğrultusunda, kendi gözlemleri doğrultusunda, bunları çok iyi tahlil ettikten sonra hedef koyması gerekiyor... ”. (K₆-E) tarafından öğretmenin, öğrencinin gelişimini değerlendirebilmek için önce öğrenciyi tanımanın gerekliliği sonra öğrenciye hedef koyma olarak vurgulanmıştır.

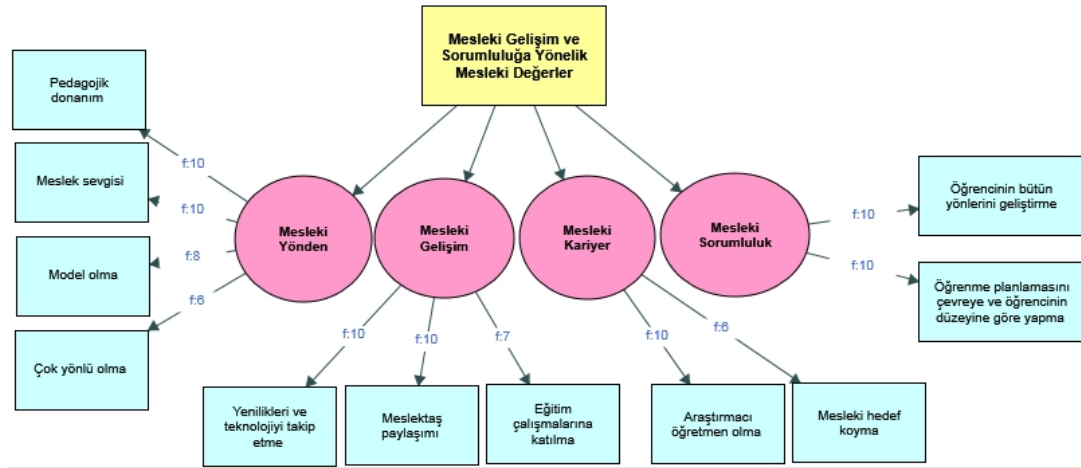
Ölçme çocuğun bütününe yönelik yapılmalı temasında; “Öncelikle kişilik, kendi çocuğum için de aynısını düşünüyorum. Öğrencinin sağlam kişiliği, karakteri öncelikle profil bu. Ondan sonra öğretime başlamak lazım. Okulumuzda çalışmalarımızı bu yönde yürütüyoruz... ”. (K₅-E) tarafından çocuğun bir bütün olduğu ve önce kişiliği sonra akademik başarının gerekliliği yansıtılmıştır.

Öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilmeli temasında; “Okuldaki öğrencilerin gelişimi için resim, müzik, beden eğitimi derslerinin branş öğretmenleri tarafından verilmesini destekliyorum. Bu derslerin branşlaşmasında fayda var. Sınıf öğretmenleri bunu ne kadar verebiliyor? Öğretmen bu derslerde dönüyor Türkçe, matematiğe bunlar hep kargaşa yaratıyor... ”. (K₄-K) tarafından yetenek derslerinin, sınıf öğretmenleri tarafından etkili bir şekilde verilemediği bulgusu; “Öğretmenin pratisyen hekim gibi düşünülmemesi lazım. Pratisyen hekim baş ağrısına da bakıyor, boğaza da bakıyor, her türlü hastalığa bakıyor ama çözüm bulabiliyor mu? Hayır. Bir öğretmen de aldığı sınıf eğitiminde iyi bir psikolog olması lazım, iyi bir okuyucu olması lazım, bu özelliklerin her biri öğretmende olabilir mi? Olamaz, imkânsız. Bunu başka yönlerden desteklemek gerekiyor.

Eğitimi artık öğretmen merkezli eğitim değil; işbirliği ve koordinasyon eğitimi diyorum ben buna. Gerektiği zaman öğretmene yardımcı olmak şartıyla... ”. (K₁₀-E) tarafından her ders için eğitiminin yeterli olmaması nedeniyle branş öğretmenlerinin işbirliği ile desteklenmesinin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

4.5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla okul yöneticilerinden “Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim ve sorumluluğa” yönelik mesleki değerleri neler olabilir? sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.16.’da yer verilmiştir.



Şekil 4.16. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.16.'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) mesleki gelişim temasına ait üç ve (ii) mesleki kariyer temasına ait üç alt tema ve (iii) mesleki sorumluluk temasına ait üç alt temaya toplamda ise 15 mesleki değer temasına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.19.'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Mesleğe Yönelik	
Pedagojik donanım	10
Meslek sevgisi	10
Model olma	8
Çok yönlü olma	6
Mesleki Gelişim	
Yenilikleri ve teknolojiyi takip etme	10
Meslektaş paylaşımı	10
Eğitim çalışmalarına katılma	7
Mesleki Kariyer	
Araştırmacı öğretmen olma	10
Mesleki hedef koyma	6
Mesleki Sorumluluk	
Öğrenme planlamasını çevreye ve öğrencinin düzeyine göre yapma	10
Öğrencinin bütün yönlerini geliştirme	10

Tablo 4.19.'da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerleri, mesleki yönden, mesleki gelişim, mesleki kariyer ve mesleki sorumluluk olmak üzere olmak dört boyutta ele alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; mesleki yönden pedagojik donanım (f: 10), meslek sevgisi (f: 10), model olma (f: 9) ve çok yönlü olma (f: 4), mesleki gelişim yönünden; yenilikleri ve teknolojiyi takip etme (f: 10), meslektaş paylaşımı (f: 10) ve eğitim çalışmalarına katılma (f: 7); mesleki kariyer yönünden; araştırmacı öğretmen olma (f: 8) ve mesleki hedef koyma (f: 6); mesleki sorumluluk yönünden; öğrenme planlamasını çevreye ve öğrencinin düzeyine göre yapma (f: 10) ve öğrencinin bütün yönlerini geliştirme (f: 10) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, okul yöneticilerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan dördüncü tema olan sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim ve sorumluluğa” yönelik mesleki değerleri maarif müfettişlerinin tanımlamalarına eşdeğer özellik taşıması nedeniyle tekrar tanımlanma yoluna gidilmemiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Pedagojik donanım temasında; “Öğrencinin, öğrenme alanlarını bilerek çok iyi bir hazırlık yapması gerekir... Bu anlamda öğretmenin pedagojik donanımı çok önemli... ”. (K₂-K) tarafından öğretmenin pedagojik donanımının gerekliliği bulgusu; “Yirmibirinci yüzyılda öğretmenler içinde en aydın ve en donanımlı öğretmenlerin sınıf öğretmenleri olması gerekiyor. İyi bir çocuk gelişimi almaları gerekiyor. Empati kurmayı çok iyi bilmeleri lazım... ”. (K₇-E) tarafından gelecek nesilleri yetiştirecek sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken pedagojik donanımının gerekliliği bulgusuyla; “Her şeyden önce sınıf öğretmenliği çok özel bir alandır. Çünkü yöneticidir, sınıfı yönetiyor. O yüzden o sınıfın içinde usta bir koro şefi gibi, bir usta yönetmen gibi, bir film yönetmeni gibi sınıf unsurlarını; ışıktan, sesinden, donanımından, çocukların hareket ve davranışlarından her şeyi yönetebilmeli ve bunu gözlemleyebilmeli... ”. (K₈-E) tarafından sınıf öğretmenliğinin özel bir alan olduğu ve bunu da pedagojik donanımıyla sağlayabileceği bulgusuyla desteklenmiştir.

Meslek sevgisi temasında; “Öğretmenin bir kere işini sevmesi lazım. Ben geldim evde çoluğumu çocuğumu bıraktım veya niye buradayım düşünce tarzıyla sınıf coşkusu yitiriyor. Benim mesleğim budur, böyle bir sorgulamayı aklından bile geçirmek yanlış. Coşkunu yitirirsin, sabırlı olmak lazım, sevmek lazım bana göre... ”. (K₄-K) tarafından meslek sevgisini taşımanın, meslek aşkı getirdiği bulgusu; “Öğretmenliği sevmeyen lütfen bu mesleğe hiç başlamasın. Gerçekten çok yüksek nitelikli olmalı sınıf öğretmenleri. Diğer öğretmenler için bu kadar iddialı konuşmayabilirim ama sınıf öğretmenliği en önemli basamağıdır öğretmenliğin... ”. (K₈-E) tarafından sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleği içinden en önemli öğretmenlik olması ve öğretmenlik mesleğini sevmeyenin bu mesleği hiç

başlamaması bulgusuyla desteklenerek; “Bizim karşımızda bir insan vardır, öğrenci vardır. Bu öğrenci bize teslim edilmiş, biz bu çocukları ülkemize, vatanımıza milletimize, milli-manevi değerleri yücelterek teknik ve akademik bilgilerle donatarak yetiştirmenin gayreti içerisinde olmalıyız. Sadece zil çalınca derse başlayıp, zil çalınca bitirmek değildir eğitim. Bunu her yerde taşımaya çalışmak gerekir... ”. (K₇-E) tarafından öğrencilere milli ve manevi değerleri kazandıracak şekilde yetiştirmeye çalışmanın meslek sevgisinden kaynaklandığı bulgusuyla; “Öğretmenin ekonomik geliri, öğretmen bu maaşı bilerek giriyor bu mesleğe. Ben öğretmen olacağım da şu kadar üst miktarda para alacağım diye girmiyor. Çünkü öğretmenlik bir sevgi mesleğidir, gönül mesleğidir... ”. (K₁₀-E) tarafından öğretmenliğin bir gönül mesleği olduğu ve para karşılığı yapılacak bir meslek olmadığı bulgusuyla desteklenmiştir.

Model olma temasında; “Sınıf öğretmeni; vatani için, kendisi için iyi bir nesil yetiştirmelidir. Kendini yetiştirirken aynı zamanda başkasını yetiştirdiğini de unutmaması lazım. Her şeyiyle model olmalıdır. Bana göre mesleki değerdir... ”. (K₄-K) tarafından sınıf öğretmenin model olmasının önemi bulgusu “Evde televizyon izlemiyorum, bir yıldır kitap okuyorum. Çocuğumda kitap okuyor. Ben çocuğuma kitap oku da demiyorum o bana diyor ki ben bugün kitap okudum diyor. Çocuğumla oynuyorum... Ben okulda da çocuklarla oynuyorum, okul bahçesinde de çocuklarla oynuyorum... ”. (K₉-E) tarafından kitap okuma davranışı model olma bulgusuyla desteklenmiştir.

Çok yönlü olma temasında; “Öğrencileri, zihinsel olarak sınıfta tutabilmesinin inceliklerini sergilemesi gerekiyor öğretmenin. Sınıf öğretmenin bir tiyatrocu, iyi bir oyuncu olması lazım. Çocuğun ruh dünyasını çok iyi etkileyip, sınıfta tutabilmek için, sınıfa çekebilmesi için her türlü argümanı denemesi lazım... ”. (K₆-E) tarafından sınıf öğretmenin oyuncu yeteneğiyle öğrencileri derse çekebilmenin gerekliliği bulgusu; “Sınıf öğretmeni, İngilizce bilen, araştırmacı olan, makale okuyabilecek durumda olmalı. Aynı zamanda müzik aleti çalabilen, sosyal anlamda bir tiyatro, sosyal alanda yeteneğine uygun çalışmaları yapmasının

gerektiğini düşünüyorum. Bu değerlerin olması gerekir... ”. (K₂-K) tarafından sınıf öğretmenin çok yönlü olmasının bir değer olduğu bulgusuyla desteklenmiştir.

Mesleki gelişim olarak yenilikleri ve teknolojiyi takip etme temasında; “Devamlı öğretmenin kendisini yenilemesi lazım; teknolojiyi çok iyi takip etmesi lazım. Kendini yenilemeli ve olayları çok duygusal değil de ben bu mesleği en az 30 yıl yapacağım diyerek enerjisini kullanmalı... ”. (K₅-E) tarafından öğretmenin kendisini yenilemesinin ve teknolojiyi takip etmesinin önemi mesleğinin devamlılığın gerekliliği bulgusu; “Öğretmenlik bir sevgi mesleğidir. Öğretmenlik, öğrenmenin odaklandığı bir merkezdir. Öğretmen olarak, hayatta öğrenci olmak lazım. Öğrenci olarak sizin karşınızdaki hedef kitlenizde müthiş yetenekler var. Onlar sizden teknolojiyi çok daha iyi kullanıyor. Bilime, teknolojiye ve iletişim kanallarına sizden çok daha kolay ulaşabiliyorlar. Dolayısıyla bu tip öğrencilerin hedef ve kitlesine, odak noktasına gelebilmesi için öğretmenin kendisini yenilemesi gerekir. Eğitimin felsefesinde; araştıran, sorgulayan, düşündüğünü hayata geçirebilen, hayatla eğitimi paralel yürütebilen gençler yetiştirebilmemiz için önce kendimizi geliştirmeniz gerekir... ”. (K₁₀-E) tarafından teknolojiyi kullanan ve araştırmacı öğrencileri yetiştirebilmek için öğretmenin de kendi bilgilerini yenilemesinin gerekliliği ve teknolojiyi takip etmesi bulgusuyla desteklenmiştir.

Meslektaş paylaşımı temasında; “Bir meslektaşımızın bulduğu iyi bir buluş, iyi bir yöntem başka bir meslektaşımıza örnek teşkil edebilir. Bunu almada açık olmalı öğretmenler. Meslektaşlar arasındaki iletişim çok önemli bu noktada. Bireysel iletişim meslektaşlar arasındaki iletişimi desteklerse, öğretmenlerin birbirleri arasındaki iletişim daha hızlı olabilir... ”. (K₃-E) tarafından meslektaşlar arasındaki iletişimin bilgi ve tecrübe paylaşımına yansması bulgusu; “Öğrendiği bilgileri kesinlikle paylaşması gerekir. Aynı şubeye giren öğretmen arkadaşların bilgi alışverişinde bulunma, çocukların özellikleri hakkında bilgi verme, onların gözlemlerinden yararlanma şeklinde paylaşımları iyi işlediği zaman birçok sorun çözülebiliyor... ”. (K₈-E) tarafından meslektaşlar arasındaki paylaşımların etkili olduğu zaman sorunların da çözümüne gidildiği bulgusuyla desteklenmiştir.

Eđitim çalışmalarına katılma temasında; “Öđretmenlerin mesleki gelişimlerinin řart olduğunu dūřünüyorum ve okulumuzda öğretmenler arasında gönüllü olarak eğitim çalışmaları günü düzenlemektediriz. Genelde öğretmenlerimiz genç...”. (K₂-K) tarafından mesleki gelişim için eğitim çalışmalarının gerekli olduğu ve proje yoluyla okullarında eğitim çalışmaları düzenleme yoluna gidildiği bulgusu; “... Öđretmenlerin, meslek ortamına barış ve huzur katan insanlar olmaları gerekir. Burada okul yöneticilerine de büyük iř dūřüyor. Barış ve huzur dolu ortamı sağlayıcı biz de kendimize göre etkinlikler düzenliyoruz. Seminer alışmaları yapıyoruz, öğretmenlerimizle birlikte yemek organizesi gibi benzeri etkinlikler. Bunları mutlaka ayda bir yapmaya özen gösteriyorum”. (K₈-E) tarafından mesleki gelişim için sadece hizmet içi eğitimler değil okul merkezli eğitim çalışmalarının da gerekli olduğu ve düzenleme yoluna gidildiği bulgusuyla desteklenmiştir.

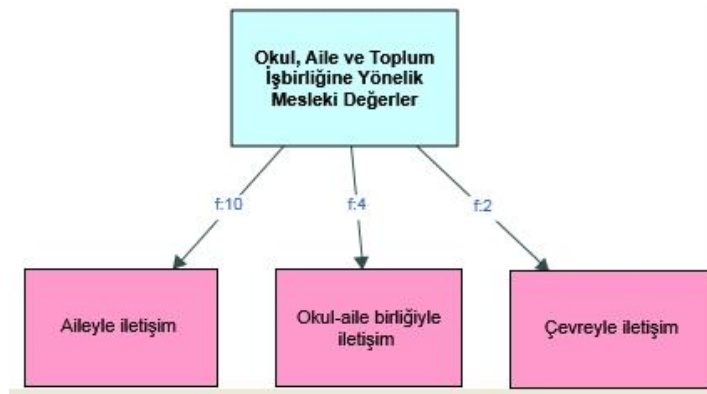
Araştırmacı öğretmen olma temasında; “Bana göre sadece sınıf öğretmenleri değil her öğretmenin en az bir yüksek lisans sahibi olması gerekiyor. Kendi alanında, kendini çok iyi yetiştirmesi gerekiyor... ”. (K₅-E) tarafından öğretmenlerin yüksek lisans yaparak araştırmacı kimliğine sahip olmaları bulgusu; “Öğretmenin çok araştırması lazım, çok okuması lazım, gayret etmesi lazım. Dünyada her saniyede belli bilgiler değişebiliyor. Belki dünyanın bir yerinde tersi ispatlanıyor olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin gelişmeleri izlemesi lazım, sürekli değişiklikleri izlemeleri ve hayatta kullanmak üzere öğrenciyi yönlendirmesi lazım... ”. (K₆-E) tarafından öğretmenlerin gelişmeleri araştırarak öğrencilerine kullanılmak üzere yönlendirmesi bulgusuyla desteklenirken; “Öğretmenlerin araştırmacı olarak; proje yaklaşımını bilen, projeyi teşvik eden bir nesil yetiştirmesi için proje eksenli çalışma mecburiyetindeyiz. Baktığımız zaman, eskiden öğretmenler bir bilgiydi, bilgi kaynağı idi. Takdiri böyle kazanıyorlardı. Artık, bilginin kaynağı öğretmenin tek elinden çıkmıştır. Bilginin kaynağı çok eksenli olmuştur. Bir taraftan bilişim, bir taraftan gazete, bir taraftan görseller. Okula ve öğretmene pek çok meydan okuyucu var. Sizin, bu pek çok meydan okuyucuya karşı mücadele edebilmeniz için, farkındalığımızı ortaya koyabilmeniz için araştırmacı olmanız gerekir... ”. (K₁₀-E) tarafından teknoloji ve medyanın

öğretmene karşı meydan okuyucu olması nedeniyle öğretmenlerin araştırmacı olarak yetiştirilmesi ve proje üreterek uygulayabilmesinin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Mesleki hedef koyma temasında; “Öğretmenler mesleki gelişim için mutlaka yüksek lisans yapmalı. Tezli ya da tezsiz farketmez. Açıkçası ben yüksek lisans yaptıktan sonra çok faydalandığımı düşünüyorum. Öğretmenlerimize yüksek lisansın dayatılması çok yararlı olur. Bakanlık belki buna bir imkân hazırlayabilir...”. (K₈-E) tarafından öğretmenlere mesleki hedefin eğitim kurumu tarafından sağlanması gerektiği bulgusu; “Sınıf öğretmeni; yabancı dil bilen, ilgili bilişim teknolojisi üst düzeyde olan, özellikle akran psikolojisi, çocuk psikolojisi üzerinde iyi eğitim almış, yüksek eğitim almış olması gerekiyor bana göre. Siz 5 yaşından 11 yaşında kadar çocuğunuzu teslim ettiğiniz bir öğretmende; matematik, fizik, kimya, biyolojiden daha önemlisi mutlaka pedagojik eğitimini mükemmel alması lazım. Çünkü o yaştaki çocuğun karakteristik özelliği; öğretmenin vermiş olduğu eğitim-öğretimle aşılanıyor. İlk aşı kötü giderse ortaokulda sıkıntı yaratıyor, lisede sıkıntı yaratıyor, her konuda problem yaratıyor. Çinlilerin bir atasözü var “en uzun yola bile bir adımla başlanır” diyor. Çünkü sizin ilk adımınız doğru ve sağlam olmazsa; sonraki atacağımız adımlar, bu sağlam olmayan adımlar üzerine kurulacağı için yıkılacaktır...”. (K₁₀-E) tarafından özellikle sınıf öğretmenlerinin mesleki hedeflerinde yüksek eğitim alarak yetişmelerinin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

4.5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla okul yöneticilerinden “Sınıf öğretmenlerinin “okul, aile ve toplum işbirliğine” yönelik mesleki değerleri neler olabilir? sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.17’de yer verilmiştir.



Şekil 4.17. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.17.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinden iletişim; (i) aileyle (ii) çevreyle ve (iii) okul-aile birliği teması olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.20.'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Aileyle iletişim	10
Okul-aile birliğiyle iletişim	4
Çevreyle iletişim	2

Tablo 4.20.'de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik mesleki değerleri, aileyle iletişim, çevreyle iletişim ve okul-aile birliği olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; aileyle iletişim (f: 10), okul-aile birliği (f: 4) ve çevreyle iletişim (f: 2) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, okul yöneticilerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan beşinci tema olan okul, aile ve toplum işbirliği; aileyle, çevreyle ve okul-aile birliğiyle iletişime dayalı bir süreç şeklinde tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

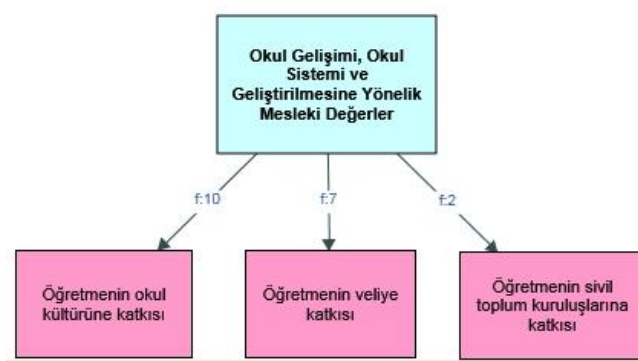
Aileyle iletişim temasında; "... Köylü insanı öğretmen bize gelsin der, gelince de bir onur duyar. Öğretmenlerimiz, bir köylünün evine gidince ister istemez o öğretmene karşı ilgili oluyorlar... ". (K₅-E) tarafından ev ziyaretlerinin öğretmen ve çocuğun ailesini yakınlaştırması bulgusu; "Velilerde, zaman zaman ben gelemem; uzak gibi söylemler oluyordu. Veli gelemediği zaman misafir eder misin? diye soruyorduk. Veliler cömert olup yemek hazırlıkları yapabiliyorlar. Özellikle benim söylediğim sadece çayımızı içeceğiz başka bir şey kesinlikle istemiyoruz. Sadece çocuk için geliyoruz, çocuk için görüşeceğiz. Köylerdeki, dağın tepesine çıkıp evleri ziyaret ettik. Maddi durumlarını gözden geçirmiş olduk. Öğrencinin birinci derecedeki ihtiyacını daha iyi etüt etmeye çalıştık. Bu çalışmalar gönüllülük isteyen bir şey. Öğretmen gönüllü olmadan, olmayacak şeylerdir bunlar... ". (K₆-E) tarafından okula gelmeyen velinin ev ziyareti yapılmasının önemi bulgusunu desteklerken Karadeniz bölgesi gibi çok dağınık ve uzak olan dağ tepelerine okul yöneticisi ve öğretmenlerin birlikte gitmesinin gönüllülüğe bağlı bir çalışma olması teması; "Sınıf öğretmenlerinin mesaj, mail, veli ziyareti, çeşitli gelişim raporları ve haftalık değerlendirme raporlarının aileye gönderilmesi gibi sürekli iletişim halinde olması çok önemli. Velilerle iletişimde, başta teknoloji olmak üzere her türlü argümanı kullanabilirler... ". (K₈-E) tarafından aileyle iletişimde teknoloji kullanımının gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Okul-aile birliğiyle iletişim temasında; "Okul-aile birliği velidir yani katkısız olmaz. Okul yöneticiliğine başladıktan sonra veli-öğretmen anlaşmasını çok önemsemeye başladım. Öğretmen, öğrenci ve veli iç içe olursa başarı oranı çok artıyor... ". (K₄-K) tarafından okul-aile birliğinin yine veli olduğu ve veliyle etkili iletişimin başarıyı arttırması yansıtılmıştır.

Çevreyle iletişim temasında; “Okul olarak; köylerde ev ziyaretleri yaptık. Belli bir mekân belirlenerek köy halkının oraya gelmesi sağlandı. Orada eğitime yönelik sohbetler yapıldı. Köyde açılan kursları öğretmenlerimizle birlikte ziyaret ettik. Okul çevresini veli oluşturmaktadır. Veliye önemli olduğunu hissettirdik... ”. (K₂-K) tarafından çevreyle iletişimin yine veliyle iletişime dayandığı bulgusu; “Bunu birliktelik içerisinde götürmek lazım. Okul, aile ve çevreye karşı okul yönetimi ve öğretmenlerin birliktelik içerisinde hareket etmesi lazım. Sınıf öğretmeni, diğer sınıf öğretmeni ile birlikte hareket etmezse zaten kendisi, başkasıyla olan bilgilerini paylaşmıyor demektir. Bu da bilgisini kısıtlayacaktır. Çevre ile olan ilişkileri de aynı şekildedir... ”. (K₆-E) tarafından çevreyle iletişimde yine öğretmenin iletişim becerisine sahip olması bulgusuyla desteklenmiştir.

4.5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla okul yöneticilerinden “sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerleri neler olabilir?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.18.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.18. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.18.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik sahip olması gereken; (i) öğretmenin okul kültürüne katkısı, (ii) öğretmenin veliye katkısı ve (iii) öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı olmak üzere üç temada mesleki değerlerine ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.21.'de verilmiştir.

Tablo 4.21. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğretmenin okul kültürüne katkısı	10
Öğretmenin veliye katkısı	7
Öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı	2

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerleri sırasıyla; öğretmenin okul kültürüne katkısı (f: 10), öğretmenin veliye katkısı (f: 7) ve öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı (f: 2) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, okul yöneticilerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan altıncı tema olan öğrenme merkezi olarak okul; öğretmenin başrol oynayarak, sivil toplum kuruluşlarının ve velinin desteğini alarak okul kültürüne katkıda bulunma mesleki bir değer olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Öğrenme merkezi olarak, öğretmenin okula katkısı temasında; “Okul müdürü olarak, yarın akşam bizim evimizde bütün öğretmen arkadaşlarla yemek yiyeceğiz. Bu etkinlikler yardımıyla öğretmenlerle iletişimi üst seviyede tutmaya çalışıyoruz ki yarın, bir gün belki yapmak istemediği bir iş olabilir ki sırf bizim hatırımıza yapıyor... Örnek vereyim; ilkokul, ortaokul aynı binada olduğumuz için ortaokullarda 7 ve 8’de kademeli olarak geçiş var. Sabah saatlerinde ve yemek saatlerinde yarım saat öğretmenler gönüllü olarak derse girdiler ve hiçbir ücret talebinde bulunmadılar... ”. (K₅-E) tarafından etkili bir iletişimle öğretmenin okula

gönüllü katkıda bulunduğu bulgusu; “Her öğretmene zimmetli öğrenci var, benim de bir öğrencim var. Öğretmen, öğrenciyi takip ediyor. Öğretmenlerimiz “koç” oluyorlar bu uygulamada. Öğretmenler odası teneffüslerde dolu oluyor. Teneffüslerde benim odam ve müdür yardımcısının odası çok kalabalık olur. Her bir öğrencinin başında bir öğretmen oluyor. Bu iş biraz öğretmenleri yoruyor. Hedefimiz çok yüksek... ”. (K₆-E) tarafından öğretmenin okula gönüllü katkıda bulunduğu bulgusuyla eşdeğerdir.

(K₁₀-E) tarafından okul kültürünün sermayesi olarak öğretmenin görülmesi metaforik bir yolla anlatılmıştır. “Biz geleceğimize birlikte yön veriyoruz. Fikri ile harekete geçtik. Bu cümlenin içerisinde; bu okulun ne kadar demokratik, katılımcı, işbirliği içerisinde, öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin özgüven sahibi olduğunu gösteriyor. Slogan biz bir markayız dedik ve biz geleceğimize birlikte yön veriyoruz. “Okul, müdürü kadardır” anlayışını kaldırdık. “Okul, öğretmeni kadardır”. Biz öğretmenler odasının gündem maddesini okulun düzeyi kadar olduğuna karar verdik. Okulun, entellektüel sermayesi olarak öğretmeni görüyoruz. Okul sisteminin potası içerisinde; okula, camiye ve kışlaya siyaset girmemelidir. Bu okula da siyaset girmemesi için her türlü önlemi alıyoruz. Öğretmenlerimiz konuda destek oluyorlar... ”.

Öğretmenin veliye katkısı temasında; “Eğitimin üç önemli ayağı okul, aile ve öğretmen. Buradaki işbirliği çok önemli yani veliyi ya da aileyi daha geniş ifade ile eğitim-öğretim ortamı içerisine ne kadar çekersek eğitime yönelik argümanlar çocuğun hayatında, ailenin hayatında ne kadar yer ederse çocuğun okula bağlılığı ve başarısı kadar olumlu oluyor. Bunun tersi de mümkündür... ”. (K₃-E) tarafından aileyle etkili bir iletişimde öğrencinin okula bağlılığı ve okul başarısı teması yansıtılmıştır.

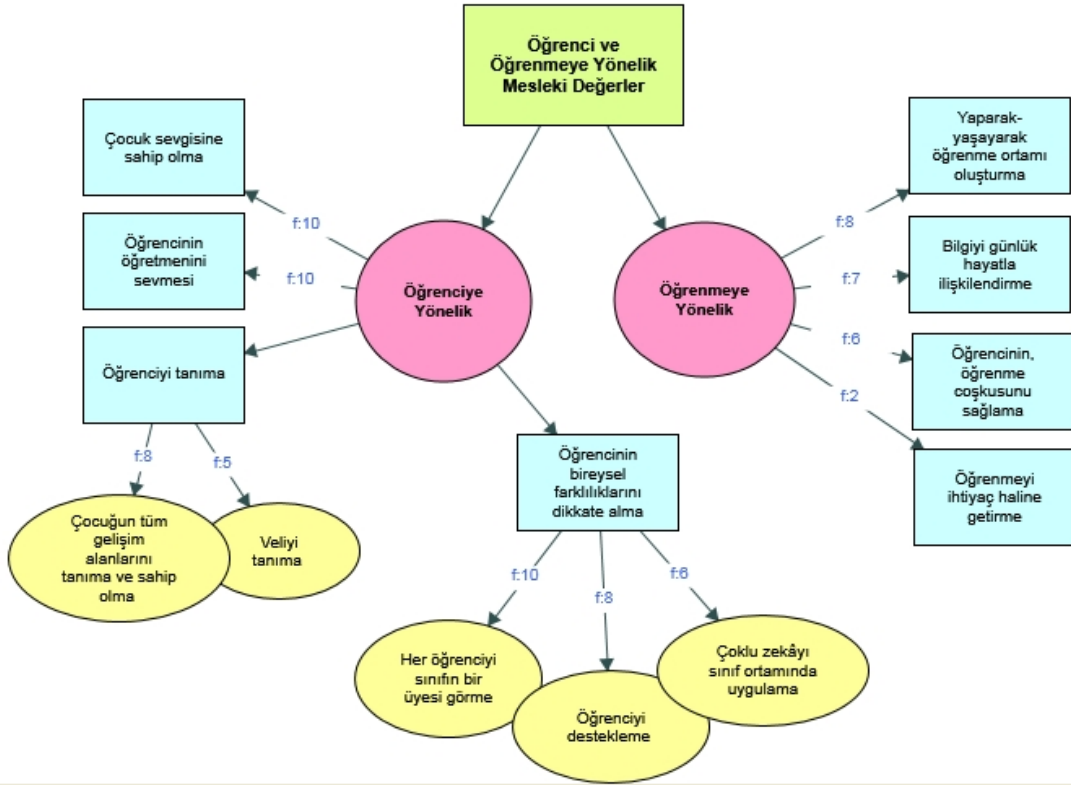
Öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı temasında; “Okulumuzda ... proje çalışmasını yaptık. Projelerin hazırlanması ve yapımında okulumuzdaki öğretmenlerimizin katkısı çok oldu. Bu proje için öğretim üyelerinden bireysel destek aldım”. (K₁₀-E) tarafından gönüllü olarak istenildiğinde sivil toplum kuruluşlarının okula katkısı yansıtılmıştır.

Yukarıda okul yöneticilerine göre sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri derinlemesine verilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucuna göre elde edilen sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri bulguları tematik olarak sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.6. Sınıf Öğretmenlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri

4.6.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla sınıf öğretmenleriyle “sınıf öğretmenlerinin, öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerleri neler olabilir?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.19.’da yer verilmiştir.



Şekil 4.19. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.19.'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) öğrenciye yönelik temasına ait yedi ve (ii) öğrenmeye yönelik temasına ait olmak üzere dört alt temada mesleki değerlere ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.22.'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğrenciye Yönelik	
Çocuk sevgisine sahip olma	10
Öğrencinin öğretmenini sevmesi	10
Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alma	
Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme	10
Öğrenciyi destekleme	8
Çoklu zekâyı sınıf ortamında uygulama	6
Öğrenciyi tanıma	
Çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma	8
Veliyi tanıma	5
Öğrenmeye Yönelik	
Yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma	8
Bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme	7
Öğrencinin, öğrenme coşkusu sağlama	6
Öğrenmeyi ihtiyaç haline getirme	2

Tablo 4.22.'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerleri; öğrenciye ve öğrenmeye yönelik olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik mesleki değerleri sırasıyla; çocuk sevgisi sahibi olma (f: 10), öğrencinin öğretmenini sevmesi (f: 10), öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alma temasına bağlı alt temalarda her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme (f: 10), öğrenciyi destekleme (f: 8), çoklu zekâyı sınıf ortamında uygulamadır (f: 6). Öğrenciyi tanıma temasına bağlı alt temalarda çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma (f: 8) ve veliyi tanımadır (f: 5). Öğrenmeye yönelik mesleki değerleri sırasıyla; yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma (f: 8), bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme (f: 7), öğrencinin, öğrenme coşkusu sağlama (f: 6) ve öğrenmeyi ihtiyaç haline getirme (f: 2) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan birinci tema olan sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik mesleki değerleri, maarif müfettişleri ve okul yöneticilerinin tanımına eşdeğer olması bağlamında tekrar tanımlanma yoluna gidilmemiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinden çocuk sevgisine sahip olma temasında; “Başta öğrenciye değer vereceksin yani çocuğu seveceksin, çocuk bunu hissedecek... ”. (K₁-E) tarafından öğretmenin, öğrenciyi sevmesini çocuğun da hissetmesi gerektiği bulgusu; “Çocukları her şeyden önce sevmesi lazım, bu meslek sevgisiz olmaz... ”. (K₂-E) tarafından sınıf öğretmenliği mesleğinin çocuk sevgisine sahip olmadan olmayacağı bulgusu; “Bir kere sınıf öğretmeni çocuğu sevecek, çocuğu sevmedikten sonra bu iş olmuyor: konuyu ne kadar bilerseniz bilin, alanınızda ne kadar yeterli olursanız olun siz çocuğun seviyesine inemedikten sonra, çocuk gibi düşünmedikten sonra hiçbir bir anlamı yok. Sınıf öğretmeni çok ayırdır, farklıdır. Çocuk sınıfta şaşırır anne der, baba der. Sınıf öğretmeni “yavrum” der. Senin çocuğun mu yavrum diyorsun? Bu sevgiden kaynaklanıyor... ”. (K₃-E) tarafından sınıf öğretmenliğindeki mesleki farklılığının çocuk sevgisine sahip olması gerekliliği bulgusu; “Öğrenciye bir şey verebilmek için önce onun beynine girmeyi başarmalısın. Bu da sevgiyle, içtenlikle olmalı. Çocukların arkadaşı, annesi, babası değil de iyi bir öğretmen olarak... ”. (K₈-E) tarafından akademik başarı içinde çocuğu sevmenin gerekliliği ve çocuğu sevmenin bir anne, baba, abla vb. gibi değil de öğretmen olarak sevmenin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğrencinin öğretmenini sevmesi temasında; “Çocuğun kabul alanına gireceksin yani çocuk seni kabul edecek, sana inanacak, sana güvenecek... ”. (K₁-E), çocuk tarafından öğretmenin kabul edilmesi ve güven duyması bulgusu; “Çocuğun seni, senin de çocuğu sevmen gerekiyor; zaten bu iletişimi kurduğun zaman birçok sorun kendiliğinden çözülmeye başlıyor. Çocuğun güvenini kazanmak gerekiyor. Öğretmenin de çocuğa güven vermesi gerekiyor. Davranışlarıyla öğrenciye güvendiğini göstermesi gerekiyor. Ben bu konuda kendimi iyi biliyorum, çocuklarla iletişim konusunda hiçbir sıkıntım yok... ”. (K₂-E) tarafından öğretmenin çocuğu, çocuğun da öğretmenini sevmesi ve çocuk tarafından öğretmene güven duyması bulgusu desteklenerek çocuğun öğretmenini sevmesi durumunda sorunların çözümüne gidildiği yansıtılmıştır.

Öğrenciyi destekleme temasında; “Çocuğu iyi tanması gerekiyor öğretmen. Sınıf deyince akla hemen bir çan eğrisi geliyor. Hepsi aynı seviyede değil. Ailevi sorunlardan dolayı kendini yetiştiremeyen çocuklarda oluyor. Çok değişik öğrenci gruplarıyla karşılaşılıyor. Bu konuda mesleğin ilk yıllarından itibaren karşılaştığımız için daha çok sorunlu öğrencilerle uğraşılıyor. Bu tür öğrencilere ulaşmak için daha fazla çaba sarf etmek gerekiyor. Bu çocukları başarıya ulaştırabilmek için... ”. (K₂-E) tarafından öğrenciyi yardımcı olabilmek için öğrenciyi iyi tanımmanın gerekliliği bulgusu; “Sınıfımda, okumaya en sonda geçen bir öğrenci çok güzel bir resim yapabiliyor. Okumaya en son geçmesiyle değil resimde çok iyi olmasıyla ilgilenilmelidir. Öğretmen sınıf ortamında bunu sağlayabilmelidir, çocuğun motivasyonunu devam ettirebilmesi açısından. Her çocuğun yapabilecekleri üzerinden gidilmesi gerekiyor. Ayşe’yi Fatma’yla kıyaslayarak değil de öğrencinin kendisi ile kıyaslayarak, kendi içindeki gelişimini desteklemek gerekiyor bence... ”. (K₁₀-E) tarafından öğrenciyi destek için yaptığı küçük ilerlemelerin dikkate alınması gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme temasında; “Öğretmenlerin şu yanışı var. Diyor ki; seninki güzel olmadı, asmadım. Çocuğun şevkini kırıyorlar. Ama ona göre güzel, emek vermiş, onu orayı asman lazım yoksa bu defa ne yapıyor sınıfı benimseyemiyor. Öğretmen, benim üç yıldan beri bir tane yazımı iyi ya da kötü asmamış. Çocuğu eleştirebilirsin, oğlum daha güzel yapabilirsin; bak arkadaşlarının yazısına, daha güzel yazabilirsin, zaten uğraşmasın teşekkür ederim dersin. Toplumda itilmişliktir bu aslında. Çocuğa, sınıf ortamında ben seni kabul etmiyorum, bu yaptıkların doğru değil demektir... ”. (K₃-E) tarafından her bir öğrencinin sınıfın bir üyesi olduğu ve kendi yapabildikleri doğrultusunda kabul görmesinin gerekliliği bulgusu; “Genelde sınıftaki panoları çocukların yaptıkları ürünlerle doldururum. Hepsini asmaya çalışırım çünkü memnun oluyorlar. Bu benim eserim diye gördüğü zaman memnun oluyorlar, mutlu oluyorlar. Her birine ayrı ayrı değer veriyorum”. (K₇-K) tarafından sınıftaki her öğrencinin ürününün sergilenmesi bulgusuyla desteklenmiştir.

Çoklu zekâyı sınıf ortamında uygulama temasında; “Çoklu zekâyı iyi kullanabilmeli sınıf öğretmeni. Yavaş anlayanlara farklı etkinlikler düşünebilmeli. Çünkü sizin geriden gelen çok öğrenciniz olacaktır ve biz genelde orta seviyeyi tuttururuz. Biz orta seviyeyi tutturduğumuz zaman; arkada kalanlar ihmal ediliyor. Aslında sınıf öğretmenliğinde bence hiç bir birey ihmal edilmemeli. Her birey eğitime sokulmalı diye düşünüyorum. Her birey kendisini ortaya koymalı bu yarışta... ”. (K₉-E) tarafından sınıftaki her öğrencinin kendi seviyesinde yapabileceği şekilde çoklu zekâyâ uygun etkinlikler planlamanın önemi yansıtılmıştır.

Çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma temasında; “Özellikle çocukların zihinsel, duygusal yönüne hitap edebilmeli öğretmen. Yaptıklarına olsun, kapasitesine olsun. Gerek sınıf içinde olsun gerek sınıf dışında olsun öğrenci neler yapabilir, öğrenciyi nereden aldım, nereye götürebilirim? şeklinde değerlendiririm. Gerek yazılı ve kendi kendime düşünerek çocuk neredeydi, nereye götürdüm?... ”. (K₇-K) tarafından öğrenciyi gelişim alanlarına göre tanımada öğrenciyi ilk günden itibaren yapabildiklerini yazılı ve sözlü olarak kayıt etmesi bulgusu; “Her öğrencinin ilgi alanı, alt alanları farklı olduğu için bir kere öğretmen; öğrencisini bireysel olarak iyi tanımalı. Öğrencilerin ilgilerini, algılarını ruhsal değişimlerini bilecek ki buna göre hitap etsin... ”. (K₉-E) tarafından öğrencinin gelişim alanlarına sahip olmak için öğrencinin her yönüyle tanınmasının gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Veliyi tanıma temasında; “Sınıf öğretmeni, aileyi sürecin içerisine çok iyi katmalı. Aileyi eğitim seviyesinin üstüne çıkarmalı öğretmenin sizin ortak paydaşı ailedir. Çocuk, ailede eğitim ortamında bulunuyor. Bu eğitim ortamını sizin yönetebilmeniz gerekiyor. Bunu yönetemezsiniz, sizin eğitiminizde geriye ket vurma olabilir. Farklı yönlerde sorunlar çıkabilir. Bu yüzden ben veli toplantılarında; velilere ders anlatırım. Özellikle birinci sınıfı okuturken, veli toplantısında ben bunları bu şekilde yapacağım, sizden bu şekilde destek istiyorum diye... ”. (K₉-E) tarafından veliyi tanımanın çocuğu tanıma olduğu ve çocuğa yardım edebilmek için veliyle etkili iletişimin gerekliliği yansıtılmıştır.

Öğrenmeye yönelik, yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma temasında; “Çocuk laboratuvarı kullanılmalı, çıkırıklar, makaralar, onlara dokunmalı. Matematiği öğretirken bize öğretmen küp yaptırırdı, metreyi kendimiz yapardık... Çocuk dokunarak, yaparak-yaşayarak öğrenecek...”. (K₂-E) tarafından öğrenmede çocuk tarafından yaşantısal öğrenmenin yaparak-yaşayarak gerçekleşmesi gerekliliği bulgusu; “Çocuk, mutlaka bir şeylere dokunmalı. İlkokulda, somut materyal üzerinden gitmeli kesinlikle öğretmen. Hazırladığım köpük bardakları sayıları anlatırken kullandım. Toplama işleminde, çocuğun hayatındaki materyalleri kullandım. Çocukların hepsi toplama işlemini yaşayarak tecrübe ettiler...”. (K₁₀-E) tarafından öğrenmede çocuğun yaşantısal tecrübe geçirmesinin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme temasında; “Suyun buharlaşmasında, buz gelir. Esnek maddede tozdan, undan hamur nasıl yapılır? Esnek bir madde nasıl oluşur ya da tadına bakarak. Materyalleri, öğrencilerin günlük hayatlarından seçerim. Materyal günlük hayatlarında bulabilecekleri, çok zorlanmayacakları, evde olabilecek, benim getirebileceğim materyal şeklindedir...”. (K₈-E) tarafından öğrencinin bilginin günlük hayatla ilişkisini kurulabilmesi için yakın çevredeki materyallerin kullanılma yoluna gidilmesi yansıtılmıştır.

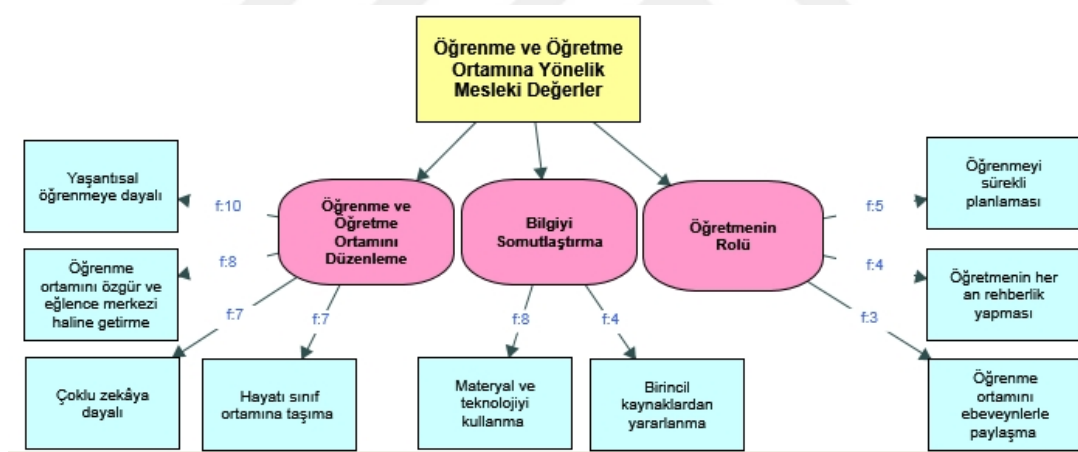
Öğrencinin, öğrenme coşkusu sağlama temasında; “Sabah ilk derste, ilk coşkuyu ben veririm. Hadi bugün daha güzel şeyler öğreneceğiz, çok önemli bir şekilde önce, konunun önemini belirtirim. Bunu her gün yaparım. Öğrencilerle birlikte o günkü hedefimizi belirleriz...”. (K₇-K) tarafından öğrenme coşkusu sağlamak için önce derse coşkulu başlamanın gerekliliği yansıtılmıştır.

Öğrenmeyi ihtiyaç haline getirme temasında; “Her öğrenci öğrenebilir. Öğrenci için öğrenmeyi bir ihtiyaç haline getirebilmek, öğretmenlik mesleğinin anahtarıdır. Öğrenci açısından kalıcı olmayan öğrenmeler, zaman ve enerji israfıdır. Öğrenemediğini tecrübe ederek yaşayan bir öğrencinin öğrenmeye karşı olumsuz bir tavır geliştirmesi kaçınılmazdır. Öğrenemediğini yaşayarak gören bir öğrencinin motivasyonu zamanla azalır. Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kılavuzlarken

herhangi bir heyecan duymuyorsa öğrencide öğrenme heyecanı oluşmaz... ”. (K₈-E) tarafından öğretmenin ihtiyaç olmayan ve kalıcılık taşımayan bilgilerin öğretmen ve öğrenci açısında enerji israfı olduğu yansıtılmıştır.

4.6.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla sınıf öğretmenlerinden “sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerleri neler olabilir?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.20.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.20. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.20.’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) öğrenme ve öğretme ortamını düzenleme temasına ait dört, (ii) bilgiyi somutlaştırma temasına ait iki, (iii) öğretmenin rolü temasına ait olmak üzere üç alt temada mesleki değerlere

ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.23.'de verilmiştir.

Tablo 4.23. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğrenme ve Öğretme Ortamını Düzenleme	
Yaşantısal öğrenmeye dayalı	10
Öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme	8
Çoklu zekâya dayalı	7
Hayatı sınıf ortamına taşıma	7
Bilgiyi Somutlaştırma	
Materyal ve teknolojiyi kullanma	8
Birincil kaynaklardan yararlanma	4
Öğretmenin Rolü	
Öğrenmeyi sürekli planlaması	5
Öğretmenin her an rehberlik yapması	4
Öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma	3

Tablo 4.23.'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin görüşüne göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerleri, öğrenme ve öğretme ortamını düzenleme, bilgiyi somutlaştırma ve öğretmenin rolü olmak üç boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ve öğretme ortamını düzenlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; yaşantısal öğrenmeye dayalı olma (f: 10), öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme (f: 7), çoklu zekâya dayalı (f: 4) ve hayatı sınıf ortamına taşımadır (f: 7). Bilgiyi somutlaştırmaya yönelik mesleki değerleri; materyal ve teknolojiyi kullanma (f: 8), birincil kaynaklardan yararlanmadır (f: 4). Öğretmenin rolüne yönelik mesleki değerleri; öğrenmeyi sürekli planlaması (f: 5), öğretmenin her an rehberlik yapması (f: 4) ve öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma (f: 3) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan ikinci tema olan sınıf öğretmenlerinin “öğrenme ve öğretme ortamına” yönelik mesleki değerleri, maarif müfettişleri ve okul yöneticilerinin tanımına eşdeğer olması bağlamında tekrar tanımlanma yoluna gidilmemiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Yaşantısal öğrenmeye dayalı temada; “Bir konuya hâkim olmadan birine bir şey öğretmek çok zordur. Çocuklara, öğrenmeyi öğretmeliyiz. Çocuk nereden öğreneceğini artık kendisi bilmeli. Siz, mevsimlerin tanımı yapmayacaksınız, çocuk yapacak. Tanımı siz yaptığınız zaman, “dünyanın güneş etrafında dönmesinden mevsimler oluşur” dedikten sonra, siz çocuğun keşfetme yönteminizi öldürdünüz, buluşunu öldürdünüz demektir. Çünkü tanımı siz söylediniz; siz dünyayı, güneş, anlatın. Gerekirse oyun oynatın, dünyanın güneş etrafında dönmesiyle mevsimlerin oluşumu çocuk kendisi bulsun... ”. (K₈-E) tarafından öğrenme ortamının yaşantısal öğrenmeye göre düzenlenmesinin öğrencinin buluş yaparak keşfetmesinin gerekliliği yansıtılmıştır.

Öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme temasında; “Çocuğa önce davranışları veririm. Toplumda iyi bir insan olması gerekiyor. Çünkü yarın iyi bir anne olacak, iyi bir baba olacak, iyi bir komşu ve iyi bir vatandaş olacak. Yeteneklerini geliştirebildiğimiz ölçüde geliştireceğiz. Fransızların dediği gibi, “bir atı zorla su kanalının yanına götürebilirsiniz ama asla ona zorla su içeremezsiniz”. Ben de çocuğun ilgisini çekecek şekilde eğlenceli hale getirerek etkinlikleri yaparım. Bir derse mi başlayacağım kesinlikle çocuğun amaçtan haberdar olması gerekiyor. Çocuğun yakınından başlayarak uzağa doğru bunu serpiştiririm. Kavramlar yerleşmedikten sonra çocuğun beyinde sen ne yaparsan yap... ”. (K₃-E) tarafından öğrenme planlamasının önce davranış kazandırmaya daha sonra eğlenceli hale getirerek amaç doğrultusunda yakından uzağa doğru öğrencinin düzeyine göre yapmanın gerekliliği yansıtılmıştır.

Çoklu zekâyaya dayalı temasında; “Ben asla bir yöntemle dersi işleyemiyorum. Bir yönteme bağlı kaldığımda bakıyorum, öğrencinin de sıkıldığını anlıyorum. Konuyu devam ettirmek için mutlaka farklı yöntem-tekni kullanıyorum. Özellikle çoklu zekâ, drama. Çoklu zekâyaya göre etkinlik yaptığımda, bireysel farklılıkları olanların her birine bir şeyler kattığını anlayabiliyorum. Çoklu zekâyı kullanmak, her türlü öğrenciyle dersi işlemek demektir... ”. (K₈-E) tarafından sınıf ortamında çoklu zekâ kullanmasının her öğrenciyi derse katma anlamına gelmesi bulgusu; “Deneyimlere göre, görsel öğrenen bir öğrenciye öğretmen işitsel hitap ediyorsa

hiçbir işe yaramayacağını öğrendim. Sınıfta ders işlerken bu üç dokunsal, işitsel ve görsel öğrenen öğrencilere hitap etmeye çalışıyorum... ”. (K₁₀-E) sınıftaki öğrencilerin hepsini derse katmanın çoklu zekâyı kullanmadan geçtiği bulgusuyla desteklenmiştir.

Hayatı sınıf ortamına taşıma temasında; “Öğrenme-öğretme ortamını sınıf içine indirirsek biraz basite indirgemiş oluruz. Hayatın kendisi öğrenme ortamıdır. Çocuğa o gözle bütün hayatı böyle görüp yapılandırabilmeliyiz. Diyelim ki dışarda çöp atan birini gördü, o da bir eğitim ortamıdır... ”. (K₃-E) tarafından hayatının kendisinin öğrenme ortamı olması gerekliliği yansıtılmıştır.

Bilgiyi somutlaştırmada, materyal ve teknolojiyi kullanma temasında; “Materyal kullanımı konuya göre değişmeli, bence 40 dakikada üç, beş farklı materyal kullanabilmeli öğretmen. Çünkü çocukların algıları çok düşük çabuk sıkılabiliyorlar. Değişkenler olmalı, çocuklar bu değişkenleri çok seviyorlar; ses, resim, müzik. Ben teknolojiyi çok iyi kullanan bir öğretmenim. Bir sınıf öğretmeni için bence her şey bir materyaldir. Konumuza göre bahçedeki bir taş materyaldir, mikroskopta materyaldir, bir projeksiyon da materyaldir... ”. (K₉-E) tarafından materyallerin öğrencileri derse çekmek için sağladığı etki yansıtılmıştır.

Öğretmenin rolünde, öğrenmeyi sürekli planlaması temasında; “Öğretmen hazır gelecek. Konuyu bilebilirsin, ama hangi soruyu soracağım? Konuyu nasıl işleyeceğim? Bakanlık bize kılavuz kitap göndermiş, sadece ona bağlı olarak ders işlersek; öğretmenin kendi içindeki öğretmenliği kayboluyor. Her yiğidin yoğurt yiyişi var ya o kayboluyor. Kendi planımızı akşamdan çıkartıp, neler gözümüzden kaçtı not alıyorduk. Her akşam 2 saat plan hazırlardık. Bakanlık bundan kurtarmış öğretmenleri. Ama sana kendi etkinliğini yapma, demiyor ki! Kendin hazırla gir diyor... ”. (K₃-E) tarafından öğretmenin kendi planlamasının kendisinin yapmasının gerekliliği bulgusu; “İkinci sınıfın sonunda, üçüncü sınıfın planları benim kafamda vardır. Üçüncü sınıfta ne yapacağım, bu çocuklarla ne yaparsam? Neresinden devam edersem bu çocuğa faydalı olabilirim?... ”. (K₄-E) tarafından öğretmenin sınıfına ait kendi planlamasının bir yıl öncesinden başladığı bulgusu;

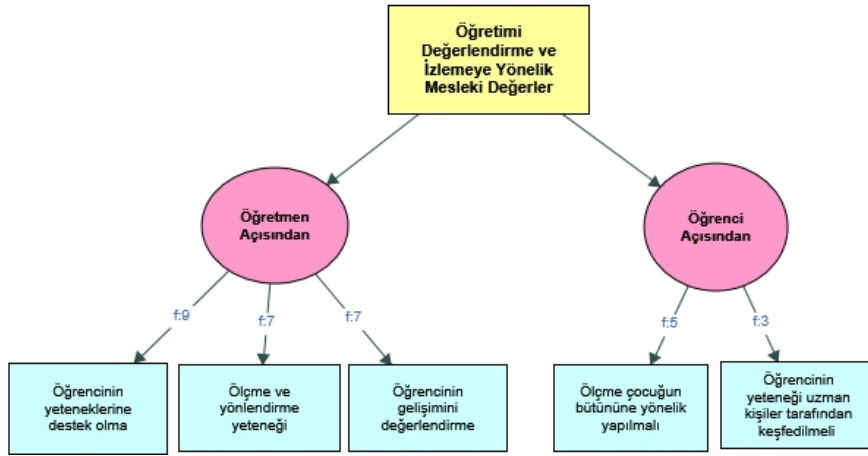
“Her derse önceden hazırlık yaparak gelirim. Gerekli olan kitaplarımı hazırlarım, internette araştırırım, o gün vermem gereken soruları hazırlarım, anlatmam gereken konunun özetini çıkarırım. Ödev vermem gerektiği zamanda onları flaşa biriktiririm, sınıfta yazıcıdan çıkartırım. Çocuklarla birlikte gerekiyorsa sınıf ortamında, gerekiyorsa eve gönderirim. Kendime göre konuyu çocuklar için her dersi zevkli hale getirmeye çalışıyorum... ”. (K₇-K) tarafından öğrenme ortamı için çok yönlü sürekli planlama yaptığı bulgusu; “Yaz tatilinde öğretim programını tarayarak, kazanımlara, konulara hâkim olmak ve etkinlikleri önceden belirlemek için ben tatilimi bu şekilde geçiriyorum. Evde çalışmalarım var. Bir öğretmen bence iyi bir planlayıcı olmalı. Ders içerisinde, bu plan doğrultusunda profesyonel bir şekilde hareket etmesi gerekiyor... ”. (K₁₀-E) tarafından derse hazırlanmanın ve plan yapmanın yaz döneminden başladığı bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğretmenin her an rehberlik yapması temasında; “Öğrencilere rehberlik yaparım. Neye ihtiyacımız var, ne yapmamız gerekiyor, hangi materyali getireceğim, hangi kaynağı getireceğim, Hangi soruları çözeceğiz, ödev yaparken tek başına mı, yoksa anne-babasından nasıl yardım alır? Her aşamasında rehberlik yaparım... ”. (K₇-K) tarafından öğrenciye yapılan rehberliğin öğrencinin kullanacağı materyalinden evdeki çalışma tarzına kadar yapıldığı yansıtılmıştır.

Öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma temasında; “Aile işbirliğini çok önemsiyorum. Bir öğretmenin görevi sadece ders saatleri içerisinde çocuklara belli bir kazanımı vermek değildir. Çocuğa davranış kazandırabilmektir. Öğretmen velilerden bu konuda yararlanabilmeli. Trafikte çalışan bir velim var. Trafik Haftası’nda sınıfa davet ettik, trafik kurallarını anlattı bize. Getirdiği hediyelerle beraber konunun daha iyi anlaşılmasını sağladı. Doktor velim, meslekleri tanıtmaya geldi. Okullar, velilerin gelebileceği ortamlar olmalı. Çocuğun gelişimini takip edebileceği ortamlar olmalı. Sadece çocuk ve eğitimin devam ettiği ve veliden kopuk olan bir eğitimin başarılı olacağını düşünmüyorum... ” (K₁₀-E) tarafından öğrenme ortamının öğrencilere davranış kazandırabilmek için ebeveynlerle paylaşılmasının gerekliliği yansıtılmıştır.

4.6.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla sınıf öğretmenlerinden “sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerleri neler olabilir? sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.21.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.21. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.21.’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) öğretmen açısından temasına ait üç ve (ii) öğrenci açısından temasına ait iki alt temada mesleki değerlere ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.24.’de verilmiştir.

Tablo 4.24. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğretmen Açısından	
Öğrencinin yeteneklerine destek olma	9
Sınıf öğretmenin ölçme ve yönlendirme yeteneği	7
Öğrencinin gelişimini değerlendirme	7
Öğrenci Açısından	
Ölçme çocuğun bütününe olarak yapılmalı	5
Öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilmeli	3

Tablo 4.24.'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin görüşüne, göre sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerleri, öğretmen ve öğrenci açısından olmak iki boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; öğretmen açısından öğrencinin yeteneklerine destek olma (f: 9), sınıf öğretmenin ölçme ve yönlendirme yeteneği (f: 7), ve öğrencinin gelişimini değerlendirmedir (f: 7). Öğrenci açısından; ölçme çocuğun bütününe yönelik olarak yapılmalı (f: 5) ve öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilmeli (f: 3) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan üçüncü tema olan sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerleri, maarif müfettişleri ve okul yöneticilerinin tanımına eşdeğer olması bağlamında tekrar tanımlanma yoluna gidilmemesine karşın sınıf öğretmenleri tarafından maarif müfettişleri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin tam tersine öğretimi değerlendirme ve izlemede sınıf öğretmenin ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip olduğu yansıtılmıştır. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Öğrencinin yeteneklerine destek olma temasında; “Benim sınıfımda ya da başka bir sınıfta, müthiş resim yapabilen bir öğrenci var. Bu çocuğun niteliğini biliyorum. Örneğin matematik dehaları çıkıyor. Sözel alanda kendini çok iyi ifade edebilen, betimleyebilen öğrenciler çıkıyor. Çok güzel müzik yeteneği olan öğrencilerimiz var. Spor dalında çok başarılı olan öğrencilerimiz var. Bunların o yöne kanalize edilebilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Öğretmenlerin, çocukların

öğrenmesi için öğrenmeyi öğretmesi gerekir öğrencilerimize diye düşünüyorum. Çocuklar kaybolup gitmemeli; toplumda bir Abidin Dino olabilecek, çok güzel bir söz yazarı olabilecek öğrenciler... ”. (K₆-E) tarafından öğrencilerin sahip olduğu yeteneklerine destek olma ve sahip çıkılmasının bu yetenekli öğrencilerin toplumun geleceği için kaybolmamasının gerekliliği yansıtılmıştır.

Sınıf öğretmenin ölçme ve yönlendirme yeteneği temasında; “İlkokulda gözleme ve performanslarına dayalı olarak veriyoruz notları. Notla değerlendirilmiyor. Biz çocukları tanıyoruz, tüm öğrencilerin genel durumu zaten biliyorum. Derslerdeki performansına, etkinliklerine, aktif durumlarını ve hangi noktalarda zayıf olduklarını, hangi noktalarda daha aktif olduklarını biliyorum ve değerlendirmeyi bu ölçüler içerisinde yapıyorum... ”. (K₂-E) tarafından gözleme dayalı olarak derslerdeki performanslarına göre ölçme yapıldığı bulgusu; “Karnede geliştirmeli, iyi, çok iyi olarak notlar veriliyor. Öğretmen bunlarla ilgili bir tane ölçme değerlendirme formu doldurmuyor. Gözlem yoluyla değerlendirme kriteri var bizde, hep öyle değerlendiriyoruz. Etik mi, nesnel mi? orası tartışılır... ”. (K₈-E) tarafından gözleme dayalı olarak geliştirmeli, iyi, çok iyi şeklinde öğrencinin gelişiminin değerlendirildiği ve bu değerlendirmenin nesnel olup olmadığı yansıtılarak desteklenmiştir.

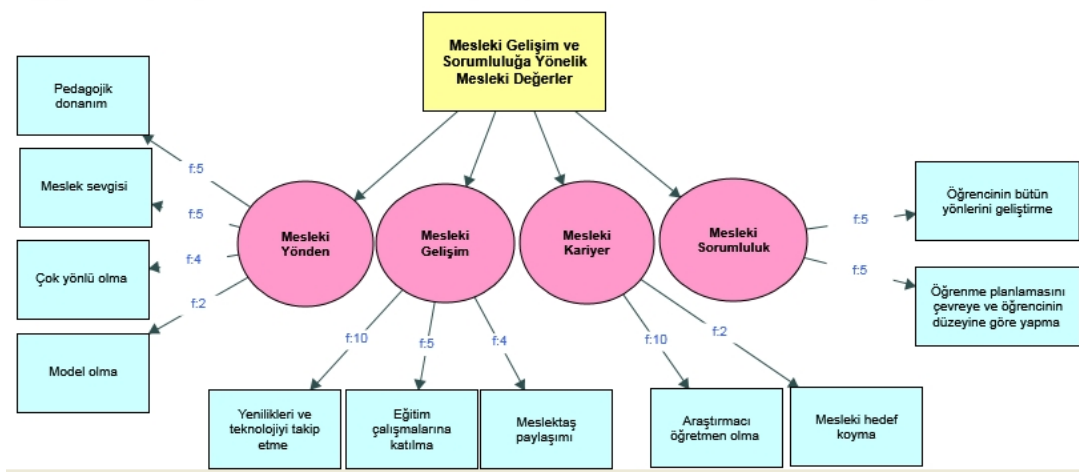
Öğrencinin gelişimini değerlendirme temasında; “Çocuğa bir kâğıt ver; 70, 80, 90 aldı şekilde değerlendirmeye karşıyım. Çünkü hepsinin yapısı farklı farklı. Ben genelde öğrencinin davranışlarına bakarım. Yıl içerisindeki performansına bakarım, derse katılımı olsun, arkadaşlarına karşı davranışı, sınıf içindeki davranışı, okul içerisindeki davranışı. Ben bunu çocuklara da söylerim. Önce davranış; davranış oldu mu başarı kendiliğinden gelir. Yoksa kâğıdı verdin, çocuk o gün hastadır 30 aldı. 30’luk çocuk değil... ”. (K₇-K) tarafından öğrenci gelişimini değerlendirmenin davranış temelli olmasının devamında başarının gelişimini değerlendirmenin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğrenci açısından, ölçme çocuğun bütününe yönelik yapılmalı temasında; “Öğrenciyi bütün olarak izlemelisiniz. Bir sınıf öğretmeni öğrenciyi ailedeki tutumundan, sokaktaki tutumuna kadar her yerde izlemelidir. Sırada otururken çocuğun psikolojisini, duygu ve düşüncelerini anlayamazsınız. Ancak bir çiçekle olan ilişkisini, bir canlıyla olan ilişkisini, bir arkadaşı ile olan ilişkisini anlayabilirsiniz. Bir çocuk sokakta gördüğü canlıya kötü davranıyorsa, siz buna göre eğitim vermelisiniz... ”. (K₉-E) tarafından ölçmenin çocuğun bilişsel ve duyuşsal davranışlarını içerecek şekilde olmasının gerekliliği yansıtılmıştır.

Öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilmeli temasında; “Öğretmenler, öğrencileri yönlendirebilmeli, hedefler koyabilmeli fakat onları da sınırlandırmalı. Eğer, bunun analizini tam yapamamışsa çocuğa sen doktor olacaksın gibi bir hedef gereksiz kalabilir. Genelde daha öğretimsel hedefler koyuyorlar; fen lisesinde gidebilirsin, doktor, ressam olacaksın gibi. Çocukların kendi potansiyellerini göre hedef konulması gerektiğini düşünüyorum... ”. (K₈-E) tarafından öğretmenin öğrencilere hedef koyabileceği fakat onları sınırlandırmamasının gerekliliği ve hedef koyma içinde analizinin yapılmasının gerekliliği bulgusu; “Öğretmen, sanatsal ve teknolojik bilgilere sahip olacak ki çocukları yönlendirebilirsin. Bugün spordan, sanattan iyi anlamayan bir öğretmenin çocukları yönlendirmesi mümkün değildir. Bu açıdan öncelikle, öğretmenin kendisinin bu yetenekleri taşıması gerekir ki çocukları yönlendirebilsin, öncü olabilsin. Sınıf öğretmenliğinde ideal örnek öğretmendir. Bu yeteneklere sahip olmadığında zamanla çocuğun gözünde öğretmen değerini kaybediyor. Bu da bu değerleri taşınamamasından kaynaklanıyor. Bazı değerleri iyi bir şekilde buldurmalı diye düşünüyorum bence öğretmenin... ”. (K₉-E) tarafından öğretmenin, öğrencilere yönlendirme yapabilmesi için öncelikle kendisinin bu yeteneklere sahip olmasının gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

4.6.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla sınıf öğretmenlerinden “Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerleri neler olabilir? sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.22.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.22. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.22.’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) mesleki gelişim temasına ait üç ve (ii) mesleki kariyer temasına ait üç alt tema ve (iii) mesleki sorumluluk temasına ait dört alt temada toplamda 11 mesleki değer temasına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.25.’de verilmiştir.

Tablo 4.25. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Mesleğe Yönelik	
Pedagojik donanım	5
Meslek sevgisi	5
Çok yönlü olma	4
Model olma	2
Mesleki Gelişim	
Yenilikleri ve teknolojiyi takip etme	10
Eğitim çalışmalarına katılma	5
Meslektaş paylaşımı	4
Mesleki Kariyer	
Araştırmacı öğretmen olma	10
Mesleki hedef koyma	2
Mesleki Sorumluluk	
Öğrenme planlamasını çevreye ve öğrencinin düzeyine göre yapma	5
Öğrencinin bütün yönlerini geliştirme	5

Tablo 4.25’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerleri, mesleki yönden, mesleki gelişim, mesleki kariyer ve mesleki sorumluluk olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; mesleki yönden pedagojik donanım (f: 5), meslek sevgisi (f: 5), çok yönlü olma (f: 4) model olma (f: 2); mesleki gelişim yönünden; yenilikleri ve teknolojiyi takip etme (f: 10), eğitim çalışmalarına katılma (f: 7); meslektaş paylaşımı (f: 4) ve mesleki kariyer yönünden; araştırmacı öğretmen olma (f: 8), mesleki hedef koyma (f: 2); mesleki sorumluluk yönünden; öğrenme planlamasını çevreye ve öğrencinin düzeyine göre yapma (f: 5) ve öğrencinin bütün yönlerini geliştirme (f: 5) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, okul yöneticilerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan dördüncü tema olan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerleri, maarif müfettişleri ve okul yöneticilerinin tanımına eşdeğer olması bağlamında tekrar tanımlanma yoluna gidilmemiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Pedagojik donanım temasında; “Sınıf öğretmeni demek ayrı bir pedagojik bilgiyi gerektiren alandır... ”. (K₅-E) tarafından sınıf öğretmenliği için pedagojik donanımın gerekliliği bulgusu; “Öğretmen, mutlaka çok sağlam bir donanımla ve mesleki formasyonla gelmeli... ”. (K₈-E) tarafından öğretmenin pedagojik donanım ve alan bilgisi gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Meslek sevgisi temasında; “Ben mesleğimi seviyorum. Sağlık sorunlarım olmasına rağmen onları bir kenara koyarım. İki çocuğumu da kendim okuttum. Benim için çocuklarım neyse; diğer çocuklarda aynıdır. Hiçbir zaman kendi çocuğumu ön planda tutmadım. Ben çocukları, kendi geleceğimiz olarak görüyorum... ”. (K₇-K) tarafından meslek sevgisi, sağlık sorunları olmasına rağmen ön planda gelmekte olduğu bulgusu; “Ben, mesleğinin 30 senesinde ilk gün gibi çalışan öğretmenler de gördüm ama ilk gün başlayıp da hayatından bezmiş öğretmenlerde gördüm. Bu mesleğini sevme meselesi, mesleğini sevenler, bu kişiliğe sahip olan öğretmenler mesleğinin son aşamasında dahi ilk günkü gibi derse giriyorlar... ”. (K₉-E) tarafından kişiliğin meslek sevgisini gerektirdiği bulgusuyla desteklenmiştir.

Model olma temasında; “Öğretmen, söylediği bazı sözlerin takibinde olmalı. Yarın bunu yapacağız dediğinde yapmalı ve dürüstlükle bunları devam ettirmeli. Bunlar çocuklar için çok önemli; yarın bunu yapacağız deyip de; siz bunu unutursanız bu çocuklar için büyük bir problemdir. Siz modelsiniz... ”. (K₉-E) tarafından öğretmenin model olmasında davranışlarına dikkat etmesinin gerekliliği yansıtılmıştır.

Çok yönlü olma temasında; “... Kimi derste tiyatrocu oluyorsun, kimi derste edebiyatçı oluyorsun, kimi derste fizik profesörü oluyorsun, kimi derse kimyacı oluyorsun. Sınıf öğretmeni öyle bir laboratuvardır ki; müzik dersinde müzisyen, resim dersinde ressam, spor dersinde sporcu oluyor. Sınıf öğretmenin çok yönlü olması gerekiyor... ”. (K₂-E) tarafından disiplinler arası ders etkinlikleri yaptığı için sınıf öğretmenin çok yönlü olmasının gerekliliği bulgusu; “Girişimci olacak, sosyal olacak, kültürel olacak. Günceli takip edebilecek, çok yönlü olacak.

Çocukları iyi yetiştirmek istiyorsak öğretmenin de çok yönlü olması gerekir. Çocuklara sosyal olarak etkinlikler için, halk oyunları kursu açtır, tenis grubu kur, basketbol grubu kur, velilerle futbol oyna, çocukları tiyatroya götür, çocuklara skeçler çalıştır, dramalar yaptır. Çocukta bir şeyler yapsın... ”. (K₃-E) tarafından öğretmenin çok yönlü olması bulgusunu destekleyerek öğrencilerin iyi yetiştirilebilmesi için öğretmenin çok yönlü olmasının gerekliliği yansıtılmıştır.

Mesleki gelişimde, yenilikleri ve teknolojiyi takip etme temasında; “Öğretmen mesleğinde asla durmamalı. Öğretmen durduğu yerde durursa, başarılı olamaz. Öğretmen mutlaka çağa ayak uydurmalı, kendini geliştirmeli teknolojiyle savaşmalı... ”. (K₄-K) tarafından öğretmenin başarılı olabilmesi için teknolojiyi takip etmesinin gerekliliği bulgusu; “... İnsanoğlunun son 30 yılda ürettiği bilgi birikimi, insanoğlunun bilgi üretiminin 5, 6 katına eşittir. Mevcut değişim ve gelişim bu hızla devam ederken, her beş yılda bir mevcut bilgiler ikiye katlanmaktadır. Bu nedenle beş yılda mevcut bilgiler ikiye katlanacaksa, öğretmenler de her beş yılda bir mevcut bilgisini ikiye katlamak zorundadır... ”. (K₆-E) tarafından öğretmenin yenilikleri takip etmesi, bilgi birikimi ve üretimi için gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Eğitim çalışmalarına katılma temasında; “Sınıf öğretmenleri yüksek lisans yapmadan da akademik çalışmalara katılabilmeli. Bir bildiri yazabilmeli. Mezun olduktan sonra öğrenme bitmemeli. Öğretmen, yansımalarını akademik camiaya sunmalı. Hem de başka öğretmenlerin yaptığı farklı uygulamaları da izlemeli diye düşünüyorum... ”. (K₈-E) tarafından öğretmenlerin yüksek lisans yapmadan da akademik çalışmalara katılarak yaptığı uygulamaların yansımalarını akademik ortama taşıyabilmesinin gerekliliği bulgusu; “Her öğretmen, yılda bildiri tarzında bir yayın çıkarmalı, uğraşmalı diye düşünüyorum. Bu konuda öğretmenler biraz daha bilinçlendirilmeli ki hem akademik sürece katılsınlar hem de yaptıkları uygulamaların eğitimdeki bilimsel gerçeklerle uyuşup uyuşmadığını orada görebilsinler. Öğretmen bir teknik deniyor ve bu tekniğin eğitimdeki rolünü hiç izlemeden akademik anlamda değerlendirmeden gelecek yıla tekrar uyguluyor... ”. (K₉-E) tarafından öğretmenlerin eğitim çalışmalarına katılımlarının akademik

çalışmalar yoluyla ve bilimsel niteliği taşımasının gerekliliği bulgusuyla desteklenerek; “Okulda işime yarayacak, öğrencilerle birebir kullanabileceğim seminerlere katılıyorum. Teorik konulardan ziyade uygulamaya yönelik çalışmalara katılıyorum, onları takip ediyorum”. (K₁₀-E) tarafından eğitim çalışmalarının sınıf ortamında kullanıma dönük uygulamalı çalışmalara katılım bulgusuyla desteklenmiştir.

Meslektaş paylaşımı temasında; “Ben hiçbir şeyim, biz çok şeyiz mantığını gütmeliyiz. Zümre olan öğretmenler kesinlikle bir diyalog içerisinde olmalıdır. Bilgiyi ve yöntemleri paylaşarak bir takım içerisine girmiş olmaları gerekir... ”. (K₆-E) tarafından zümre öğretmenlerinin bilgi ve tecrübelerini paylaşmanın gerekliliği bulgusu; “Bu konuda meslektaşlarımı desteklerim. Onlardan ben faydalanırım, mümkün olduğu kadar da onlar istediği sürece ben yardım ederim. Bu yıl görevlendirme, yeni öğretmen gelmişti. Müdürümüz sen ilgileneceksin dedi. Dönem boyunca takıldığı bütün konularda benim yanıma geldi. Rehberlik yaptım, e-okula nasıl girilir, notlar nasıl verilir, Hangi konuyu işliyorum? kullandığım yöntem şeklinde... ”. (K₇-K) tarafından kıdemsiz öğretmeni desteklemek amacıyla mesleki bilgi paylaşımının her yönüyle yapıldığı bulgusuyla desteklenmiştir.

Mesleki kariyerde, araştırmacı öğretmen olma temasında; “Öğretmenler, eğitimde yeni teknolojilere, metotlara kesinlikle açık olmalıdır. Bilimsel gelişmeleri kesinlikle takip etmelidir. Ülkemizin öznel ve nesnel koşullarını çok iyi takip edip, bir eğitim modeli oluşturmak için kendine görev atfetmelidir. Öğretmek, öğretmenin kişisel yeteneğine kalmış dolayısıyla bir sanatçı gibi düşünmek gerekiyor... ”. (K₆-E) tarafından öğretmenlerin araştırmaya açık olması ve kendilerine göre bu çalışmaları uygulamaları bulgusu; “Eğitim alanındaki araştırmaları, yenilikleri takip ederim. Kitapçılara giderim. Kitapçılarda bana hangi kaynak, öğrencilere hangi kaynak onun araştırmasını yaparım, bütün kaynakları incelerim hangisi uygunsa onu alırım. Hikâye kitapları olsun, ders kitapları olsun bu araştırmayı yaparım, tek tek sayfalarına bile bakarım. Çocukların alacakları kitapları bile araştırırım... ”. (K₇-K) tarafından yenilikleri takip ederek kendisinin ve öğrencisinin kullanacağı ve okuyacağı kitapların sayfalarına kadar incelemesi;

“... Ben yaz tatilinde kitapçılarını dolaşıyorum, hepsini okuyorum, kendi kriterlerime uyan kitapları alıyorum; sınıf kütüphanesine koymak üzere. Kitapları okurum ve onlarla ilgili soru hazırlarım. Okul başladığı zaman da öğrencilerle birlikte o kitaplar üzerinde çalışmalara başlarım... ”. (K₁₀-E) tarafından yaz tatili döneminde kendisinin ve öğrencisinin kullanacağı kitapların incelendiği ve okunarak hazırlık yapıldığı bulgusuyla desteklenmiştir.

Mesleki hedef koyma temasında; “... Benim içimde bir potansiyel varsa bunu ortaya çıkarmalıyım. Ben müfettişleri her gördüğümde özenirdim. Müfettiş olmayı istedim... ”. (K₈-E) tarafından hedef belirleyip bu hedefe ulaşmak için mücadele etme bulgusu; “Yüksek lisans bir hedeftir. Bunu düşünmeli öğretmen. Milli Eğitimin, üniversite ile işbirliği içerisinde olan birçok çalışması var. Öğretmenler, bu tip faaliyetlere zorunlu olarak yönlendirilmelidir... ”. (K₁₀-E) tarafından yüksek lisansın bir hedef olduğu ve bu hedefler için öğretmenlere zorunluluk getirilmesi bulgusuyla desteklenmiştir.

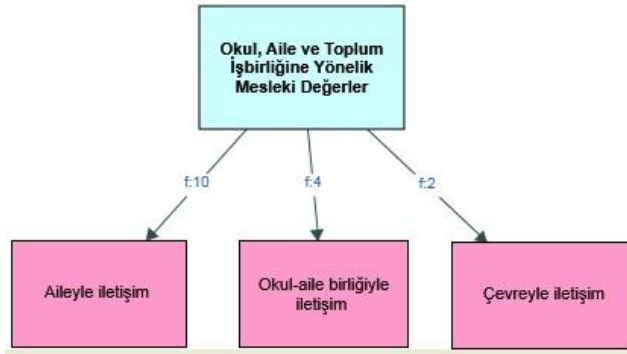
(K₅-E) tarafından mesleki hedef olarak okutulan sınıf bazında uzmanlaşma önerisi getirilmiştir. “Benim şöyle bir düşüncem var: sınıf öğretmenliğinde 1, 2, 3, 4 diye giden bir süreç var. Bir sınıf öğretmeni aslında 1, 2, 3, 4’te bitiyor tekrar geri, dönüyor. Bana göre sınıf öğretmenin daha çok başarılı olması için, sınıflar arası uzmanlaşma yapılabilir. Birinci sınıfta uzmanlaşmış; özellikle okuma-yazmada uzmanlaşmış öğretmen bana göre sürekli birinci sınıfı okutmalı. Çünkü 4’e gelen bir öğretmen tekrar birine döndüğü zaman biraz bocalamaya başlıyor. Sınıflarda böyle uzmanlaşıldığı zaman daha iyi eğitim verileceğini inanıyorum. Birinci sınıfı okutan her öğretmen, her sene birinci sınıfı okutacak, kendisini daha çok geliştirecek; özellikle okuma-yazma, temel matematik konularında daha faydalı olacak. İkinci sınıfı, üçüncü sınıfı aynı sınıf öğretmeni okutacak. Daha başarılı olur diye düşünüyorum... ”

Öğrenme planlamasını çevreye ve öğrencinin düzeyine göre yapma temasında; “Oyunlarla öğretiyorum. Konuyu kavram haritalarıyla çalışırım ama önce oyun. Oyun olduğu zaman dinlemeye başlıyor. Bu yolla sınıfta disiplini sağlama sorun olmuyor. Öğrencilerin akademik ve duygusal yönüne hitap ederim...”. (K₇-K) tarafından konuyu oyunlarla öğrencinin düzeyine göre basitten zora doğru vermenin gerekliliği bulgusuyla desteklenme yoluna gidilmiştir.

Öğrencinin bütün yönlerini geliştirme temasında; “Bir şeyi okuyup, işledikten sonra yazılı yoklamalar yaparak değerlendirme bir veri olarak gerekir. Ama bizim değerlendirmek istediğimiz bu olmamalı. Çocuk yere tükürmüyorsa bu bir değerlendirmedir, yolda bir kâğıt görüp kâğıdı çöp kutusuna atıyorsa bu da bir değerlendirmedir. Arkadaşı üzüldüğü zaman onunla birlikte üzülyorsa bu da bir değerlendirme olmalıdır bence. Olumlu davranış değiştirme ve değerler eğitimi ön planda olmalı...”. (K₆-E) tarafından öğrenci gelişimini değerlendirmenin öğrencinin bütününe yönelik davranış temelli olmasının gerekliliği yansıtılmıştır.

4.6.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla sınıf öğretmenlerinden “Sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik mesleki değerleri neler olabilir? sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.23.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.23. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.23.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinden iletişim; (i) aileyle (ii) çevreyle ve (iii) okul-aile birliği teması olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.26.'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Aileyle iletişim	10
Okul-aile birliğiyle iletişim	4
Çevreyle iletişim	2

Tablo 4.26.'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik mesleki değerleri, aileyle iletişim, çevreyle iletişim ve okul-aile birliğiyle iletişim olmak üzere olmak üç boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; aileyle iletişim (f: 10), okul-aile birliği (f: 4) ve çevreyle iletişim (f: 2) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan beşinci tema olan okul, aile ve toplum işbirliği; aileyle, çevreyle ve okul-aile birliğiyle iletişime dayalı bir süreç şeklinde tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Aileyle iletişim temasında; “Başarı için velilerle çok iyi diyalog kurmak gerekir. Bu diyalogu kurmada okul yönetiminin çok önemli rolü var. Başarıyı arttırmak için kesinlikle öğrenci velisinin, ailesinin tanınmasında fayda var. Bazı şeyler değiştirilemez ama aileyi ne kadar iyi tanırsa, öğretmenin alacağı önlemler, çareler de ona göre olumlu olur, başarılı olur diye düşünüyorum... ”. (K₁-E) tarafından okul yönetiminin aileyle iletişim kurulmasındaki rolü ve iyi bir iletişimin gerekliliği bulgusu; “Veli, öğrenci ve okul bu üçlü bir arada koordine edilebilmeli ki daha başarılı olsun. Mesela okulun işlerinden tutun, velileri dışarıda bırakmak okulla öğrenci arasındaki bağı iyice zayıflatır. Velilerin de herşeyden haberdar olması lazım. İdarenin de velilerden haberdar olması lazım. Aynı şekilde hem veli hem okul yönetimi tarafından işbirliği yapılarak çocuklara eğitim verilmesi lazım. Bunlar koordineli gittiği zaman başarılı olunuyor... ”. (K₅-E) tarafından öğrenci, veli ve okul arasında işbirlikli çalışmanın başarıyı getireceği bulgusuyla; “... İletişim sürekli, sıcak halde olmalı. Öğretmen, veliyi okula çekebilmeli. Erkek veliler genelde okula gelmiyor. Veliyi iş yerinde, çay fabrikasında, çalıştıkları yerlerde ziyaret ettim. Ondan sonraki haftalarda veli sürekli gelmeye başladı. Bu uygulamalar öğrencinin de, velinin de okula olan bakış açısı tamamen değiştiriyor. Okul korkulacak bir yer değildir. Okul, bizim çocuklarımızı emanet edeceğimiz ikinci bir yuvadır... ”. (K₈-E) tarafından veliyle iletişim başladığı zaman okula ilgisinin çekildiği bulgusuyla desteklenmiştir.

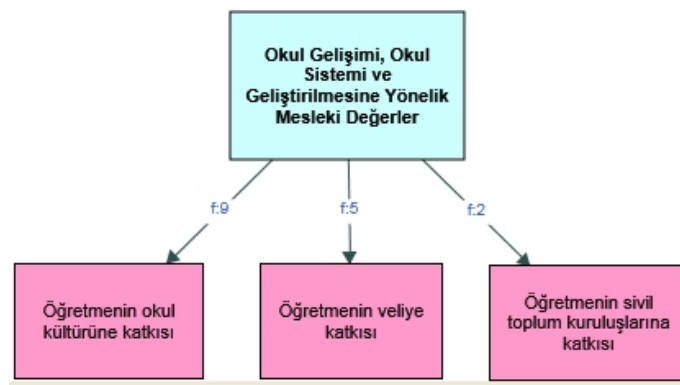
Okul-aile birliğiyle iletişim temasında; “Ailelerle her zaman iletişime girebiliyoruz. Teknolojiyi kullanıyoruz; telefon mesaj hatlarımızı kullanabiliyoruz, interneti kullanabiliyoruz. Aileleri çağırdığımızda okula gelebiliyorlar. Sorunlu olan aileleri evlerinde ziyaret edebiliyoruz. İletişim olmadan da başarı olmuyor... ”. (K₁-E) tarafından okul-aile birliği iletişiminde teknoloji kullanımının gerekliliği bulgusu; “Öğrencinin sosyal-kültürel yapısını çok iyi bilmek gerekir, yakın çevreyi

taniyacaksın ki; ailenin yaşam tarzı, hayata bakış açısı, çocuğun evdeki fiziki durumu, her şeyin eğitimin içerisine girmesi gerekir. Ben buradaki ilk toplantımızda velime şunu söylerim. Benim kurallarım vardır, kurallarım çok basittir. Bu kurallara da sizin de uymanız sonucunda gideceğimiz 4 yıllık yolumuz vardır. 4 yılın sonunda çocukları yönlendireceğiz. Senede 6 toplantı yaparım genelde; birinci ve ikinci dönemde; dönem başı, ortası, sonu: bunlar mecburi toplantılarımdır. Her toplantıda sorumluluk, mutlaka kendi hazırladığım slaytlarla veli eğitim slaytlarım vardır... ”. (K₃-E) tarafından okul-aile birliği iletişimde gerektiğinde veli eğitimi ve yapılan toplantıların önemi bulgusuyla desteklenmiştir.

Çevreyle iletişim temasında; “Sivil toplum kuruluşlarını da eğitimin içerisine katmak gerekiyor. Aileleri seminerlerle eğitmek gerekiyor, ailenin de buna inanması gerekiyor. Burada rehberlik servisimiz ve biz, ilkokul ve okul öncesine yönelik velilerle toplantı yaptık... ”. (K₃-E) tarafından sivil toplum kuruluşlarının da eğitime desteğinin gerekliliği ve çevreyle iletişim için önce velilerin eğitilmesinin gerekliliği yansıtılmıştır.

4.6.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla sınıf öğretmenlerinden “sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerleri neler olabilir?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.24.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.24. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.24.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik sahip olması gereken; (i) öğretmenin okul kültürüne katkısı, (ii) öğretmenin veliye katkısı ve (iii) öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı olmak üzere üç temada mesleki değerlerine ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.27.'de verilmiştir.

Tablo 4.27. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğretmenin okul kültürüne katkısı	9
Öğretmenin veliye katkısı	5
Öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı	2

Tablo 4.27.'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerleri sırasıyla; öğretmenin okul kültürüne katkısı (f: 19), öğretmenin veliye katkısı (f: 5) ve öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı (f: 2) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan altıncı tema olan öğrenme merkezi olarak okul; öğretmenin başrol oynayarak, sivil toplum kuruluşlarının ve velinin desteğini alarak okul kültürüne katkıda bulunma mesleki bir değer olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Öğrenme merkezi olarak, öğretmenin okula katkısı temasında; “Mesela bizim sene sonu etkinliklerimiz oluyor. Biz ekip çalışmasıyla kermesler ve okul geceleri düzenliyoruz, çeşitli etkinlikler yapıyoruz. Bunlar, ortak çalışmanın sonucudur. Ortak çalışma yoksa okulu da geliştirme şansınız yoktur. Burada amaç her şeyden önce okulun iyi bir eğitim vermesi; topluma ve kendine yararlı öğrenciler yetiştirmek, insanı topluma kazandıracak ilkeli, dürüst, ahlaklı, seviyeli insanlar yetiştirmek. Geleceğe yararlar sunabilecek değerli insanlar yetiştirmektir okulumuzun misyonu... ”. (K₂-E) tarafından öğretmenin okula katkısının bir ekip çalışmasıyla olduğu ve bu katkıyı okulun misyonu olarak yansıttıkları bulgusu; “Okulun, önce öğretmenin istediklerini vermesi gerekiyor. Fen laboratuvarında gittiğim zaman istediğim deney malzemelerini bulmak zorundayım. Okulun, öğretmeni bu konuda desteklemesi lazım. Fotokopi çekeceğim zaman 10 dakika sonra elimde olması gerekiyor. Okul, öğretmene değer verdiği zaman öğretmen istediği sürece başarır. Bu da okulun değerini yükseltir... ”. (K₇-E) tarafından öğretmenin okula katkı sağlayabilmesi için önce okulun öğretmeni desteklemesinin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğretmenin veliye katkısı temasında; “Veliyle etkili bir iletişime dayanarak, öğrenci ve velinin evde baş başa yapacakları çalışmalarım vardır. Bunlar, 1, 2, 3 ve 4. sınıflara ait 22 yılın birikimi havuzlarım var. Her çeşit işlediğimiz konu ve amaca yönelik. Diyelim ki konumuz bugün “canlıların yaşam için nelere ihtiyacı vardır?”. Bunun için bir etkinlik yapacaklar, bir slayt izleyecekler, ufak bir konuyu not alacaklar, sonra değerlendirmesini yapacağız. Eve gidince tekrar onunla ilgili bir çalışma kâğıdı. Hafta sonunda çocuğa bir plan veririm. Pazartesi, salı, çarşamba günü için yapacaklarını aile de bunu bilir. Şu kaynaktan, şu sayfada, şu etkinlikler yapılacak. Bunu akşamdan çocuğu yormayacak şekilde hazırlarım. 180 iş gününe

dağıtım ve öğrencilere veririm. Ayrıca etkinliklerimiz var. Her dersten sonra etüt yaparım. Öğrenciye bir ders daha, çocuğun evdeki işlerini azaltmak, burada gördüğünü tekrar etmek amacım... ”. (K3-E) tarafından velinin öğrenciyle birlikte evde yapacağı çalışmaları bir plan dâhilinde verilmesinin gerekliliği bulgusu; “Okul bir sosyal kurumdur. Okul sadece okula gelen öğrencileri eğitmekle kalmamalı aynı zamanda o okulun çevresinde bulunan bütün aileleri de dolaylı ya da direkt olarak eğitilmelidir. Her çocuk ailesi için çok önemlidir. Öğretmenler için, okul için de çok önemliyse, öğrenci aile içinde önemlidir. Çocuğun başarılı olabilmesi için mutlaka ve mutlaka okulun çevresinde bulunan ailelerde işe kesinlikle katılmalıdır... ”. (K6-E) tarafından okulun sosyal bir kurum olması nedeniyle çevreyle iletişim için önce velilerin eğitilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir.

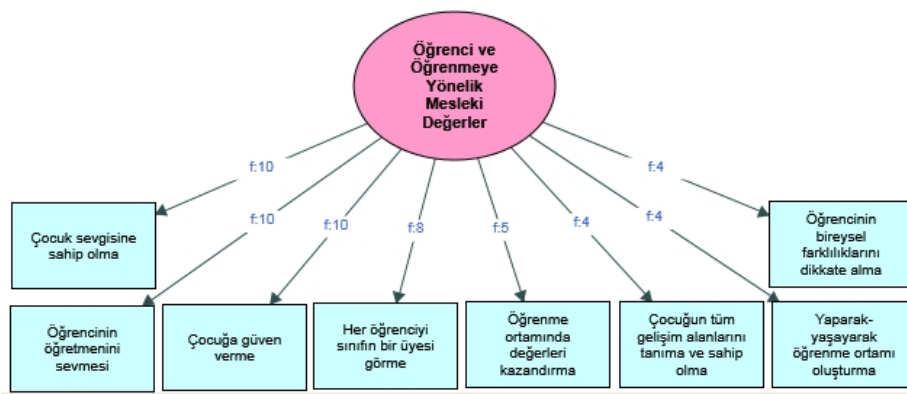
Öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı temasında; “Okulun vizyonu, misyonunu belirliyoruz; okulu geliştirici çalışmalarımız olsun. Mesela biz bu yıl sınıfça geri dönüşüm ekibiydik. Sınıfça her cuma günü, beşinci saatte bütün sınıflardan atık kâğıt, atık kitap topladık. Geri dönüşüm kutuları gördüğünüz, onlarla işbirliği yaparak dolduğu zaman arıyorum gelip götürüyorlar. Bu şekilde sadece ders değil, çevreye katkı, insanlığa fayda; o bir tane ağacın; kâğıdın ağaçları nasıl kurtardığını... ”. (K7-K) tarafından öğretmenin okul ve sınıfta yaptığı çalışmalarla sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına katkıda bulunabileceği yansıtılmıştır.

Yukarıda, sınıf öğretmenlerine göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri derinlemesine verilmiştir. Öğrenci velileriyle yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucuna göre elde edilen sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri bulguları tematik olarak sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.7. Öğrenci Velilerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri

4.7.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla öğrenci velileriyle “sınıf öğretmenlerinin, öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerleri neler olabilir?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla öğrenci velilerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.25.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.25. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri

Öğrenci velilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.25’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinde sekiz alt temada mesleki değerlere ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.28.’de verilmiştir.

Tablo 4.28. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Çocuk sevgisine sahip olma	10
Öğrencinin öğretmenini sevmesi	10
Çocuğa güven verme	10
Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme	8
Öğrenme ortamında değerleri kazandırma	5
Yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma	4
Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alma	4
Çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma	4

Tablo 4.28.'de görüldüğü gibi, öğrenci velilerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerleri sırasıyla; çocuk sevgisi sahibi olma (f: 10), öğrencinin öğretmenini sevmesi (f: 10), çocuğa güven verme (f: 10), her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme (f: 8), öğrenme ortamında değerleri kazandırma (f: 5), yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma (f: 4), çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma (f: 4) ve öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alma (f: 4) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularında, öğrenci velilerinin görüşlerine göre yapılandırılan temalardan birinci tema olan sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik mesleki değerleri; her öğrenciyi sınıfın bir üyesi kabul edip, çocuklara sevgisiyle güven vererek öğrencinin de öğretmenini sevmesini sağlayan; öğrencilerin gelişim alanlarını tanıyarak bireysel farklılıklarını dikkate alarak yaparak-yaşayarak öğrenme ortamında değerleri kazandırma şeklinde tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Çocuk sevgisine sahip olma temasında; “Sınıf öğretmeni olabilmesi için birinci değer çocuğu sevmesi gerekir. Öğretmenin çocuğu sevmesi bir değerdir”. (K₁₀-E) tarafından sınıf öğretmenliği mesleği için birinci değer olarak çocuğu sevme değeri yansıtılmıştır.

Öğrencinin öğretmenini sevmesi temasında; “Öğretmenlerimizi seviyoruz. Çocukların şahsiyetine önem veren, çok değerli bir öğretmen buna inanıyorum...”. (K₂-K) tarafından öğretmenin öğrenciyle birlikte ailece sevildiği bulgusu; “Kızımızın öğretmeni çok harika bir eğitimci ile karşı karşıyayız. Öğretmenimizi

çok seviyoruz... ”. (K₆-E) tarafından öğretmenlerinin harika bir öğretmen olarak nitelendirilip öğrenciyle birlikte ailece sevildiği bulgusuyla; “Kızım, kendisi öğretmenini ve okul ortamını çok sevdiği için okul çıkışı etüt çalışmalarına ben de kalmak istiyorum diyor, ihtiyacı olmadığı halde. Ben merkezden her gün sabah, akşam getirip götürüyorum. 4-5 kilometrelik yolu her gün öğretmenimiz için gidip geliyorum... ”. (K₇-E) tarafından çocuğun öğretmenini çok sevmesi kaynaklı okul çıkışlarında bile severek kalmak istemesi ve öğretmenleri için uzun bir yol gidip geldikleri bulgusuyla desteklenmiştir.

Çocuğa güven verme temasında; “Kızım evdeki bir olayı öğretmenine anlatmak istedi. Kızım neden her şeyi öğretmenine anlatmak istiyorsun? Bazı şeyler de aile içinde kalır dediğimde; “ben onu annem gibi görüyorum” diye ifade etti. Kızım çok konuşmaz. Demek ki öğretmeni, onun seviyesine inebiliyor, onun dilinden anlıyor. Diğer öğrencilerde de bunu çok gözlüyorum. Gerçekten öğrenciler öğretmenine güveniyorlar... ”. (K₃-K) tarafından öğrencinin öğretmenine güven duygusu yansıtılırken; “Öğretmenimizle aramızda güvensizlik hiç olmadı. Öğretmenimiz güven verdiği için iletişimimiz dostluğa dönüştü. Her an, her saatte hiç çekinmeden arayabilirim; gece 10’da, 11’de. Böyle bir öğretmeniniz var... ”. (K₇-E) tarafından öğretmenin aileye verdiği güven duygusu yansıtılmıştır.

Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme temasında; “Öğretmenin çocuğun annesini, babasını tanıdığı zaman o çocuğa özel ilgi gösterilmesine karşıyım. Sen benim arkadaşım olabilirsin, dostum olabilirsin ama bütün çocuklar eşit olmalı. Çocukların arasında ayırım yapılmasına karşıyım. Bir öğretmen çocuklara eşit mesafede olabilmeli... ”. (K₄-K) tarafından öğretmenin veliyle yakın iletişimini bir kenara koyup öğrencilerin hepsini sınıfın bir üyesi olarak görmesinin gerekliliği bulgusu; “... Ben buradayım, ben varım diyecek, ben bireyim diyecek çocuk. Çocuklar bu şekilde yetiştirirsin. Dersler önemli değil, önce bir birey olarak yetişmeleri önemli... ”. (K₅-K) tarafından her öğrencinin ben bir bireyim ve sınıfın bir bireyi olarak yerinin almasının gerekliliği bulgusuyla; “Oraya gelen her çocuğu, istisnasız kendi çocuğu gibi kabul edecek... ”. (K₆-E) tarafından her çocuğa kendi çocuğu gibi kabul ederek öğrenciler arasında ayırım yapmama ve sınıfın bir üyesi

olarak görmesi gerekliliği bulgusuyla; “Öğretmenin rehberliğinde öğrenciler işbirliği halinde gazete çalışması yapıyorlar. Öğrencilerin tamamından köşe yazısı topluyor öğretmen... ”. (K₇-E) tarafından öğretmenin her öğrenciden veri toplayarak ve bunu kullanarak sınıfın bir üyesi olarak yerini aldığı bulgusuyla desteklenme yoluna gidilmiştir.

Öğrenme ortamında değerleri kazandırma temasında; “Sınıf öğretmeni, bizden sonraki ebeveyn. Özellikle saygı, sevgiyi öğretmeli yani kişisel değerlere önem vermeli. Bu çok önemli çünkü insanlar önce saygınlığını kazanıyorlar, sonra kazandıkları mesleklerle onları yüceleştiriyorlar. Kişi bir birey olmadıktan sonra toplumda hangi mesleği icra ederse etsin, bir yer edinemez...”. (K₁-K) tarafından sınıf öğretmenin aileden sonraki ebeveyn olarak görülüp çocuğa önce kişisel değerlerin kazandırılmasının gerekliliği bulgusu; “Çevreyi temiz tutma, büyüklere karşı saygı, sevgi, konuşmalarımızı nasıl yapmamız gerektiği?... Sosyalleşirken birbirimize olan davranışlarımızı, sokak hayvanlarına karşı davranışlarımızı, yürürken, birinden özür dilerken bu tür yaşamın getirdiği şeyleri ilk bunlar öğretilmeli. Bu konularda çocukları yönlendirmek gerekiyor. Herkesin atom mühendisi, bilgisayar mühendisi olmasına gerek yok. İlk önce okul anlamında bu değer kültürü oluşturulmalı... ”. (K₆-E) tarafından öğretmenin rehberliğinde ve okul ortamında değerler kültürünün oluşturulması ve kazandırılması bulgusuyla desteklenmiştir.

Yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma temasında; “Daha çok uygulamalı şeyler olsun. Benim çocuğum kalemi eline alıp her şeyin resmini çizer. Sınıf mevcudu daha az olsa çocuğum daha çok yaşayarak öğrenecek... ”. (K₄-K) tarafından öğretmenin uygulamalı çalışmalara daha ağırlık vermesi gerektiği bulgusu; “Benden malzeme istediler; tabak, atık materyaller... Merak ettim öğretmen bunları neden istiyor acaba? diye. Benim de ilgimi çekti. Oğlumun üçüncü sınıfında İngilizce öğretmenin dersine girdim, o kadar hoşuma gitti ki. Renkleri ve hayvanları öğreniyorlar. Öğretmen tavşan yaptıracakmış onlara, İngilizce tavşanı öğretecek, tavşan şarkısı da varmış. Öğrenciye yönelik eğlendirici,

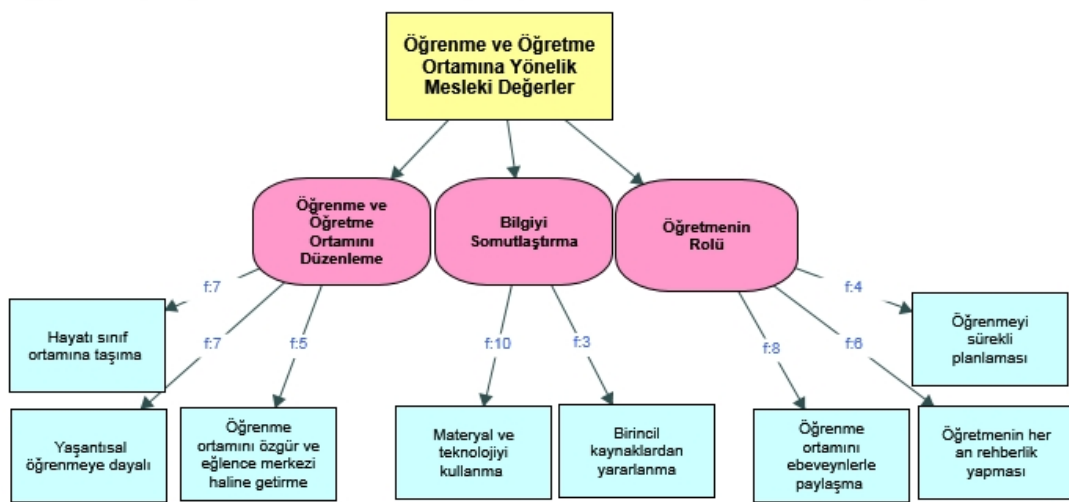
dikkat çekici... ”. (K₅-K) tarafından öğretmenin konuyu yaparak-yaşayarak öğretmesinin dikkat çekici ve eğlendirici olma bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alma temasında; “Her çocuk farklı. Öğretmenleri, hepsiyle ilgileniyor. Kimi çocuğun zekâsı az olur, ona göre yaklaşabilmeli. Sınıfımızda bir kaynaştırma öğrencisi vardı. Öğretmen onu bile okumaya geçirdi. Öğle tatillerinde ilgilenildi. Şu anda hiç okuma yazma bilmeyen yok sınıfımızda... ”. (K₄-K) tarafından öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre yapabileceğinin en üstüne çıkaracak şekilde ilgilendiği bulgusu; “Öğretmenimiz, öğrencileri iyi tanıyor. Üst düzey öğrenciyle daha alt düzeydeki öğrenciye aynı kaynakları tavsiye etmiyor. Test çözdürürken bile öğrencinin düzeyine göre farklı bir test çözdürüyor. Her öğrencinin düzeyine göre kaynaklar var. Kaynaştırma öğrencisiyle okul sonrasında bir saat ilgileniyor...”. (K₈-K) tarafından öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre hepsiyle ilgilendiği ve kaynakları bile bu doğrultuda belirleyerek öğrencinin yapabileceğinin en üstüne çıkaracak şekilde desteklemesi bulgusuyla yansıtılmıştır.

Çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma temasında; “Ben ilgili bir anneyim ama benim göremediklerimi, öğretmen görüp yakalayabiliyor. Dikkat eksikliğini öğretmeni fark edebiliyor... ”. (K₂-K) tarafından çocuğun gelişim alanlarına dikkat edildiği bulgusu; “Öğretmen bir anne gibi değil midir? Çocuk o sevgi eksikliği duymasın istiyorum. Çocuğumuzun gelişimini bizden çok o görüyor; en güzel yönlerini öğretmen paylaşıyor. Çocuğumuzun bilmediğimiz yönlerini öğretmenimiz görüyor. Çocuğumuzun göz problemini öğretmen söyledi. Gözünde problem var diye”. (K₅-K) tarafından çocuğun gelişiminin aileden çok öğretmen tarafından görüldüğü ve aileye yansıtıldığı bulgusuyla desteklenmiştir.

4.7.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla öğrenci velilerinden “sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerleri neler olabilir?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla öğrenci velilerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.26.’da yer verilmiştir.



Şekil 4.26. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Öğrenci velilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.26.’da görüldüğü gibi öğrenci velilerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) öğrenme ve öğretme ortamını düzenleme temasına ait üç, (ii) bilgiyi somutlaştırma temasına ait iki, (iii) öğretmenin rolü temasına ait olmak üzere üç alt temada mesleki değerlere ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğrenme ve Öğretme Ortamını Düzenleme	
Hayatı sınıf ortamına taşıma	7
Yaşantısal öğrenmeye dayalı	7
Öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme	5
Bilgiyi Somutlaştırma	
Materyal ve teknolojiyi kullanma	10
Birincil kaynaklardan yararlanma	3
Öğretmenin Rolü	
Öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma	8
Öğretmenin her an rehberlik yapması	6
Öğrenmeyi sürekli planlaması	4

Tablo 4.29.'da görüldüğü gibi, öğrenci velilerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerleri, öğrenme ve öğretme ortamını düzenleme, bilgiyi somutlaştırma ve öğretmenin rolü olmak üç boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ve öğretme ortamını düzenlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; hayatı sınıf ortamına taşıma (f: 7), yaşantısal öğrenmeye dayalı olma (f: 7) ve öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirmedir (f: 5). Bilgiyi somutlaştırmaya yönelik mesleki değerleri; materyal ve teknolojiyi kullanma (f: 10) ve birincil kaynaklardan yararlanmadır (f: 3). Öğretmenin rolüne yönelik mesleki değerleri; öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma (f: 8), öğretmenin her an rehberlik yapması (f: 6) ve öğrenmeyi sürekli planlaması (f: 4) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularına göre öğrenci velilerinin görüşlerinden yapılandırılan temalardan ikinci tema; öğrenme ve öğretme ortamı, materyal ve teknoloji kullanarak yaşantısal öğrenmeye dayalı, öğrenmede birincil kaynaklardan yararlanılarak öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirerek hayatı sınıf ortamına taşımadır. Burada öğretmenin rolü ise; öğrenmeyi planlayarak, öğrencilere sürekli rehberlik yapma ve öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma yoluna gitme sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerleri olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Hayatı sınıf ortamına taşıma temasında; “... Bahçede eşofmanlarıyla halk oyunu oynayarak İngilizceyi öğrendiğini gördük ve çok da kalıcı oldu. Öğrenme ortamının sadece sınıf ortamına endeksli olduğunu düşünmüyorum. Dışarda farklı şekillerde de öğrenme olabilir. Okulun öğrenme ortamı olması gerekir... ”. (K₂-K) tarafından öğrenme ortamının hayatla birleştirilmesinin gerekliliği bulgusu; “Ortam sınıf dışına da taşmalı, en güzel öğrenme o şekilde oluyor. Öğretmen alacak kanatlarının altına çevreyi gezdirecek, çevreyi gezdirirken araştırmacı, keşfedici farklı sorular yöneltilecek çocuklara. Yani merak, ilgilenme uyandıracak. Mesela iki tane ağaç var: bu ne ağacı? diye soracak öğretmen. Çocuklarda ağaçları tanıyacaklar. Bu hangi ağaç? farklılığı öğretecek... ”. (K₅-K) tarafından öğrenme ortamının hayatla birleştirilerek öğrencilerin keşfedicilik duygusunu yaşatması bulgusuyla desteklenmiştir.

Yaşantısal öğrenmeye dayalı temasında; “Görsel ve dokunsal çok önemli, çocuklar bir şey yaptıklarında daha iyi kavriyorlar. Öğretmeni ona bir kere anlatmış, onu uygulamayı seviyor çocuk. Okulda, bir şey öğrendiğinde denemek istiyorsa ben evimde engellemiyorum. Okuldaki ortamı eve de taşıyoruz... ”. (K₁-K) “Öğretmenimiz, öğrenme ortamını sınıf dışına taşıyor. Geçen yıl 15 günde bir hafta sonları halk kütüphanesinde buluşuyordu öğrencilerle. Kütüphane buluşması uygulamasında, çocuklarım kütüphaneye gitme ihtiyacı hissettiler ve kütüphaneye üye oldular. Devamlı kitap alış-verişinde bulunduk, kütüphaneyi çok sevdiler. Bu yıl için sınıfça Tema Vakfına üye oldular... ”. (K₇-E) tarafından öğretmenin öğrenme ortamının hayatla birleştirilerek yaşantısal öğrenmeye dayalı öğrencilerdeki araştırmacı kişiliği geliştirdiği bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme “... Daha fazla kaynak kullanarak dersleri sıkıcı değil de eğlenceli hale getirebilmeli. Ders anlatırken çocuğun ilgisini çekebilmeli. Bilgili olabilir ama bilgiyi karşısındakine aktarma önemlidir. İlkokul öğretmenin eğlenceli olması lazım... ”. (K₃-K) tarafından öğretmenin dersleri eğlenceli hale getirerek bilgisini aktarmasının gerekliliği yansıtılmıştır.

Materyal ve teknolojiyi kullanımı temasında; "... İmkân elverdiğince çocuklara da teknolojiyi kullandırtmalı. Çocuklar çok ilgi duyuyorlar, mikroskopla, dürbünle incelemeye... ". (K₁-K) tarafından öğretmenin teknoloji kullanımını öğrencilere de sağlamasının gerekliliği bulgusu; "Bir karıncayı mikroskobun altında koyduğunuz zaman, çok büyük olduğundan karıncanın detaylarını görecektir. Materyal çocuğun öğrenmesini kolaylaştırıcaktır, görerek daha iyi anlayacaktır. Belki bugün mikroskoptan baktığı bir şekil onu bir meslek sahibi yapabilir... ". (K₂-K) tarafından öğrencilere de teknoloji kullanımının sağlanmasının onları geleceğe yönlendirebileceği bulgusuyla; "Öğretmen ya kendisi geliştirebilmeli ya da geliştirilen materyalleri kendine göre, sınıf imkânlarına göre değiştirebilmeli. Teknolojiyi, genellikle powerpoint olarak yansıtma amaçlı kullanıyorlar. Bu yönde öğretmenlerin eksikliği olduğunu düşünüyorum. Bir animasyon geliştirme ya da var olan bir animasyonu geliştirme olayı yok. Var olanı açıyorlar, öğrenciler izliyor sonrasında bitiyor. Üzerinde herhangi bir tartışma yapılmıyor... ". (K₉-K) tarafından powerpoint sunularının yeterli olmadığı ve öğretmenin materyali kendisinin geliştirmesi ya da var olan materyali öğrencilerine göre uyarlamasının gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

Birincil kaynaklardan yararlanma temasında; "Çocukların aşı (iğne) korkuları oluyor. Ben doktorum, meslekler işlenirken aşılamanın ne olduğunu, nasıl olduğunu sağlık boyutunda, bir tansiyon ölçerek anlayabilecekleri küçük küçük basit projeler uygulayarak anlattım... ". (K₂-K) tarafından öğretmenin derslerde birincil kaynak olarak veliden yararlanması bulgusu; "Öğretmenimiz derslerinde uzman kullanmaya çok dikkat ediyor. Bana trafik konusunda siz uzmanız, siz anlatın dedi. Birincil kaynaktan bilgiye çok önem veriyor... ". (K₆-E) tarafından öğretmenin derslerde birincil kaynak kullanmaya verdiği değer bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma temasında; "Meslek tanıtımı ile ilgili sınıfta polisi tanıtım. Çocuğum, beni sınıfta görmekten çok mutlu oldu. Meslek tanıtımını doktor, tekstilci diğer velilerimiz de yaptılar. Velilerin bu şekilde sınıfa girmesini çok doğru buluyorum. Çocuklar bir mesleğin zorluğunu da

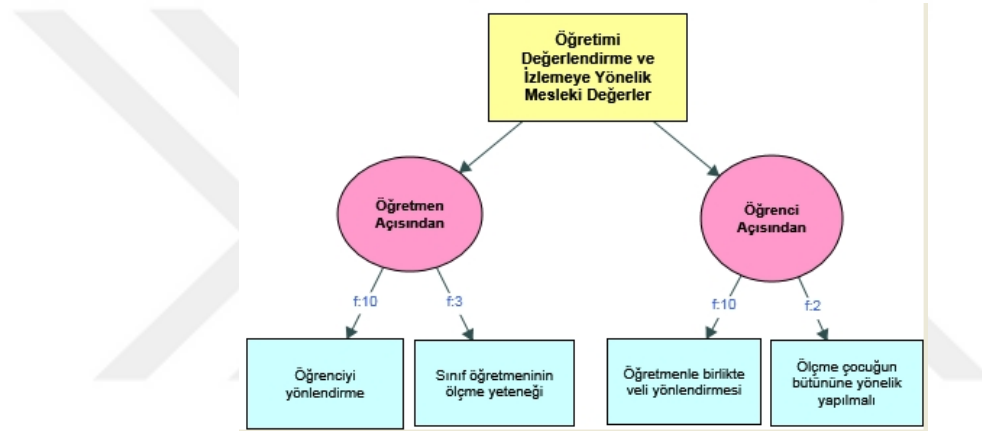
güzelliği de görmüş oluyorlar... ”. (K₆-E) tarafından eğitim amaçlı öğrenme ortamının ebeveynlerle paylaşmasının onaylanması bulgusu; “... Öğretmenimizin, kitap okuma saatlerinde sırayla bir veli gelsin kitap okusun teklifi oldu. Veliler olarak organizeyi ben yaptım. Ben kitap okumayı severim ama son iki, üç yıldır daha fazla kitap okuyorum. Neden okuyorum? Kızım da kitap okumaya özensin diye... ”. (K₃-K) tarafından öğrenme ortamının velilerle paylaşılarak kendi çocuğuna ve diğer çocuklara model olma bulgusu; “Ara sıra gidip deney yapıyorum sınıfta. Bir veli, çocuklarla haftada bir ders saati etkinlik yapıyorlar uzmanlık alanlarına göre. Çocuklara kitap okuma saatimiz vardı. Velilerle, çocuklar birlikte kitap okuyorduk... ”. (K₈-K) tarafından öğrenme ortamının velilerle dönüşümlü olarak paylaşılması ve birlikte kitap okuma etkinliği yapılarak çocuklara model olma bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğretmenin her an rehberlik yapması temasında; “Öğretmenimiz halk oyunları kursu ayarladı; bütün öğrencilerimin katılması şartıyla halk oyunları oynasin istiyorum çocuklarım dedi. Biz de bütün veliler olarak kabul ettik ve bütün öğrencilere halk oyunları eğitimi verildi. Çocuklarımız çok keyif aldı hep birlikte olmaktan... ”. (K₇-E) tarafından öğretmenin rehberliğinin öğrencilerin tümü için bütünsel gelişime yönelik yapıldığı bulgusu yansıtılmıştır.

Öğrenmeyi sürekli planlaması temasında “Herkesin bir aile hayatı var. Ailesi ile ilgilenmesi gerekir ama öğretmenin okuldan çıkınca bir sonraki günkü ders için hazırlık yapması lazım. Derste vereceği konuyu daha önceden planlayıp, hazırlıklı olması gerekiyor. Kendinde gördüğü eksiklikleri, en kısa zamanda gidermesi gerekiyor”. (K₃-K) tarafından öğretmenin bir önceki günden hazırlığını yapmasının gerekliliği bulgusu; “Öğrencinin, öğrenmesini sağlaması için öncelikle iyi bir planlama yapması lazım. Materyal hazırlaması lazım. Bir kavramı öğretebilmesi için planlı, programlı ve materyali bol olacak... ”. (K₁₀-E) tarafından kavramların öğretimi ve etkinlikler için öğretmen tarafından iyi bir planlama yapılmasının gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

4.7.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla öğrenci velilerinden “sınıf öğretmenin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerleri neler olabilir? sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla öğrenci velilerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.27.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.27. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Öğrenci velilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.27.’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; (i) öğretmen açısından temasına ait iki ve (ii) öğrenci açısından temasına ait iki alt temada mesleki değerlere ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.30.’da verilmiştir.

Tablo 4.30. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğretmen Açısından	
Öğrenciyi yönlendirme	10
Sınıf öğretmenin ölçme yeteneği	3
Öğrenci Açısından	
Öğretmenle birlikte veli yönlendirmesi	10
Ölçme çocuğun bütününe yönelik yapılmalı	2

Tablo 4.30.'da görüldüğü gibi, öğrenci velilerinin görüşüne göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerleri, öğretmen ve öğrenci açısından olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; öğretmen açısından sınıf öğretmenin öğrenciyi yönlendirme (f: 10) ve ölçme yeteneğidir (f: 3). Öğrenci açısından; öğretmenle birlikte veli yönlendirmesi (f: 10) ve ölçme çocuğun bütününe yönelik yapılmalı (f: 2) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularına göre öğrenci velilerinin görüşlerinden yapılandırılan temalardan üçüncü tema olan öğretimi değerlendirme ve izleme, öğretmen açısından; öğrenciyi ölçme ve yapılan bu ölçme işlemlerine göre öğrenciyi yönlendirmedir. Öğrenci açısından, ölçme çocuğun bütününe yönelik olarak öğretmenle birlikte veli yönlendirmesi yapılmalı şeklinde tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Öğrenciyi yönlendirme temasında; "... Sınıf öğretmeni, bizden sonraki ebeveyn, bizden çok vakit geçiriyor. Çocuğunun yeteneğini veli anlamayabilir ama iyi bir gözlemci öğretmen çocuğunun yeteneğini anlayabilir. Başarılı insanları hep öğretmenleri anlamıştır... ". (K₁-K) tarafından öğretmenin gözlem yaparak yönlendirebileceği bulgusu; "Öğretmen elinden gelen gayreti gösteriyor. Öğretmen beni bu konuda çok rahat yönlendirebilmeli... ". (K₄-K) tarafından öğretmenin veliyi yönlendirmesinin gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

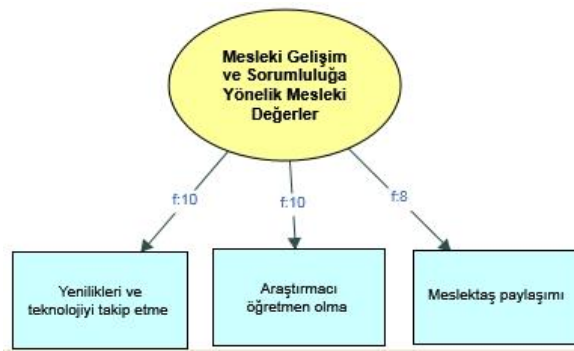
Sınıf öğretmeninin ölçme yeteneği temasında; “Notlar hiçbir zaman ölçüt değildir. Çünkü okul farklı bir ortam. İyi bir öğretmen çocukların mesleki ve kişisel başarılarını nerede elde edebileceklerini daha iyi analiz edebiliyor... ”. (K₁-K) tarafından iyi bir sınıf öğretmeninin, öğrencilerin mesleki ve kişisel başarılarını ölçebileceği bulgusu; “Öğretmenimiz, değerlendirme konusunda gerçekten yeterli bir öğretmen. Sınıfta her öğrenciyi farklı farklı tanıyor, her öğrenciye yaklaşımı farklı, her öğrencinin seviyesini inebiliyor... ”. (K₃-K) tarafından öğretmenin ölçme konusunda öğrenciyi tanıma ve seviyesine inebilmesi bakımında yeterli olarak kabul edilme bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğretmenle birlikte veli yönlendirmesi temasında; “Anne ve baba olarak birebir yönlendirme yapmıyoruz. Baleye gitti ama daha sonra gitmek istemedi. İngilizceyi öğrensin istiyorum, İngilizce önemli. Sosyal faaliyetlerle uğraşsın, vaktini kaliteli geçirsın diye gönderiyorum... ”. (K₂-K) tarafından aile olarak yetenek kurslarına yönlendirme yapılmaması vurgulanmasına rağmen çocuğun farklı kurslara gitmesine yönlendirilmesi bulgusu; “Kızımın istemediği bir kurs olmazsa göndermiyoruz. Öğretmenimiz de bizi yönlendiriyor. İlk MENAR’a gitti. Kızım mental matematik üzerine çok iyiydi ama ikinci yılın sonuna doğru artık kursa gitmek istemedi. Derse karşı soğuması vardı ona yeterli gelmedi ya da eskisi kadar zevk almadı; arkadaşlarıyla birlikte örgütlenip bıraktılar...”. (K₃-K) tarafından aile olarak yetenek kurslarına çocuğun ilgi duymadığı kurslara gönderilmediği bulgusu; “Çocuğumu keman kursuna gönderiyorum, İngilizce kursuna gidiyor, voleybol, badminton... İngilizce’ye 2 yıldır gidiyor; kemana bir yıldır gidiyor. Bu kurslara çocuk kendi isteğiyle gidiyor. Kemana benim zorladığım yıl gitmedi. Ama sonraki yıl kendisi istedi, arkadaşlarının etkisiyle. Öğretmen resme yönlendirdi ama resim kursuna gitmiyor... ”. (K₈-K) tarafından aile olarak yetenek kurslarına çocuğun ilgisi ve öğretmenin yönlendirmesi doğrultusunda karar verildiği bulgusuyla desteklenme yoluna gidilmiştir.

Ölçme çocuğun bütününe yönelik yapılmalı temasında; “Türkiye gerçeklerinden hareket edersek; öğrencinin akademik yönden de kesinlikle geliştirilmesi gerekiyor. “Bir kuş, tek kanatla uçamaz”. Sosyal yönü de olması lazım. Her yönünü geliştirmek lazım çocuğun ama her çocuk aynı olmayabilir. Öğretmenin buradaki görevi uçamayana biraz daha yardımcı olmasıdır... ”. (K₆-E) tarafından ölçme işleminin çocuğun akademik ve sosyal yönüne yönelik olarak yapılmasının gerekliliği “Bir kuş, tek kanatla uçamaz” metaforik olarak yorumlama bulgusu; “Öğretmenimizin şöyle bir sözü var; ben sizi arkadaşınızla yarıştırmıyorum, kendinizi kendinizle yarıştıyorum. Ben bugün 5 yaptıysam, yarın altı olmam için çalışmam lazım demelisiniz. Öğretmenimizin verdiği duygu bu. “Kendiniz, yarın için daha iyi olmalıyım diye çalışmanız lazım. Öğretmenimiz çocuğun sınıftaki performansına göre değerlendirme yapıyor...” (K₇-E) tarafından ölçme işleminin öğretmen tarafından bireyin kendi düzeyine göre yapıldığı bulgusuyla desteklenmiştir.

4.7.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla öğrenci velilerinden “Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa” yönelik mesleki değerleri neler olabilir? sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla öğrenci velilerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.28.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.28. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Öğrenci velilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.28.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinde üç alt temaya ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.31.'de verilmiştir.

Tablo 4.31. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Yenilikleri ve teknolojiyi takip etme	10
Araştırmacı öğretmen olma	10
Meslektaş paylaşımı	8

Tablo 4.31.'de görüldüğü gibi, öğrenci velilerinin görüşüne göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerleri, mesleki gelişim boyutunda ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; yenilikleri ve teknolojiyi takip etme (f: 10), araştırmacı öğretmen olma (f: 10) ve meslektaş paylaşımı (f: 8) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularına göre öğrenci velilerinin görüşlerinden yapılandırılan temalardan dördüncü tema olan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerleri; yenilikleri ve teknolojiyi takip etme, araştırmacı öğretmen olma, meslektaş paylaşımı olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Yenilikleri ve teknolojiyi takip etme temasında; “Çok okuyan ve sorgulayan öğretmen olmalı. Süreli yayınları, alandaki yayınları takip etmeli öyle düşünüyorum. Kıyaslamalar yapmalı, başka bir okulda neler yapılıyor?... ” (K₁-K) tarafından öğretmenin okuma ve sorgulama beceresine bağlı olarak süreli yayınları takip etmesi gerekliliği bulgusu; “Yenilikleri sürekli takip edebilmeli, değişime açık olmalı. Öğretmenimiz emekli olacak ama yenilikçi, sürekli takip eder. Sınıftan çıktığı zaman öğretmenimizin tabiri caizse gömleğinde terlememiş yer kalmıyor. Çok çaba sarf eden bir öğretmen... ”. (K₈-K) tarafından öğretmenin kıdemli olmasında rağmen yenilikçi olması bulgusuyla desteklenmiştir.

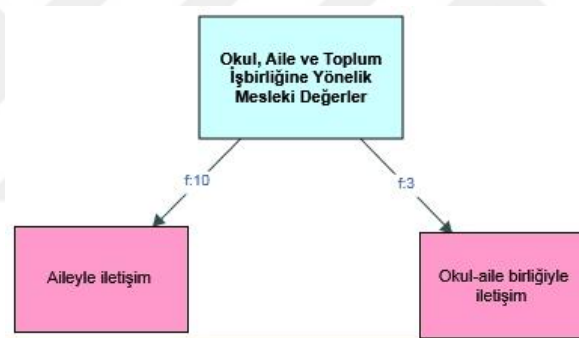
Araştırmacı öğretmen olma temasında; “Farklı yayınlar; hikâye olsun, problem çözme olsun öğretmenimiz bunları araştırıp uyguluyor. Farklı yöntemlerde var işin içinde... ”. (K₂-K) tarafından öğretmenin farklı yayın ve yöntemleri araştırması bulgusu; “Öğretmen bulduğu yenilikleri, çocuklara aktarabilmeli. Yeni kaynaklar bulup, bizleri yönlendirebilmeli. Ben çocuğuma karşı nasıl davranırsam daha faydalı olabilirim? Öğretmen beni bu konuda çok rahat yönlendirebilmeli...” (K₄-K) tarafından öğretmenin yeni kaynakları araştırarak veliyi de yönlendirmesi bulgusuyla; “Mesleki gelişim için öğretmenler yüksek lisans yapmalı. Yeni gelişmelerin hepsini araştırmalı; oyun olsun, oyuncak olsun, elektronik olsun. Üniversiteden mezun olan gençleri daha verimli görüyorum... ”. (K₅-K) tarafından öğretmenlerin araştırmacı olmaları için yüksek lisans yapmaları ve yeni gelişmeleri araştırmasının gerekliliği bulgusuyla desteklenme yoluna gidilmiştir.

Meslektaş paylaşımı temasında; “Biz, burada şanslı bir öğretmen grubuyla çalışıyoruz. Meslektaşlarıyla ve farklı kurumlardaki uzmanlarla işbirliği yapıyor... ”. (K₃-K) tarafından öğretmenlerinin hem meslektaşlarıyla hem de farklı kurumlardaki uzmanlarla işbirliği yaptığı bulgusu; “Meslektaşlarıyla ilişkisinin çok iyi olduğunu görüyorum. Etkinlikleri zümresiyle beraber yapıyor... ”. (K₆-E) tarafından öğretmenlerinin meslektaşlarıyla paylaşımının çok iyi olduğu bulgusuyla desteklenirken; “Öğretmenimiz çok sosyal bir öğretmen; anladığım kadarıyla bireysel çalışmayı daha çok seviyor. Etkinlikleri düzenlerken tek başına yapıyor” (K₈-K) tarafından öğretmenlerinin sosyalliği yansıtılırken etkinlik uygulamalarını

meslektaşlarıyla birlikte değil bireysel olarak yapılmasının tercih edildiği bulgusuyla olumsuz olarak desteklenmiştir.

4.7.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla öğrenci velilerinden “Sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik” mesleki değerleri neler olabilir? sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla öğrenci velilerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.29.’da yer verilmiştir.



Şekil 4.29. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Öğrenci velilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda Şekil 4.29.’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerinden iletişim; (i) aileyle iletişim (ii) okul-aile birliğiyle iletişim teması olmak üzere iki alt temaya ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.32.’de verilmiştir.

Tablo 4.32. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Aileyle iletişim	10
Okul-aile birliğiyle iletişim	3

Tablo 4.32.'de görüldüğü gibi, öğrenci velilerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik mesleki değerleri, aileyle iletişim ve okul-aile birliğiyle iletişim olmak üzere olmak iki boyutta ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri sırasıyla; aileyle iletişim (f: 10) ve okul-aile birliğiyle iletişim (f: 3) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularına göre öğrenci velilerinin görüşlerinden yapılandırılan temalardan beşinci tema olan aileyle iletişim; okul yönetimi ve öğretmenlerin çalışmalarına destek amacıyla velilerin organize işlemleri için gönüllü katılım yapılarak, öğretmenlerine istedikleri zaman ulaşabildikleri ve çocukla ilgili özel bir durum olduğunda mutlaka kendilerine dönüş yapıldığı ve iletişimlerini teknolojiyi kullanarak süreklilik kazandıkları ve sınıf annesi rolünün velilerle birlikte üstlenildiği şeklinde tanımlanma yoluna gidilmiştir. Okul-aile birliğiyle iletişim; okul yönetimine ve öğretmene her konuda yardımcı olunan, sınıftaki etkinliklere gönüllü olarak katılım sağlayarak hiçbir çocuğu kendi çocuğundan ayırt etmeden, sadece maddi olarak para toplama noktasının olmadığı ve çocukların geleceğine yönelik çalışmaların yapılarak veli desteği olmadan okul-aile birliğinin yürümeyeceğine karşın etkili bir öğrenme ortamı için de okul yönetimi tarafından öğretmene gerekli imkânların sağlanmasına yönelik bir süreç şeklinde tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

“Okuldaki öğretmenlerimizin, okul yöneticilerimizin talepleri doğrultusunda yapabileceğim çalışmaların hepsine katılıyorum ve destek oluyorum. Çünkü çocuklar geleceğimizdir, öyle düşünüyorum. Etüt çalışması geçen yıl olmayacaktı, okulda verilmiyordu. Bunun için Milli Eğitim'e gittik; öncülük yaptım. Kulüp çalışması yönünde ekip çalışmalarını organize etmeye çalıştım. Hem maddi, hem

manevi yardımcı olmaya çalışıyorum. Kurumsal imkânlarımızla da destek olmaya çalışıyoruz... ”. (K₁-K) tarafından bir veli olarak okul yönetimi ve öğretmenin çalışmalarına destek olma amacıyla velilerin organizesi için gönüllü yardımcı olduğu bulgusu; aileyle iletişim temasında; “Çocuklarla ilgili acil bir durum olduğunda okul yönetimi ve sınıf öğretmeni bize dönüyor. Öğretmene uygun saatlerde mesela öğle arası ve akşam beşten sonra telefonla ulaşabiliyoruz. Gitmem gerekirse de bir gün sonrası için kendisinden randevu alıp okulda görüşebiliyoruz”. (K₂-K) tarafından öğretmenlerine istedikleri zaman ulaşabildikleri ve çocukla ilgili özel bir durum olduğunda mutlaka kendilerine dönüş yapıldığı bulgusu; “Ailelerle iletişimi çok iyi. Çocukları hafta sonları değişik kurslara göndermesi, ailelerle devamlı birlikte olması bu anlamda çok güzel. Öğretmenimiz ekstra bir insan. Bütün velilerde öğretmenin telefonu var. Whatsapp’ta ayrı ayrı babalar grubu, anneler grubu var... ”. (K₆-E) tarafından öğretmenlerinin ailelerle iletişimde çok iyi olduğu ve iletişimlerini teknolojiyi kullanarak süreklilik kazandırdıkları bulgusuyla; “Bilgi birikimini öğretmenimiz bizlere toplantılarda ve ev ziyaretine geldiğinde aktarıyor. Öğretmenimiz, bütün öğrencilerin doğum günlerini takip ediyor ve sınıfta kutluyor... ”. (K₇-E) tarafından öğretmenlerinin tecrübesini ailelerle paylaşma yoluna gittiğini ve her öğrencinin doğum gününün mutlaka kutlandığı bulgusuyla; “Resmi bir şekilde okul-aile birliğinde değilim ama sınıf annesinin yaptığı etkinliklere yardımcı oluyorum. Sınıfta birliği sağlamak adına, yardımcı oluyoruz. Kimse sınıf annesi olmak istemedi. Biz de, hep birlikte yapalım bu işi dedik. Sınıfça kahvaltılar, yemekler düzenliyoruz. Ayrıca, ayda bir veliler ve çocuklarla birlikte sinemaya gidiyoruz. Ya da bir ortamda vakit geçiriyoruz. Hava şartlarına bağlı olarak etkinliklerimizi planlıyoruz. Birinci sınıftan itibaren hem çocukların aileleri, hem de çocuklar birbirlerini daha iyi tanısınlar, birlikte vakit geçirsinler diye. Birinci sınıftan başladık, dördüncü sınıfa kadar devam ettik. Başlangıçta bütün velileri çağırdık ancak 10 veliyle devam ettirebildik bu işe... ”. (K₈-K) tarafından sınıf annesi rolünün velilerle birlikte üstlenildiği, birlikte ayda bir çocuklarla etkinlikler yapıldığı bulgusuyla desteklenme yoluna gidilmiştir.

Okul-aile birliğiyle iletişim temasında; “Okul-aile birliğindeyim ama eşim bu konuda biraz daha aktif. Çalışma Őartlarından dolayı daha uygun. Herhangi bir durumda okul yönetimi ve öğretmenle işbirliğinde veli olarak yapılması gerekenler konusunda aile gibi bir arada bulunmaya çalışıyoruz...”. (K₂-E) tarafından okul-aile birliği üyesi olunduğu fakat eşinin daha aktif rol almasına ilaveten okul yönetimine ve öğretmene her konuda yardımcı olunduğu bulgusu; “... Boyama kâğıtları götürüyordum birinci sınıfta. Her ğlen ocuğumun yanına gittim. Çocukların yanına 12.00-13.00 arasında vaktimi değerlendirmek için. Mangala Őekilli boyama ya da oyunlar alıp götürüyordum. Diğer ocuklarla hem oynuyorduk hem de kaynaşıyorduk. Kızıma orada boyama yaptırırken diğer çocuklar ister istemez imreniyor, bakıyorlar. İsteyen herkese boyama kâğıdı veriyordum. Hiçbir zaman ayırt etmedim. ğle arasında çocuklara kitap okuyordum. Çocuklar, birinci sınıfta olunca çocukların ister istemez bize ihtiyacı var ama sınıflar büyüdükçe gitmiyoruz. Çünkü onların özgürlüğünü engellemeye başlıyoruz...”. (K₃-K) tarafından sınıftaki etkinliklere gönüllü olarak katılım sağlandığı ve hiçbir çocuğu kendi çocuğundan ayırt etmeden çalışmaların yapıldığı ve her öğle saatinde çocuklara kitap okuduğu bulgusu; “Bu okulumuzda, okul-aile birliğinin yapmış olduğu toplantılarda tamamen çocuğun geleceğine ve çocuğun davranışlarına yönelik neler yapılabilir? bunlardan bahsediliyor. Bu benim daha çok hoşuma gidiyor. Okulların ihtiyacı vardır. Ve bunu da veli sağlar ama okul-aile birliği denildiği zaman sadece maddiyat aklımıza geliyordu...”. (K₆-E) tarafından okul-aile birliğinin sadece maddiyata yönelik para toplama noktası olarak görölmediği ve çocukların geleceklarine yönelik çalışmaların yapıldığı; “Kimya laboratuvarında uçayak var, ben üç aya benzetiyorum. Ayaklardan birisi olmadığında, onun üzerine koyduğumuz zaman beher dökölür. Dolayısıyla ğretmen, okul, veli hepsi sürekli iletişim halinde olması gerekir. Sadece ğretmenin çabasıyla ya da sadece velinin çabasıyla da olmuyor. Veli ile ğretmen sürekli iletişim halinde olmalı, veli sürekli okula gidebilmeli; ğretmeni rahatsız etmeyecek bir Şekilde çocuğu ile ilgili bilgileri alabilmeli. Okul yönetimi de okulda, öğrenme ortamının etkili olabilmesi için öğretmene yeterli imkânları sunabilmeli, düzenlemeyi yapabilmeli”. (K₈-K) tarafından veli desteği olmadan okul-aile birliğinin yürümeyeceğine karşın etkili bir

öğrenme ortamı için de okul yönetimi tarafından öğretmene gerekli imkânların sağlanmasının gerekliliği bulgusuyla desteklenmiştir.

4.7.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin kuramsal çerçevesini ortaya koyabilmek amacıyla öğrenci velilerinden “sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerleri neler olabilir?” sorusu yoluyla görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi aracılığıyla öğrenci velilerinin görüşlerine göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerlerine Şekil 4.30.’da yer verilmiştir.



Şekil 4.30. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Öğrenci velilerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucu Şekil 4.30.’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik sahip olması gereken; (i) öğretmenin veliye katkısı ve (ii) öğretmenin okul kültürüne katkısı olmak üzere iki temada mesleki değerlerine ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.33.’de verilmiştir.

Tablo 4.33. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Temalar	f
Öğretmenin veliye katkısı	10
Öğretmenin okul kültürüne katkısı	7

Tablo 4.33.'de görüldüğü gibi, öğrenci velilerinin görüşüne göre sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerleri sırasıyla; öğretmenin veliye katkısı (f: 10) ve öğretmenin okul kültürüne katkısı (f: 7) şeklinde ifadesini bulmuştur.

Araştırma bulgularına göre öğrenci velilerinin görüşlerinden yapılandırılan temalardan altıncı tema; öğretmenin başrol oynayarak velinin desteğini aldığı, veliye ve okul kültürüne katkıda bulunarak öğrencinin gelişimine model olan mesleki bir kişiliği değer olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu temayı oluşturan görüşlerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmenin veliye katkısı temasında; “Öğretmenin önerdiği uygulamalar dâhilinde el yazısını öğrenmek ve kızımıza destek olmak adına kendime bir defter yaptım. a harfini öğrendiğinde; evde gel kızım bugün hangi harfi öğrendin, bana da öğretir misin? diyerek birlikte yazdık. Eskiden el yazısını yazamıyordum. Şimdi, çok güzel el yazısı yazabiliyorum... ”. (K₆-E) tarafından çocuğuna yardımcı olabilmek amacıyla velinin de birlikte el yazısı yazması bulgusu; “Öğretmenin önerdiği uygulamalar var. Uygulama kısmına öğretmenle birlikte karar veriyoruz. Kitap okumaya bol bol zaman ayırmaya çalışıyoruz çünkü üç çocuğumuza bir arada kitap okumak için evin şeklini değiştiriyoruz. Herkes eline kitabını alır, bir saat, bir buçuk saat; o sırada çocuklara okuma saati için pasta, börek hazırlıkları vardır. Bu çalışmalar hep birlikte yapılır. Çocuklarımız okumayı her gün yaparlar, toplu okumayı da haftada bir yapıyoruz ki bunun faydasını da görüyoruz. 3 yıldır bu uygulamayı yapıyoruz. Ailece daha iyi kaynaşmamız oldu. Kendi aramızda aylık toplantılarımız vardır, ayda bir veya iki toplantı. Aile toplantısında herkes kendi düşüncelerini, fikirlerini belirtir, karşı fikirleri de. Rahat bir ortamda dile getirir, eleştirisini de yapabilir, istediğini söyleyebilir. Bunlar kayıt altında, not alırsak, yazarız ve uygulamaya çalışırız bu kararlarımızı. Televizyon kullanmama kararını

ailece aldık ve bir yıldır uyguluyoruz... ”. (K₇-E) tarafından öğretmenin önerdiği uygulamalar yoluyla evde ailece kitap okuma saati uygulamasına geçilmesi bulgusuyla; “Öğretmenle sürekli iletişim halindeyiz. Aylık toplantılarımıza öğretmenimiz de geliyor. Birinci sınıfta her hafta veli toplantısı yapıyorduk... ”. (K₈-K) tarafından velilerin kendi aralarında organize olmasını sağlayarak aileler arasındaki iletişimin daha da güçlendirilmesi bulgusuyla desteklenmiştir.

Öğretmenin okul kültürüne katkısı temasında; “Okulun geliştirilmesi için öğretmen kaynakları kullanabilmelidir. Mesela okullar arasında yarışmalar, bu da ne kadar doğru bilemiyorum ama okullar arasında yarışmalar sadece yarışma olmak zorunda değil. Mektuplaşmalar olabilir, spor yarışmaları olabilir. İlkokullar arasında nasıl proje yapılabilirse? Bir çalışma yapıp bir araya gelip hepsinin birlikte sergilenmesi olabilir. Çocukların ürettikleri şeyler ama bizim ürettiklerimiz değil; hepsini biz üretiyoruz... ”. (K₃-K) tarafından okulun gelişimi için öğretmen tarafından kaynakların doğru kullanımıyla birlikte bilgi yarışmaları, spor müsabakaları, projeler yapılabileceği ve mutlaka buradaki ürünlerin çocuklar tarafından üretilmesinin gerekliliği bulgusu; “Şunu söyleyebilirim öğretmenimiz gibi bir arkadaşım olsaydı, onun başarısını görüp ben de onun uyguladığı teknikleri uygulardım. Bu da başarıyı getirir, etrafındaki halkayı genişleterek okul başarısını getirir... ”. (K₆-E) tarafından öğretmenin başarısının diğer öğretmenleri de olumlu yönde etkilediği yansıtılarak bu başarının da okula yansıdığı bulgusuyla desteklenme yoluna gidilmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların tamamından elde edilen veriler doğrultusunda “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri” ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Değerlerin görselleştirilmesi amacıyla katılımcıların (maarif müfettişi, okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisi) bulguları karşılaştırmalı olarak bir sonraki bölümde verilmiştir.

4.8. Bulguların Karşılaştırılması

Çalışmanın bu bölümünde maarif müfettişi, okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğrenci velisinden elde edilen veriler doğrultusunda “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri” karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Bu karşılaştırmada amaç, bu katılımcı grubunun görüş birliği ve görüş farklılıklarını ortaya koyarak “sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken değerleri” konusunda ortak paydada buluşturabilmektir. Bu nedenle katılımcılara göre altı tematik başlık altında bu karşılaştırmalar verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı karşılaştırması Tablo 4.34.’de verilmiştir.

Tablo 4.34. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri Karşılaştırılması

Mesleki değer	Katılımcı Grubu			
	Maarif Müfettişi (f)	Okul Yöneticisi (f)	Sınıf Öğretmeni (f)	Öğrenci Velisi (f)
Öğrenciye Yönelik				
Çocuk sevgisine sahip olma	7	8	10	10
Öğrencinin öğretmenini sevmesi		6	10	10
Çocuğa güven verme				10
Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alma				
Bireysel farklılıklara göre yöntem-teknik kullanma	7			
Öğrenciyi destekleme	5	8	8	
Çoklu zekâyı sınıf ortamında uygulama	4	6	6	
Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi olarak görme	3	6	10	8
Öğrenciyi tanıma				
Çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma	6	8	8	4
Veliyi tanıma	5	8	5	
Çevreyi tanıma	4			
Öğrenmeye Yönelik				
Yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma	5	5	8	4
Bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme	4	4	7	
Öğrencinin, öğrenme coşkusunu sağlama	4	4	6	
Öğrenmeyi ihtiyaç haline getirme	3	3	2	
Öğrenme ortamında değerleri kazandırma				5

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı karşılaştırması Tablo 4.35’de verilmiştir.

Tablo 4.35. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri Karşılaştırılması

Mesleki değer	Katılımcı Grubu			
	Maarif Müfettişi (f)	Okul Yöneticisi (f)	Sınıf Öğretmeni (f)	Öğrenci Velisi (f)
Hayatı sınıf ortamına taşıma	7	7	7	7
Öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme	6	7	8	5
Çoklu zekâya dayalı	4	7	8	
Yaşantsal öğrenmeye dayalı	2	4	10	7
Bilgiyi Somutlaştırma				
Materyal ve teknolojiyi kullanma	10	8	8	10
Birincil kaynaklardan yararlanma	3	4	4	3
Öğretmenin Rolü				
Öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma	4	7	3	8
Öğrenmeyi sürekli planlaması	1	6	5	4
Öğretmenin her an rehberlik yapması	1	3	4	6

Sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı karşılaştırması Tablo 4.36.’da verilmiştir.

Tablo 4.36. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri Karşılaştırılması

Mesleki değer	Katılımcı Grubu			
	Maarif Müfettişi (f)	Okul Yöneticisi (f)	Sınıf Öğretmeni (f)	Öğrenci Velisi (f)
Öğretmen Açısından				
Sınıf öğretmenin ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip olmaması	5	3		
Öğrencinin yeteneklerine destek olma	5	9	9	
Öğrencinin gelişimini değerlendirme	3	3	7	
Sınıf öğretmenin ölçme ve yönlendirme yeteneği		7	7	3
Öğrenciyi yönlendirme				10
Öğrenci Açısından				
Öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilmeli	5	3	3	
Ölçme çocuğun bütününe yönelik yapılmalı	2	6	5	2
Öğretmenle birlikte veli yönlendirmesi				10

Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı karşılaştırması Tablo 4.37.'de verilmiştir.

Tablo 4.37. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri Karşılaştırılması

Mesleki değer	Katılımcı Grubu			
	Maarif Müfettişi (f)	Okul Yöneticisi (f)	Sınıf Öğretmeni (f)	Öğrenci Velisi (f)
Mesleki Yönden				
Pedagojik donanım	10	10	5	
Meslek sevgisi	10	10	5	
Model olma	9	8	2	
Çok yönlü olma	4	6	4	
Mesleki Gelişim				
Yenilikleri ve teknolojiyi takip etme	10	10	10	10
Meslektaş paylaşımı	10	10	4	8
Eğitim çalışmalarına katılma	7	7	5	
Mesleki Kariyer				
Araştırmacı öğretmen olma	10	10	10	10
Mesleki hedef koyma	6	6	2	
Mesleki Sorumluluk				
Öğrenme planlamasını çevreye ve öğrencinin düzeyine göre yapma	10	10	5	
Öğrencinin bütün yönlerini geliştirme	10	10	5	

Sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı karşılaştırması Tablo 4.38.'de verilmiştir.

Tablo 4.38. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri Karşılaştırılması

Mesleki değer	Katılımcı Grubu			
	Maarif Müfettişi (f)	Okul Yöneticisi (f)	Sınıf Öğretmeni (f)	Öğrenci Velisi (f)
Aileyle iletişim	10	10	10	10
Okul-aile birliğiyle iletişim	10	4	4	3
Çevreyle iletişim	10	2	2	

Sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik sahip olması gereken mesleki değerlerine ait frekans dağılımı Tablo 4.39.'da verilmiştir.

Tablo 4.39. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri Karşılaştırması

Mesleki değer	Katılımcı Grubu			
	Maarif Müfettişi (f)	Okul Yöneticisi (f)	Sınıf Öğretmeni (f)	Öğrenci Velisi (f)
Öğretmenin okul kültürüne katkısı	10	10	9	7
Öğretmenin veliye katkısı	7	7	5	10
Öğretmenin sivil toplum kuruluşlarına katkısı	2	2	2	

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, YORUM ve ÖNERİLER

Bu bölümde, içerik analizi sonucu araştırmanın bulguları bağlamında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların literatüre dayalı kuramsal çerçevesinde tartışılması ve araştırma sonuçlarına dayalı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sınıf Öğretmenliği Mesleğinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi Bağlamındaki Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin nitel yolla belirlenmesidir. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerleri; sınıf öğretmenliği programında uzman en az doçent ünvanlı öğretim üyesi, MEB’na bağlı olarak görev yapan maarif müfettişi, ilkokul yöneticisi, alanında sınıf öğretmeni ve MEB ilkokulunda öğrencisi bulunan velilerinden elde edilen nitel verilerin analizi temel alınarak “sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri” kuramsal altyapı ve kapsamıyla ilgili ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Çalışmanın öğretim üyeleriyle yürütülen bölümünde; öğretim üyeleriyle yapılan görüşme sonucu elde edilen veriler ve öğretmenlerin mesleki değerler listesi temel alınarak, öğretim üyelerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri belirlenme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için; değer türlerinden hangilerinin sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri olarak kabul edildiği, Tunca (2012) tarafından hazırlanan ve öğretmenlik mesleğine ilişkin 59 değer listesi kullanılmıştır. Öğretim üyelerinden elde edilen veriler analiz edildiğinde, listede yer alan 59 değerden 19 değer, öğretim üyeleri tarafından sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri olarak kabul görmüştür.

Öğretim üyeleri tarafından, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri olarak tanımlanan 19 değer, literatürde tanımlanan değer sınıflamaları açısından incelendiğinde evrensel ve mesleki değerler boyutlarına ulaşılmıştır. Bu boyutlar;

(i) “Din ve vicdan özgürlüğünü savunma, dürüst olma, eşitlikten ve adaletten yana olma, farklılıklara saygı duyma, demokrat olma, çağdaş olma, işbirliğine açık olma, hoşgörülü olma, çevreye karşı duyarlı olma, yenilikçi olma, düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma, açık düşünceli olma, insancıl (hümanist) olma” 13 mesleki değer literatürde tanımlanan değer sınıflamalarına göre incelendiğinde, evrensel değerler sınıflaması boyutunda yer alan değer türleridir (Amerikan Ulusal Eğitim Birliği, 1975; Beare ve Slaughter 1993; Ercan, 2001; Goble ve Porter, 1977; INTASC, 1992; Kafadar ve Evin, 2004; Kay, 2010; Lincoln Douglas, 2008; MEB, 2008; NCATE, 2006; NCES, 2005; National Board for Professional Teaching Standart [NBPTS], 2003-2004-2006; NCREL ve the Metiri Group, 2003; Özcan, 2013; Schwartz, 2002; Schwartz ve Bilsky, 1990; Strike ve Soltis, 2004; Trilling ve Fadel, 2007; UNESCO, 2006-2012; UNESCO, 1990; Veenman, 1984; Vidovic ve Velkovski, 2013).

(ii) “Mesleğine bağlılık duyma, öğrenmeye açık olma, bilimsel düşünme, eleştiriye açık olma, araştırmacı olma, girişimci olma” 6 mesleki değer türü ise literatürde tanımlanan değer sınıflamalarına göre incelenildiğinde, mesleki değerler sınıflaması boyutunda yer alan değer türleridir (Akdoğan, 2016; Albayrak, 2015; Allport vd., 1960; Atlioğlu, 1998; Başar, 1995; Çelikten vd., 2005; Çubukçu vd., 2012; Eğitim Bir Sen, 2013; Ergün ve Duman, 1998; Ergün ve Özdaş, 1999; Fındıkcı, 1991; Güven, 2010; Işık Yapıcı, 2001; Kayabaşı, 1998; MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2002-2008; Örenel, 2005; Özcan, 2011-2013; Palmer, 2015; Semerci ve Semerci, 2004; SETA, 2010; Sezer, 2016; TEDMEM, 2009; Tunca, 2012; Yalar, 2010; Yetim ve Göktaş, 2004).

Tunca'nın (2012) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki değerleri listesindeki değerler, öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre; öğretmenlerin mesleki değerleri evrensel, ulusal ve mesleki değerler olmak üzere üç sınıflamada yer alırken, bu çalışmada alanın uzmanı olan öğretim üyelerinden elde edilen verilere göre, evrensel ve mesleki değerler boyutu olmak üzere iki boyutta yer almıştır. Bu çalışmada evrensel ve mesleki değerler boyutlarına ulaşılmasına karşın ulusal değerler boyutu yeterince yer almamıştır. Ulusal değerler boyutunun yer almamasının gerekçesi öncelikle birey olarak her çocuğun değerli olduğu ve eğitim durumunun buna göre düzenlenmesi ve mesleki değerlerin öncelik arz etmesinin gerekliliğine dayandırılabilir. Bu iki değer, sınıf öğretmenliği mesleğinin olmazsa olmazı olarak yansıtılırken, sınıf öğretmeni bu değerlere sahip olduğunda diğer değerlerin bu değerleri takip edeceği yansıtılmıştır.

Öğretim üyeleri tarafından sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri olarak kabul edilmeyen değerler ise; “şiddete karşı olma”, “uzlaşmacı olma”, “yurttaşlık bilincine sahip olma”, “kurallara saygılı olma”, “estetik beğeni sahibi olma”, “hukukun üstünlüğüne inanma”, “nezaket sahibi olma”, “özsaygı duyma”, “yardımsever olma”, “ulusal simgelere duyarlı olma”, “Atatürk ilkelerine bağlı olma”, “ulusal dile önem verme”, “gelenek ve göreneklere duyarlı olma”, “vatansever olma”, “konuksever olma”, “kültürel ve tarihsel mirasa duyarlı olma”, “ağırbaşlı olma”, “alçak gönüllü olma”, “entelektüel olma”, “sorumluluk sahibi olma”, “üretken olma”, “başarı odaklı olma”, “sabırlı olma”, “bağışlayıcı olma”, paylaşımcı olma”, “akılcı olma”, “duygusal olma”, “inançlı olma”, “itaatkâr olma”, “sadakât sahibi olma”, “kuşkucu olma”, “tutarlı olma”, “gururlu olma”, “katılımcı olma”, “mükemmeliyetçi olma”, “inatçı olma”, “ısrarcı olma”, “tutucu (gelenekçi) olma”, “ilkeli olma” ve “kuralcı olma”dır. Buna karşın bu değerlerden, başarı odaklı olma, alçak gönüllü olma, sadakat sahibi olma, duygusal olma, kuralcı olma, mükemmeliyetçi olma, inatçı olma, ağırbaşlı olma, konuksever olma, inançlı olma, ısrarcı olma, itaatkâr olma bu 12 değerın dışındaki değerler ilköğretim öğretmenlerinin değerleri olarak öğretim üyeleri tarafından Tunca'nın yaptığı çalışmada kabul görmüştür. Tunca'nın çalışmasında, bu değerlerin ilköğretim

öğretmenlerinin mesleki değeri olarak kabul görmesi (i) araştırma örnekleminin ve (ii) öğretmenlerin okul kademesi farklılığına bağlanabilir.

Çalışmada, öğretim üyelerinden elde edilen görüşme sonuçlarının analizi ve sınıf öğretmenlerinin mesleki değerler listesi temel alınarak literatür desteğiyle sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri listesi oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki değerler listesi dört boyutta yer almaktadır. Burada yer alan boyutlara göre maarif müfettişi, okul yöneticisi, sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerine yöneltilecek olan görüşme soruları oluşturulduğu için sonuç ve tartışmada, genel başlıklar halinde tartışılarak katılımcı gruplar arasında değer farklılıkları varsa bunlar belirtilme yoluna gidilmiştir.

Bu çalışmaya özgün sonuçlar aşağıda verilmiştir;

- (i) Sınıf öğretmenlerinin, en önemli özelliklerinden birinin “unutulmayan öğretmen olma” yansıması,
- (ii) Ebeveynin üzerinde bir pozisyona sahip olma,
- (iii) Öğretmenliğin, ilkökul sürecinde sürekliliği gerektiren bir meslek olması,
- (iv) Öğrencinin, öğretmenini sevmesi gereken bir meslek olması gerekliliği,
- (v) Araştırmacı öğretmen olma,
- (vi) Öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme,
- (vii) Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme,
- (viii) Öğrenci yeteneğinin uzman kişiler tarafından keşfedilmesi,
- (ix) Sınıf öğretmenliği mesleğinin disiplinler arası bir alan olması,
- (x) Sınıf öğretmenliği mesleğinin profesyonel bir meslek olması temalarıdır.

Bu çalışmaya özgün sonuçların yansımasına göre; ebeveynin üzerinde bir pozisyona sahip olan sınıf öğretmeni, öğrencinin öğretmenle ilk etkileşimde bulunduğu öğretmen olması nedeniyle öğrencinin de, mutlaka öğretmenini sevmesi gereken bir meslek olması gerekliliğiyle unutulmayan ve ilkökul eğitiminde sürekliliği olması niteliklerini taşıyan öğretmendir. Bu bağlamda, disiplinler arası bir alan olan sınıf öğretmenliği; öğrenci yeteneğinin uzman kişiler tarafından keşfedilerek, özgür ve eğlence merkezi haline getirdiği öğrenme ortamında her

öğrenciyi sınıfın bir üyesi görerek araştırmacı niteliğini taşıması gerekliliği bulunan profesyonel bir meslek olarak tanımlanabilir.

Bu çalışmaya özgün sonuçlardan; sınıf öğretmeninin “unutulmayan öğretmen olma”, “ebeveynin üzerinde bir pozisyona sahip olma”, “ilkokul sürecinde sürekliliği gerektiren bir meslek olma”, “öğrencisinin, öğretmenini sevmesi gereken bir meslek olma gerekliliği” literatürde sadece Karabacak vd. (2015) çalışmasıyla desteklenmiştir. Araştırmacı öğretmen olma değeri, sadece yurt içindeki literatürde Çubukçu vd.’nin (2012) çalışmasında öğretmenin “sürekli araştıran kişi olma”sı sonucuyla desteklenmiştir. Yurtdışı literatüründe öğretmenin araştırmacı olma değerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Palmer, 2015; Stanton, 1985; Vidovic ve Velkovski, 2013).

Öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme değeri, yurt içindeki literatürde bir eşleşme ya da örtüşmeye rastlanılamamasına karşın yurtdışındaki çalışmalarda yer almaktadır (Dewey, 1927; Gordon, 1999; Neil, 1927). Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme değeri, sınıf öğretmenliği mesleğine yönelik çalışmalarda yer almamasına karşın yapılandırmacı öğrenme ve rehberlik çalışmalarında yer alırken yurtdışındaki çalışmalarda, öğretmenlik mesleğinin değerlerinden biri olarak yerini almıştır (Dewey, 1927; Gordon, 1999; NEA, 1975; Neil, 1927).

Türkiye’de, öğrenci yeteneğinin uzman kişiler tarafından keşfedilmesi çalışmaları temel yetenek ve temel kabiliyet testleriyle rehber öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından gerçekleştirilmesine karşın öğrenci yeteneğinin sınıf öğretmeni tarafından keşfedilmesi gerekliliğine ilişkin yurt içindeki literatürde bir eşleşme ya da örtüşmeye rastlanılamamıştır. Sınıf öğretmenliği mesleğinin, disiplinler arası bir alan olması sonucu literatürde yurt içi ve yurtdışındaki çalışmalarda yer almasına karşın mesleki bir nitelik ya da değer olarak yansıtılmamıştır. Sınıf öğretmenliği mesleğinin, disiplinler arası bir alan olması bağlamında sınıf öğretmenlerinin çok yönlü olması değerini gerektirdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenliği mesleğinin profesyonel bir meslek olması sonucu, Türk eğitim sisteminde “sınıf öğretmenliği mesleğinin profesyonel bir meslek” olması, sistemin uzmanları tarafından baskın bir anlayışın göstergesi olarak kabul edilebilir. Sınıf öğretmenliği mesleğini yürüten kişilere karşı toplum tarafından yapılan yüklemeler “abla, abi, arkadaş, anne, baba, çocuk bakıcısı vb.” araştırmalarda ortaya konmuştur (Altun ve Camadan 2013; Camadan ve Kahveci, 2013; Cerit, 2008; Ekiz ve Koçyiğit 2012; Küçüktepe ve Gürültü, 2014; Koç, 2014; Oğuz, 2009; Pektaş ve Kıldan 2009; Saban, 2004; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Buna karşın, bu çalışmada sınıf öğretmenliği profesyonel bir meslek olarak yerini almıştır. 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda da öğretmenlikle ilgili “öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleğidir ifadesi yer almaktadır (MEB, 1973). Amerikan Ulusal Eğitim Birliği’nin (NEA) öğretmenlik mesleği için İlke 4’de “öğretmenlik mesleğinin üyeleri, görevleri ile ilgili olarak bir takım yükümlülüklerle sahiptir. Bu yükümlülükler, işgören ve işveren arasında karşılıklı saygıya ve güvene bağlı olarak paylaşılır. Bu ilkeye ilişkin yükümlülüklerini gerçekleştirirken öğretmenler uygun kanallar aracılığıyla profesyonel bir iş yapar” ve “profesyonel bir hizmet yürütmek için işveren kurul tarafından verilen yükümlülükleri kabul eder” ifadesiyle öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu (AED, 2015; Aydın, 2013; Güven, 2010; Karabacak vd., 2015; Kavcar, 2002; Korkmaz, Küçük ve Karabacak, 2016; MEB, 1973; NEA, 1975; Özcan, 2011; Strike ve Soltis, 2004) yansıtılmıştır.

Yukarıda bu çalışmaya özgün olan sonuçlar, kısaca literatür destekli olarak verilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın bu sonuçlarının, çalışmaya özgün dikkat çekici alandaki eksikliği doldurmaya yönelik sonuçlar olduğu söylenebilir.

Bu bölümde öğretim üyeleri, maarif müfettişleri, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve öğrenci velileri tarafından yansıtılan görüşlere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri altı boyut altında derinlemesine tartışılarak tanımlama yoluna gidilmiştir.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci ve Öğrenmeye Yönelik Mesleki Değerleri;

Katılımcılara göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenciye yönelik mesleki değerleri; çocuk sevgisine sahip olma değerine bağlı olarak, veli ve çevresini tanıma aracılığıyla çocuğu tanımada; çocuğun bireysel farklılıklarını dikkate alarak yöntem-teknik kullanma ve çoklu zekâyâ göre öğrencilerinin gelişimlerini bütün alanlarda destekleyerek her öğrenciyi sınıfın bir üyesi olarak kabul etmedir. Öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri; öğrenciler için öğrenmeyi ihtiyaç haline getirerek, bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirip öğrenciler için yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma ve öğrencinin öğrenme coşkusunu canlı tutma sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik sahip olması gereken mesleki değerleri olarak tanımlanmıştır.

Bu tanımlama bağlamında katılımcıların, sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve öğrenmeye yönelik mesleki değerlerini büyük bir oranda doğru yansıttıkları sonucu çıkarılabilir (Bakınız Tablo 4.34., s. 220). Bu bulgulardan çocuk sevgisi değeri, öğretmenler tarafından, diğer mesleki değerlere oranla daha fazla önemsenmesi bakımından dikkat çekmektedir. “Öğretmenin sıcaklığı ve sevgisi, öğrencinin öğretmene duyduğu saygı hissinde önemli rol oynar. Öğretmen tarafından hayat savaşında aşılana idealler, öyle duygular meydana getirir ki bunlar ideler ve idealler şeklinde ruhun ateş ocağı haline gelir. Hayatımızın güzel ve yaşamaya değer şerbetini dolu kâselerle öğrencilere sunmalıyız” metaforik benzetmesiyle Kerschensteiner (1977) tarafından öğretmenin sahip olduğu çocuk sevgisinin önemi arz edilmiştir. Öğretmenin çocuk sevgisine sahip olma durumunda, öğretmenle öğrenci arasındaki duygusal yakınlığın, öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği (Oktay, 1998) ve öğrencinin sevdiği öğretmenden daha kolay ve etkili biçimde öğrendiği (Okçabol, 1998) çalışmalarla ortaya konmuştur. Öğretmenler tarafından çocuk sevgisi değerinin önemsenmesinin temel gerekçesi, öğrenciyi sevmenin etkili öğretimin gerçekleşmesi (Semerci ve Semerci, 2004; Veenman, 1984) açısından gerekliliğinin görülmesi olabilir. Literatürde bu bulgu, çocukları sevmenin öğretmenlik mesleğinin birinci koşulu olduğu (Ergün ve Özdaş, 1999);

eğitimci olabilmek için mesleki değer olarak, çocukları sevmenin gerekliliği (Downing, Ryndak ve Clark, 2000); ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, çocukları sevmenin öğretmenlik mesleğinin bir gerekliliği olduğu (Gelbal ve Duyan, 2010) çalışmalarla desteklenmiştir. Öğrencide, tam öğrenmeyi sağlamada öğrenciyi sevme ve bu sevgiyi hissettirmenin, öğrenci başarısının %25'ini açıklayan duyuşsal giriş özelliklerinin kaynağı olan sevginin (Sağlam, 2006) öğrencinin akademik başarısının artmasına katkı sağlayarak (Alacapınar, 2012; Uçar, 2010) kalıcı davranışlarının pekiştirilmesine yardımcı olduğu (Aytekin, 2000; Semerci ve Semerci, 2004) çok sayıda araştırma yoluyla yansıtılmıştır.

Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate almada; bireysel farklılıklara göre yöntem ve teknik kullanarak, farklı zekâ türlerine hitap edecek şekilde öğrenci için bilgi iskelesi kurarak bilgiyi yapılandırarak, kazanılması gereken davranışları öğrenciyeye kazandıran öğretmen mesleki kişilik olarak (Küçüktepe Eminoğlu ve Gürültü, 2014) yansıtılmıştır. Çalışmanın bu bulgusu, yapılandırmacı öğretmenin farklı zaman ve farklı durumlarda öğrencinin durum ve anlayışına göre davranışlar sergilemesi gerektiği sonucuyla (Abbott ve Ryan, 1999) desteklenmiştir. Yapılandırmacı öğrenmede, öğretmenin rolü bilgiyi oluşturma sürecinde öğrenciyeye rehberlik ederek öğrenciyi araştırma-incelemeye teşvik ederek öğrenme durumlarında, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygun bir ortam hazırlama (Küçüktepe Eminoğlu ve Gürültü, 2014) değer olarak yansıtılmıştır. Öğretmen tarafından, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasının gerekliliği (Çetin, 2001; Gordon, 1999; Senemoğlu, 2001; Smith ve Mayes, 1994) çalışmalarla desteklenmiştir. Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme ortamını düzenleme, sınıf öğretmenlerinin mesleki bir değeri olduğu söylenebilir. Öğrenciyi destekleme değeri, Ulusal Eğitim Birliği (1975) İlke 1, Madde 4'de; öğrencilerin fiziksel, entelektüel, yaratıcı ve dini becerilerinin gelişimlerine ilişkin yüksek hedefler oluşturmaları ve bu hedefler doğrultusunda çalışmaları için onları cesaretlenme ve her öğrencinin sahip olduğu yeteneklerini ortaya koyma ve haklarını destekleme (Vidovic ve Velkovski, 2013) çalışmalarıyla eşdeğer olarak yansıtılmıştır.

Çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma ve sahip olma değeri; küreselleşme sürecinin en önemli özelliği olan “bütünleşme” (Friedman, 2000) kavramıyla açıklanabilir. Türk eğitim sisteminin dayandığı paradigma, büyük çapta modernist karakterli pozitivist felsefenin eğitimimize yansımalarına karşın Türk eğitim sisteminde, öğrencilerin neredeyse tamamına yakın tüm özelliklerin test ve ölçek yoluyla ölçülmesi derecesine dayandığı bugünkü sistemde bireylerin duyuşsal alanları uzun süredir ihmal edilmiştir. Dengeli kişilik ve bütünsel gelişimin zihin, duygu, fizik ve ruh gelişimini içeren bir bütünsellik olduğu görmezden gelinmiştir. Okulda öğrencinin sadece bilişsel yönünün değil duyuşsal yönüne yönelik çalışmalara yer verilmesinin gerekliliği söylenebilir. Çocuğun birey olarak şahsiyetini geliştirme Nami (1934) “Muallimin Meslek Ahlakı” kitabında öğretmenlerin mesleki değerlerinden biri olarak yerini almıştır.

Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi olarak görme değerinde; öğretmenlerin en sık gösterdiği mesleki davranışların “farklılıklara saygı duyma, ayrımcılık yapmama” değeriyle ilgili olduğu (Altinkurt ve Yılmaz, 2011) yansıtılarak desteklenmiştir. Bireylerin, başkalarını ciddiye aldığı, karşısındaki kişiyi içten anlamaya çalışarak kişinin fiziksel özelliklerine ve belli bir gruba bağlı olup olmadığına bağlı olarak yargılamadığı ve her insanın eşit haklara sahip olduğuna inandığı zaman (Batelaan, 2001) öğretmenin öğrencisine saygısı olabileceği yansıtılmıştır. Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi olarak görmede, öğretmen tarafından her bir öğrenci saygıya değerdir. Öğretmen tarafından öğrencilerin tümüne saygı gösterme ve onlar için yüksek beklentilere sahip olma (Lehr, 2003) ve öğrencilerin farklılıklarına saygı duyma ve onları olduğu gibi kabul etme (Vidovic ve Velkovski, 2013) ifadesi bulunan değerler Amerikan Ulusal Eğitim Birliği (1975) İlke 1’de; (i) öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal, politik, ekonomik, sosyal, ırksal ya da dinsel özelliklerine bağlı olmaksızın tümü ile ilgilenir ve (ii) öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır şeklinde ifadesi bulunan her öğrencinin sınıfın bir üyesi olarak görmesi gerekliliği mesleki değer olarak yansıtılmıştır.

Öğrenmeye yönelik; yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşturma, bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme, öğrencinin, öğrenme coşkusunu sağlama ve öğrenmeyi ihtiyaç haline getirme değerleri aynı zamanda günümüz eğitiminin paradigması olan yaşantısal öğrenmenin felsefi yansımalarının eğitime uygulanması ve öğretmenler tarafından kabulü olarak ifade edilebilir. Yapılandırmacı öğretmen; çevresine yaydığı ışınlarla öğrencinin, zihnini aydınlatarak kendi düşüncelerinin farkında olmasını, eski öğrendikleriyle yeni bilgilerini birleştirerek yaratıcı fikirler geliştirmesini, hayal dünyasını zenginleştirerek fikirlerini savunmasını, tartışmasını ve kendine güven duymasını sağlayan kişi ifadesiyle desteklenmiştir (Duman, 2007; Küçüktepe Eminoğlu ve Gürültü, 2014). Bu çalışmadaki, bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme değeri literatürle bire bir eşleşmiştir (Çelikten vd., 2005; Goble ve Porter, 1977; Küçüktepe Eminoğlu ve Gürültü, 2014; MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2002-2008; NBPTS, 2003-2004-2006; NCES, 2005; Tunca, 2012; Vidovic ve Velkovski, 2013; Yetim ve Göktaş, 2004). Bireyleri hayata hazırlayarak, bireylerin günlük yaşamda problem çözmelerine yardımcı olma (Karabacak vd., 2015; Korkmaz vd., 2016) çalışmalarında sınıf öğretmenin mesleki değeri olarak yerini almıştır. Kerschensteiner (1977) “biz öyle bir okul yaratmaya çalışmalıyız ki; orada öğrenci durmadan başkaları tarafından verilen vazifeleri pasif olarak yapmakla değil, içten gelen bir dürtü ile kendi kendine aktif olarak yapabilmelidir. Okul sistemlerinin en önemli amacı öğrencilere rasyonel düşünme alışkanlığını kazandırabilmektir. Okulun görevi uygun öğretim yöntemleriyle, ahlaki değerleri hayatın akıntıları içinde geliştirmektir. Karakter eğitimi, hayatın içinde ve hayatla beraber yaşamakla sağlanabilir” ifadesi bulunan yansımaları okulu gerçek yaşamla birleştirmenin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Öğrenme ortamında, öğrencilerin öğrendiklerini uygulama yerine gerçek hayat problemlerine benzer özellikteki problemleri çözmeyi öğrendikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerini donanımlı bir şekilde hayata hazırlamaları için, öğrenme ortamını gerçek yaşam problemlerini çözme yeri olarak oluşturması (Özden, 2003) gerekliliği yansıtılmıştır. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılmaları ve daha fazla öğrenmelerini sağlayacak koşulları oluşturacak güce sahiptir. Öğretim, bu koşulları kasıtlı olarak oluşturma işi (Lehr, 2003) olarak

yansıtılırken öğrencinin, öğrenme coşkusu canlı tutma (Vidovic ve Velkovski, 2013) mesleki bir değer olarak ifadesini bulmuştur.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Mesleki Değerleri

Katılımcılara göre öğrenme ve öğretme ortamı; yaşantısal öğrenmenin temel alınarak çoklu zekânın uygulandığı, öğrenmede birincil kaynaklardan yararlanarak materyal ve teknoloji kullanımıyla öğrenme ortamının özgür ve eğlence merkezi haline getirilerek hayatın sınıf ortamına taşındığı yerdir. Burada öğretmenin rolü ise; öğrenmeyi planlayarak öğrencilere sürekli rehberlik yapma ve öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerleri olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir.

Bu tanımlama bağlamında katılımcıların, sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme ortamına yönelik mesleki değerlerinin büyük bir oranda doğru yansıttıkları sonucu çıkarılabilir (Bakınız Tablo 4.35., s. 221). Bu bulgulardan, öğrenme ve öğretme ortamının öğrencilerin temel becerilerine göre düzenlenerek öğretmen tarafından iyi yönetildiği takdirde yaşantısal öğrenmeyi gerçekleştirebilen başarılı öğrenciler yetişebileceği (Çetin, 2001; Gordon, 1999; Senemoğlu, 2001; Smith ve Mayes, 1994) çalışmalarla yansıtılmıştır. Öğrenme ve öğretme ortamında öğretmenin değerleri; dikkat çekici öğrenme ortamlarının yaratılması, mutlu bir sınıf oluşumunu destekleme, öğrenme-öğretme ortamını öğrenci merkezli hale getirme, eğitim teknolojisini takip etme ve öğrencilerin gelişimi için kullanarak çoklu öğrenme ortamını oluşturma (Vidovic ve Velkovski, 2013); Palmer'in (2015) 21. yüzyılda öğretmenlerin karakteristik özelliğinden; (i) öğrenci merkezli sınıf oluşturma ve kişiye özgü öğretim verme, (ii) öğrencileri birer üretici olarak görme, (iii) yeni teknolojileri kullanma ve digital olma, (iv) teknolojiyi kullanarak öğrenmeye devam etme ve (v) proje temelli öğrenmeyi kullanma beş mesleki değerle desteklenmiştir. Materyal ve teknolojiyi kullanarak birincil kaynaklardan yararlanma değeri, literatürdeki çalışmalarla bire bir eşleşmiştir (Çelikten vd., 2005; Karabacak vd., 2015; Korkmaz vd., 2016; MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2002-2008;

Özcan, 2011; Palmer, 2015; Tunca, 2012; Uştu vd., 2016; Vidovic ve Velkovski, 2013; Yetim ve Göktaş, 2004). Öğrenme ve öğretme ortamında yapılandırmacı öğretmen; yöntem çeşitliliğini arttırarak öğrenmede öğrenciye yol gösteren, öğrenciler için uygun öğrenme ortamları hazırlayarak öğrencilerin bireysel farklılıklara göre yöntem-teknik kullanan, sınıf içi etkinlikleri planlarken öğrenci merkezli etkinlik anlayışını benimseyen, yaparak ve yaşayarak öğrenmede kalıcılığı inancı tam olan mesleki kişilik olarak (Küçüktepe, 2003; Küçüktepe Eminoğlu ve Gürültü, 2014; Özden, 2003; Tuan, Chang, Wang ve Treagust, 2000) yansıtılmıştır.

Öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma değeriyle ilgili literatürde oldukça sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Ulusal Eğitim Birliği (1975) İlke 2’de, öğretmenlik mesleğinin üyeleri, her bir öğrencinin amaçlarını ve davranışlarını sosyal olarak kabul edilebilir bir sona ulaştırma görevini ailelerle paylaşırlar. Pek çok öğretim metodunun etkililiği ailelerle kurulan işbirliğine bağlıdır ifadesi, öğrenme ortamını ebeveynlerle paylaşma değeriyle desteklenebilir.

Öğretmenin, öğrenmeyi sürekli planlayarak, öğrenciye ihtiyaç duyduğu her an rehberlik yapan kişi olarak tarif edildiği görülmüştür (Çelikten vd., 2005; Çubukçu vd., 2012; Karabacak vd., 2015; Korkmaz vd., 2016; Küçüktepe, 2003; Küçüktepe Eminoğlu ve Gürültü, 2014; MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2002-2008; Özcan, 2011; Özden, 2003; Senemoğlu, 2001; Sezer, 2016; Tunca, 2012; Tuan, Chang, Wang ve Treagust, 2000; Vidovic ve Velkovski, 2013; Yeşilyaprak, 1999; Yetim ve Göktaş, 2004). Yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin en önemli değerlerinden biri olarak rehberlik değeri ifade edilmiştir. Bir değer olarak rehberlik, öğrenciyi en kısa yoldan en sağlam bilgilere nasıl ulaşacağını ve nasıl doğru yorumlanacağını öğreten olarak öğretmenin rehberliğinin (Ergün, 1998) gerekliliği yansıtılmıştır.

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimi Değerlendirme ve İzlemeye Yönelik Mesleki Değerleri

Katılımcılara göre öğretimi değerlendirme ve izlemede öğretmen açısından; öğretmenin yapacağı uygulama, öğrencinin yeteneklerine destek olarak gelişimini değerlendirebilmelidir. Öğrenci açısından; öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilerek, ölçme çocuğun bütününe yönelik olarak yapılmalı ifadesi yoluyla sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirme ve izlemeye yönelik mesleki değerleri tanımlanma yoluna gidilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip olmaması, maarif müfettişleri ve okul yöneticileri tarafından görüş birliği halinde yansıtılmasına karşın sınıf öğretmenleri ve öğrenci velileri tarafından sınıf öğretmenin ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip olduğu görüş birliği olarak yansıtılmıştır (Bakınız Tablo 4.36., s. 221). Ayrıca, öğrenci velileri tarafından öğretmenle birlikte veli yönlendirmesinin gerekliliği yer almıştır.

Öğrencinin yeteneklerine destek olma değeri; (i) öğrencilerin potansiyellerini belirleme ve potansiyelleri doğrultusunda yönlendirme, (ii) öğrencilerin potansiyellerine uygun yüksek hedefler oluşturma (Vidovic ve Velkovski, 2013); değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine yardımcı olma (MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2008) olarak literatürde yerini almıştır. Öğrencinin gelişimini değerlendirme değeri; (ii) öğrencilerin potansiyellerini geliştirme ve izleme, (ii) öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini sürekli izleyerek öğrencilerdeki gelişimi organize edebilme (Örenel, 2005; Vidovic ve Velkovski, 2013) çalışmalarla desteklenmiştir.

Literatürde, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri ve yeteneği konusuna yönelik oldukça sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip olmaması öğretim üyeleri ve maarif müfettişlerinin tamamı tarafından görüş birliği halinde, okul yöneticilerinin ise bir kısmı tarafından yansıtılması bulgusuna literatürde

ulaşılamaması bağlamında, alanında uzman olan bu katılımcı grubunun “sınıf öğretmenlerinin ölçme ve yönlendirme yeteneğine sahip olmaması” görüşü esas alınacaktır.

Öğrenci velileri tarafından, öğretmenle birlikte veli yönlendirmesi bir değer olarak yansıtılmıştır. Öğrenci ve aileyi olumlu bir şekilde yönlendirebilme ve işbirlikli olarak çalışabilme (Çetin, 2001; Gordon, 1999; Senemoğlu, 2001; Smith ve Mayes, 1994) literatürdeki çalışmalarla desteklenmiştir. Öğretmenin, elde ettiği veriler ışığında öz değerlendirme yaparak bu sonuçlara göre, öğrenme sürecini öğrenci ve velilerle birlikte değerlendirme (MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2008) ölçme değerlendirme etkinliklerinin, veli yönlendirmesi olarak literatürde yerini almıştır. Bu bulgulara göre, öğrenci velileri tarafından öğretmenle birlikte veli yönlendirmesi bir değer olarak kabul edilme yoluna gidilecektir.

Öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilmeli değeri; literatürde bu bulguya ulaşılamaması karşın alanın uzmanı olan bu katılımcı grubunun “öğrencinin yeteneği uzman kişiler tarafından keşfedilmeli” görüşü esas alınacaktır. Çünkü sınıf öğretmenliği disiplinler arası bir alandır. Ve öğrencinin yeteneğini keşfedebilmek ve yönlendirebilmek için profesyonel olma gerekliliği bulunmaktadır.

Ölçme çocuğun bütününe yönelik yapılmalı değeri; Covey’in (2005) “bütün insan paradigması” kavramıyla yansıtılabilir. Bu kavramı, literatüre Covey (2005) kazandırmıştır. Bütün insan; beden, zihin, kalp (duygular) ve ruh olmak üzere dört boyutlu parçalanmaz bir bütünden oluşan, psikolojik ve sosyolojik bir varlıktır. Sadece zihinsel gelişime yoğunlaşan bir eğitim anlayışı, bireyin bütünlüğünü parçalayarak dengeli duygu durum ve ruh hali kazanmasını engeller. “Bütün insan paradigması” olarak yansıtılan kavramın kuramsal çerçevesinde, çocuğun tüm gelişim alanlarını tanıma, sahip olma ve ölçme işleminin çocuğun bütününe yönelik yapılması gerekliliği sınıf öğretmenlerinin mesleki değeri olarak yansıtılabilir. Kerschensteiner’e (1977) göre, mantıki düşünce alışkanlıklarıyla el ele veren hayat kavgasında kalp ve beyin birlikte eğitmelidir.

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Sorumluluğa Yönelik Mesleki Değerleri

Katılımcılara göre; öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği pedagojik donanımına sahip, meslek sevgisini taşıyarak öğrencilerine bilgisiyle ve tecrübesiyle çok yönlü ve davranışlarıyla model olabilen bir kişi; mesleki gelişim yönünden; meslektaşlarıyla bilgisi ve tecrübesini paylaşarak, yenilikleri ve teknolojiyi takip etmek için eğitim çalışmalarına katılma; mesleki kariyer yönünden; kendine mesleki hedef koyarak araştırmacı öğretmen rolünde performansını sergileyebilen; mesleki sorumluluk yönünden; öğrencinin bütün yönlerini geliştirebilmek için öğrenme planlamasını çevreye ve öğrencinin düzeyine göre yaparak öğrenme yöntem-tekniklerini uygulamaya dönüştürme ifadesi yoluyla sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve sorumluluğa yönelik mesleki değerleri şeklinde tanımlanma yoluna gidilmiştir (Bakınız Tablo 4.37., s. 222).

Pedagojik donanımına sahip olma sınıf öğretmenlerinin mesleki bir değeridir; (Amerikan Ulusal Eğitim Birliği, 1975; Beare ve Slaughter 1993; Çelikten vd., 2005; Güven, 2010; Eğitim Bir Sen, 2013; Goble ve Porter, 1977; INTASC, 1992; Kay, 2010; Kerschensteiner, 1977; MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2002-2008; Nami, 1934; NBPTS, 2003-2004-2006; NCATE, 2006; NCES, 2005; NCREL ve the Metiri Group, 2003; Örenel, 2005; Özcan, 2011; Semerci ve Semerci, 2004; SETA, 2010; Strike ve Soltis, 2004; TEDMEM, 2009; Trilling ve Fadel, 2007; Tunca, 2012; UNESCO, 1990; Veenman, 1984; Vidovic ve Velkovski, 2013; Yalar, 2010; Yetim ve Göktaş, 2004) çalışmaların ortak paydası öğretmenlerin değer olarak pedagojik donanımına sahip olmasının gerekliliğinin yansıtılmasıdır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği, "Genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Pedagojik alan bilgisi kavramı, literatüre Shulman (1986) tarafından kazandırmıştır. Pedagojik alan bilgisi kavramı; pedagojik alan bilgisi, konu alanı bilgisiyle birlikte, pedagojik bilginin basit bir birlikteliğinin çok ötesinde bütünleştirilmiş bir kavramdır. Pedagojik alan bilgisi,

alandaki kavramların en iyi şekilde anlaşılmasına yardımcı olan ve kavramları öğrencilere ulaşılabilir kılan analogilerin, örneklerin, açıklamaların, sunumların ve gösteri yöntemlerinin kullanılmasını sağlayan terim olarak yansıtılmıştır. Bu kavram, öğretmen tarafından sadece öğretilecek konuyu bilmenin ötesinde, konu öğrenimini destekleyerek özelleşmiş bir bilgi türüne sahiptir. Bu bağlamda pedagojik alan bilgisi, öğretmenlik mesleğinin bilgi temeli içinde ve bu bilginin kullanımında özel bir yere sahiptir. Carlsen'e (1999) göre pedagojik alan bilgisi; öğretimin verimli ve etkili olmasını sağlayan en önemli öğelerinden biri olarak yansıtılırken Kavcar (2002) tarafından pedagojik alan bilgisinin akademik düzeyde öğrenilmesi gerekliliği, öğretmen bilgi temeli boyutlarının araştırılmasına ve oluşturulmasına ivme kazandırması ve öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olarak kurgulanmasına olumlu yönde etki ettiği yansıtılmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan açıklamalara dayanarak öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu ve bu profesyonelleşmede diğer mesleklerden bir farklılığının pedagojik alan bilgisinin gerekliliği olduğu söylenebilir. Shulman (1987) tarafından öğretmenliğin bilgi temeli yedi boyut altında toplanmıştır. Bu boyutlar sırasıyla: (i) içerik bilgisi, (ii) genel pedagojik bilgi, (iii) öğretim programı bilgisi, (iv) pedagojik alan bilgisi, (v) öğrenci özellikleri bilgisi, (vi) eğitim sistemi bilgisi ve (vii) eğitim hedefleri, değerleri, tarihi ve felsefi temelleri bilgisidir.

Öğretmenlik mesleğinin, meslek sevgisi değeri (Çubukçu vd., 2012; Kerschensteiner, 1977; Nami, 1934; Sezer, 2016; Turan ve Aktan; 2008; Turhan, Demirli ve Nazik, 2012; Ültanır, 1998) çalışmalarıyla literatüre kazandırılmıştır. Kerschensteiner (1977) tarafından meslek sevgisi; “çalışma, ruhumuzun ihtiyaçlarına uygun olursa, yapılan iş üzerinde kendimizi kontrol imkânları bulunursa ve okul faaliyetleri, objektif olarak, bize kendi kendimizi kontrol alışkanlığını verirse okullar öğrencilerin karakterlerini geliştirmede tesirlidir. Okulda çalışan öğretmenler, sevgiyle ve iyi örnek olmakla çocuklarda muhtelif kuvvetleri harekete geçirirler. Okul hayatının havasında sakin bir neşe, çalışma sevgisi ve hayat sevgisi bulunursa; toprak altındaki tohumların çimlenmesine yardım eden ilkbahar güneşi gibi, ince duygular da gelişmeye yüz tutar” metaforik anlatımıyla oldukça dikkat çekici şekilde yansıtılmıştır. İş sadece para kazanma

aracı olarak görmemekle birlikte en çok çalışan meslek grupları içerisinde öğretmenlerin de yer aldığı mesleki grup, belli bir misyon üstlenmiş kişiler olarak yer alması (Arslan, 2012, s. 81) bağlamında öğretmenlerin mesleklerini, insanlığa hizmet etmenin aracı olarak benimsedikleri (Turan ve Aktan, 2008) yansıtılmıştır. Turhan, Demirli ve Nazik (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyini etkileyen faktörlerden birinin mesleği sevmeye olduğu sonucu yerini almıştır.

Model olma değeri; literatürde öğretmenler tarafından, öğretmenlik mesleğine ait değerlerden diğer mesleki değerlere oranla daha fazla önemsenen değerlerden biri olma bakımından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin model olmasının gerekliliğini vurgulayan alandan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Amerikan Ulusal Eğitim Birliği (1975) İlke 3'te; öğretmenlik mesleği, toplumda, sadece öğretmenin bireysel davranışlarını değil, davranışların okul ve toplum ile olan etkileşimlerini de içeren bir yer teşkil eder. Bu tür etkileşimler yapıcı ve işbirlikçi bir şekilde işlerse eğitim çok etkili olur. Madde 1'de; profesyonel kişiler için toplumun uygun gördüğü davranış kalıplarına bağlı kalır ifadesiyle öğretmenin toplum için model olmasının gerekliliği ifadesini bulmuştur. Bu ifadeye eşdeğer nitelikte öğretmen, ulusal ve evrensel değerlerin geliştirilmesinde eğitim paydaşlarına model olmalı (MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2008) ifadesiyle desteklenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde etik ve ahlaki bir lider olduğu modelde, öğrencilerle iletişim yoluyla (Lehr, 2003) model olmayı sağlayabileceği yansıtılmıştır. Dewey'in belirttiği gibi “ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir”. Hekim hastasının iyi olup olmadığını görür. Kumandan ya zafere ya yenilişle neticeye ulaşır. Yalnız öğretmenlerdir ki; zaferini görmek için birkaç nesil beklemek zorundadır. İnsanlığın zaferi tarih boyunca yarattığı kültürse, bu zaferin en gönülsüz ve fedai “meçhul asker”i öğretmenlerdir (Ülken, 2000). Doktor, avukat, mühendis, politikacı ve toplumdaki mesleklerini icra eden diğer kişiler öğretmence biçimlenmektedir. Bu kişilerin mesleklerini icra ederken değer, tutum ve davranışlarının şekillendiricisi de öğretmendir. Öğretmenlik mesleği, “tüm mesleklere meslek adamı yetiştirmesi” bakımından diğer mesleklerden daha önemli ve farklı bir nitelik göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenin sahip olduğu değerleri

yansıtması bakımından davranışları, pedagojik alan bilgisi, teknolojiyi kullanarak yenilikleri takip etme, öğrenme ortamına öğrencilerin katılmasını desteklemesi ve her öğrenciye değer vermesi yönünden model olmasının gerekliliği; öğretmenin eğitiminden yaşam tarzına, giyiminden hareket ve tavırlarına, aile hayatından bireysel ilişkilerine kadar her alanda çevresine mesajlar vermekle kendini sorumlu hissetmektedir. Öğretmen bilgi toplumunun gerekliliklerini önce kendisi yerine getirerek, daha sonra da ailesi, çevresi ve öğrencilerine bu gerekliliklerin yerine getirilmesi noktasında rehberlik etmesi (Özkan, 2005) ifadesiyle desteklenmiştir.

Çok yönlü olma değeri; sınıf öğretmenliği disiplinler arası bir alan olma bakımından pedagojik alan bilgisi, genel kültür bilgisi ve konu alanı bilgisi yönünden temel becerilerin kazandırıldığı bir dönem olan küçük yaştaki çocuklara sahip olduğu bilgiyi ve tecrübeyi kazandırabilmesi açısından diğer öğretmenlik branşlarına göre girişkenlik, sosyal, kültürel, sanatsal ve spor aktivitelerini yapma ve yerine getirebilme yeteneklerine sahip olmasını gerektirmektedir. Literatürde, öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin bu değerlerine yönelik olarak çok sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. MEB Öğretmen Yeterliklerinde (2008) sınıf öğretmenlerinin bu değerlerine yönelik; sanat ve estetik, dil becerilerini geliştirme, bilimsel ve teknolojik gelişim, sosyalleşme, beden eğitimi ve güvenlik olarak bu alana ait yeterlikleri performans göstergeleri olarak listelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki değeri olarak sanatsal ve çok yönlü olması (Karabacak vd., 2015; MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2002-2008; NBPTS, 2003-2004-2006; NCES, 2005; Vidovic ve Velkovski, 2013) çalışmalarıyla literatürde yerini almıştır. Küreselleşme sürecinin bireylere yüklediği, toplumda bir güç oluşturmada; yenilikleri takip etme ve uygulama, risk ve sorumluluk alma, yönlendirme, başkalarından üstün olma, rekabet etmeye (Koh, 1996; Naktiyok, 2004; Littunen, 2000) dayalı olarak bir öğretmenin girişimci olma değerine sahip olması gerekliliği bulunmaktadır.

Meslektaş paylaşımı değeri; Amerikan Ulusal Eğitim Birliği (1975) İlke 3, Madde 4’de, halka ait okulların, toplumdaki insanlara ait olduğunu bilir, okulun amaçlarına ilişkin paylaşımları cesaretlendirir ve uygulanan eğitim programlarına ilişkin halkı bilgilendirmeye çalışır ve İlke 4, Madde 7’de meslektaşı olan öğretmenlerin çalışmalarına ilişkin verilen tavsiyelerde adil olma ifadeleri yerini almıştır. Öğretmenin toplumla ve diğer meslektaşlarıyla sürekli işbirliği içinde, alanındaki gelişmeleri meslektaşlarıyla paylaşarak okul, aile ve toplum arasında kurulan iletişimin etkili bir şekilde işlemesi için özen göstererek, velileri okula çekebilmeli ve anne-babaya çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgiler verme (Örenel, 2005), öğrenci, veli veya meslektaşlarının katılımı ile çevre sorunlarına çözüm getiren, kurum ve kuruluşlarla ortak çalışmalar yapma (MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2008), meslektaşlarının mesleki gelişimlerini destekleme ve katkıda bulunmak için işbirliği içinde olma ve alanındaki gelişmeleri meslektaşlarıyla paylaşma (Vidovic ve Velkovski, 2013) şeklinde bu çalışmalar birbirini desteklemektedir. Öğretmenlerin, deneyimli meslektaşlarından destek gördüğü ve olumlu bir havanın hâkim olduğu bir çevrede kariyerleriyle ilgili öğrenme fırsatları yakalayabileceği (Evers, Van der Heijden ve Kreijns, 2016) ve meslektaştan öğrenmenin, mesleki gelişimde önemli bir yeri olduğu (Atay, 2003) çalışmalarla yansıtılmıştır.

Eğitim çalışmalarına katılma, mesleki yönden gerekli kanuni olarak zorunlu bir değerdir. Eğitim çalışmaları; öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeteneklerinin geliştirilmesini sağlayan hizmet içi eğitimler, seminerler, sempozyumlar, çalıştaylar, projeler ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalarının tamamını kapsamaktadır. Bu çalışmaları, “mesleki gelişim” kavramıyla tanımlamak daha yerinde olacaktır. Maurer’e (2000) göre etkili eğitim-öğretimi gerçekleştirebilmek için öğretmenin mesleğinde kendisini sürekli geliştirerek sağlayabileceği yansıtılmıştır. Öğretmenin, mesleğinde kendisini sürekli geliştirme sağlayabilmesinin yolu da eğitim çalışmalarına katılmaktan geçtiği söylenebilir.

Kurumlarda hizmet içi eğitimin zorunlu oluşu, Devlet Memurları Kanunu'nun 7. kısmında “Devlet Memurlarının Yetiştirilmesi” başlığı altında, kurumların memurlarını hizmet içinde yetiştirme esaslarında ilk madde “devlet memurlarının yetiştirilmesini sağlamak, verimliliğini arttırmak ve daha ileriki görevlere hazırlamak amacıyla uygulanacak hizmet içi eğitim” (MEB 2011, s. 11) olarak ifade edilmiştir. AED (2015), profesyonel bir eğitimci mesleki gelişimini sürdürür ifadesiyle bu değeri yansıtmıştır. Mesleki gelişim; hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynaklarını geliştirme gibi kavramların toplamından daha fazlasını ifade etmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Mesleki gelişimin amacı; öğretmenin verimliliği artırma yoluna giderek öğrencinin başarısını artırma uygulaması (Maurer, 2000); okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreç (MEB, 2007) olarak yansıtılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, eğitim sisteminin gelişmesine ve öğrenci başarısının artırılmasına önemli katkıları bulunmaktadır (Knudsen, Hadzibegovic Bubanja, Nielsen, Petkova ve Nikolovska, 2013). Hem kurum olarak MEB'nin hem de uzmanların yansıtmalarıyla mesleki gelişimin asıl amacının öğretmenin kendisini geliştirme yoluyla öğrencilerini geliştirmesi gerekliliği olduğu söylenebilir.

Yenilikleri ve teknolojiyi takip etme değeri; yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki gelişimi, yenilikleri ve değişimleri alanlarıyla ilgili yayınları takip etme, kıdemli meslektaşlarının tecrübelerinden faydalanma, lisansüstü eğitim yapma, hizmet içi eğitim alma, seminer, sempozyum ve çalıştaylara katılma yoluyla meslekte kendilerini geliştirebilecekleri (Boydak Özcan, Polat ve Şener 2014; Gökmenoğlu, Beyazova ve Kılıçoğlu, 2015; Kayabaş, 2008; Sezer, 2016; Uştü vd., 2016) yansıtılmıştır.

Araştırmacı öğretmen olma değeri; bilginin küreselleşmesi, iletişim teknolojilerinin gelişimi ve kullanımının artmasıyla bilgi üretiminin küresel bir yapıya ulaştığı günümüzde eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kendilerini yenileyerek araştırmacı olmaya zorlamaktadır. Bilgi toplumunda, bireylerin kazandıkları bilgiyi kullanması ve üretmesi beklenmektedir (Ergün, 2011). Öğretmenlerin “araştırmacı eğitimciler” olması, bilgi toplumu olma yolunda atılmış bir adım olup geleceğin bilgi toplumunun bireylerinin yetiştirilmesinde öncü olması beklenmektedir. Bu bağlamda lisansüstü eğitim olarak araştırmacı öğretmen kimliğinde; bilgiye ulaşip özgün fikirler üretebilen, yaratıcı bireyler yetiştirilerek topluma nitelikli insan kaynağı sağlanması amaçlanmaktadır (Bozan, 2012; Çakar, 1997; Tuzcu, 2003; YÖK, 2016). Öğretmenin, akademik yeterliliği ve uzmanlığının yanında, araştırmacı mesleki kişiliğinin gereklilikleri yansıtılmıştır. Öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerden biri olarak öğretmenin “sürekli araştıran kişi olma”sı; (Çubukçu vd., 2012); eğitim alanındaki araştırmalarda yeniliklere ve gelişime önem verme ve bu gelişimleri uygulayabilme (Vidovic ve Velkovski, 2013) ve sürekli (hayat boyu) öğrenmeyi devam ettirme (Palmer, 2015) çalışmalarıyla bu değer desteklenmiştir.

Mesleki hedef koyma değeri; Çubukçu vd.’in (2012) çalışmasında “mesleki açıdan hedeflere sahip olma” öğretmenin sahip olması gereken değerlerden biri olarak yerini alırken öğretmenin geleceğe yönelik hedeflerini planlaması (Harris, 2005; Işıқтаş, 2015; Urbanski ve Nickolaou, 1997) ve Lieberman (1992) tarafından da öğretmenin sorumluluğu kapsamında gerekli bir vizyona sahip olma ifadesiyle yansıtılmıştır. Öğretmenin eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen, bilgili, kendine güvenen ve yüksek beklentileri olan çağdaş bir yapıda olması (Miron, 1983) ifadesiyle bu mesleki değer desteklenmiştir. Öğretmenlik kariyeri boyunca hem kendi kişisel gelişimini destekleme hem de yüksek mesleki standartlara ulaşmak için hedef koyma Vidovic ve Velkovski’nin (2013) ölçek boyutu ve ölçek maddelerinden bir ifadeyle de eşdeğer nitelik taşımaktadır. Turhan ve Yaraş (2013) tarafından, lisansüstü eğitim hedefi olan ve lisansüstü eğitimin bu öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

Öğrenme planlamasını çevreye ve öğrencinin düzeyine göre yapma değeri; öğrencinin düzeyine göre, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenme planlamasını yapma (Alkan ve Hacıoğlu, 1995; Ashton, 1984; Çetin, 2001) çalışmalarıyla bu değer desteklenmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim faaliyetlerini öğrencinin temel becerilerine göre hazırlama öğretmen tarafından etkin bir şekilde yönetildiği zaman aktif ve başarılı öğrencilerin yetiştirildiği (Çetin, 2001; Gordon, 2001; Senemoğlu, 2001;) yansıtılmıştır. Öğrenme planlaması, öğrencinin düzeyine göre, öğrenci merkeze alınarak yapıldığında öğrencilere araştırma ve inceleme davranışı kazandırılabilirdiği (Arslan ve Özpınar, 2008) ifade edilmiştir.

Öğrencinin bütün yönlerini geliştirme değeri; öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak olan tutum ve davranışların öğrenci performansı ve bireysel öğretim stratejisiyle gerçekleştirilebileceği (Şişman, 2005; Alkan ve Hacıoğlu, 2007; Ursano & Kartheiser, 2007) çalışmalarla yansıtılmıştır. Hümanist paradigmaya sahip bir öğretmenin, öğrencilerin sosyal ve duyuşsal becerilerinin gelişmesi için öğrencilerin işbirliği içinde öğrenmesine teşvik eden, tartışmalarına imkân sağlayan öğrencilerin duygularına duyarlı olan ve öğrenci görüşlerini dikkate alarak öğrencilerin gerçek amaçlarını belirleyebilmesine rehber olan nitelikleri (Aspy ve Roebuck, 1975) ve çocuğun birey olarak şahsiyetini geliştirme (Nami, 1934) mesleki bir değer olarak yansıtılmıştır. Öğrencinin bütün yönlerini geliştirmede yine öğrencinin düzeyine göre bireysel öğretim stratejileriyle gerçekleşebileceği vurgulanmıştır.

5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Aile ve Toplum İşbirliğine Yönelik Mesleki Değerleri

Katılımcılara göre, okul, aile ve toplum işbirliği; aileyle, çevreyle ve okul-aile birliğiyle iletişime dayalı bir süreç ifadesi yoluyla sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik mesleki değerleri olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir.

Okul, aile ve toplum işbirliği değeri; öğretmenin ailelerle ilişkileri ve öğretmenin okul dışı ilişkileri (Nami, 1934), Amerikan Ulusal Eğitim Birliği (1975) İlke 2’de; öğretmenlik mesleğinin üyeleri, her bir öğrencinin amaçlarını ve davranışlarını sosyal olarak kabul edilebilir bir sona ulaştırma görevini ailelerle paylaşır. Pekçok öğretim metodunun etkililiği ailelerle kurulan işbirliğine bağlıdır. Bu ilkeye ilişkin yükümlülükleri gerçekleştirirken öğretmenler; Madde 1. Ailelerin çocukları ile temel sorumluluklarına saygı gösterir, Madde 2. Ailelerle, dostça ve işbirlikçi ilişkiler kurmaya çalışır, Madde 4. Aileleri, çocukların ilgi ve isteklerine ilişkin bilgilendirir ve aileden aldığı bilgileri gizli tutar. Madde 5. Aileleri, çocuklarının gelişimlerine ilişkin bilgilendirir. İlke 4, Madde 4. Öğretmen, aileleri eğitim sürecine daha fazla katılmaları konusunda cesaretlendirir. Okul, aile ve toplum arasında kurulan iletişimin etkili bir şekilde işlemesi için özen göstermelidir ifadeleri mesleki değer olarak yerini almıştır. Velileri, okula çekerek (Örenel, 2005) paydaşlarla işbirliği yaparak çevre sorunlarına çözüm getiren kurum ve kuruluşlarla ortak çalışmalar yapma (MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2008); profesyonel bir eğitimci, okulu ve meslektaşları hakkında olumsuz açıklamalar yapmaz ve topluma ve okul-toplum ilişkilerine aktif ve olumlu katkılar getirme (Amerikan Eğitimciler Derneği) literatürde öğretmenlik mesleği değeri olarak yerini almıştır. Vidovic ve Velkovski’nin (2013) okul, aile ve toplum işbirliği ölçek boyutu ve ölçek maddelerinden; (i) meslektaşlarıyla, farklı kurumlardaki uzmanlar, aileler ve toplumla işbirliği yapmaya açık ve hazır olma, (ii) okulun çevre bileşenleriyle (okul, aile ve toplum) arasında kurulan iletişimde farklı fikirlere, hoşgörüyeye ve karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler geliştirme ve (iii) öğrenciler, meslektaşları ve

ailelerle ilişkilerinde karşılıklı güven ve kişisel bilgileri saklama değeri olarak bu çalışmada da yansıtılmıştır.

Öğrenci ve aileyi olumlu bir şekilde yönlendirme ve ortak işbirliği yapabilme (Çetin, 2001; Gordon, 1999; Senemoğlu, 2001); öğretmenin iletişim becerisini kullanarak öğrenci ve aileyi olumlu bir şekilde yönlendirerek paydaşlarla ortak işbirliği yapabilme (Çetin, 2001; Gordon, 2001; Senemoğlu, 2001; Ubuz ve Sarı, 2009; Yılmaz ve Çimen, 2008); okullarda öncelikli olarak, işbirliği ve yardımlaşma değerlerinin var olması gerekliliği (Turan ve Aktan, 1998); ilköğretim öğretmenlerinin en çok önemstedikleri değerlerden biri aileye değer verme (Aktepe ve Yel, 2009) olarak çalışmalarla yansıtılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinden biri olan iletişim becerisinin temelini oluşturan empati kurabilme yeteneği, düşünce ve davranışlarında insancıl olmasını, öğrenciye içten ve ılımlı bir şekilde önem veren kişi olarak görülmesini sağlayabilmesi (Aydın, 2009), öğrencinin duygu ve düşüncelerini daha yakından tanıyarak onları anlayabilmesi ve öğrenciye karşı daha duyarlı davranabilmesi (Klis ve Kossewska, 1996) olarak yansıtılırken öğretmenin okul içinde ve okul dışında iletişim becerisinin (Bayrak, 2001) gerekliliği yansıtılmıştır. Sezer'in (2016) çalışmasında ideal öğretmenlerin niteliklerinin en başında iletişim becerilerinin geldiği ifadesini bulmuştur.

5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Gelişimi, Okul Sistemi ve Geliştirilmesine Yönelik Mesleki Değerleri

Katılımcılara göre; öğretmenin başrol oynayarak, sivil toplum kuruluşlarının ve velinin desteğini alarak okul kültürüne katkıda bulunma öğrenme merkezi olan okul; okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerleri olarak tanımlanma yoluna gidilmiştir. Bu mesleki değerlerin yansıması olarak en önemli değerlerin yine iletişim değeri olduğu yansıtılmıştır.

Amerikan Ulusal Eğitim Birliği (1975) İlke 3, Madde 4'te halka ait okulların, toplumdaki insanlara ait olduğu bilir, okulun amaçlarına ilişkin paylaşımları cesaretlendirir ve uygulanan eğitim programlarına ilişkin halkı bilgilendirmeye çalışır. Madde 10'da, okul politikalarının gelişimi sürecinde işbirliğinde bulunma; Vidovic ve Velkovski'nin (2013) okul, aile ve toplum işbirliği ölçek boyutu ve ölçek maddelerinden; (i) bir öğrenme ortamı olarak okulun değerini yükseltmeyi destekleme ve (ii) yeni fikirlerin gelişimi, mesleki paylaşım, ilerleme ve iyi uygulamaların paylaşılması için işbirliğine açık olma; okulda demokratik, katılımcı iletişim kültürünün yapılandırılmasında öncülük etme (MEB Öğretmen Yeterlikleri, 2008) okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesi değerleri olarak yerini almıştır.

Çalışmanın katılımcı grubundan maarif müfettişleri, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve öğrenci velileri tarafından; sınıf öğretmenlerinin okul, aile ve toplum işbirliğine yönelik mesleki değerleri ve sınıf öğretmenlerinin okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine yönelik mesleki değerleri öğretmenlerin iletişim değerleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda bu iki başlık altında toplanan değerler literatür desteğiyle de tek başlık altında birleştirilme yoluna gidilmiştir (Bakınız Tablo 4.38., Tablo 4.39., s. 222-223).

Bu bölümde çalışmanın bulguları, ayrıntılı bir şekilde literatür destekli verilmiştir. Bu noktaya kadar farklı katılımcı gruplardan elde edilen mesleki değerler tanımlanmıştır. Yöntem bölümünde (s. 68) belirtilen kriterler kullanılarak sınıf öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin sonuçlar kuramsal temele dayandırılarak sentezlendiğinde (Bakınız Tablo 5.1., s. 250) “sınıf öğretmenlerinin mesleki değerler” listesi elde edilmiştir.



Tablo 5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerler Listesi

	Mesleki Değer	Katılımcı Grubu				
		ÖÜ	MM	OY	SÖ	ÖV
Öğrenciyi Tanıma ve Birey Merkezli Öğretim	1. Her öğrencinin kendi potansiyeli kadar öğrenebileceğine inanma	√	√	√	√	√
	2. Öğrencilerin tüm gelişim alanlarını tanımaya odaklanma	√	√	√	√	√
	3. Öğrencilerin öğrenme ruhunu geliştirme	√	√	√	√	
	4. Bireye değer verme	√	√	√	√	√
	5. Öğrencilerde insan, doğa ve hayvan sevgisini geliştirebilme	√	√	√		
	6. Öğrenciye değer verme	√	√	√	√	√
Öğrenme ve Öğretme Ortamı	7. Sınıfta güvene dayalı bir öğrenme iklimi oluşturma				√	√
	8. Sınıfta demokratik bir öğrenme ortamı oluşturma	√	√	√		
	9. Öğrenme ortamını eğlenceli hale getirme	√	√	√	√	√
	10. Gerçek hayatı öğrenme ortamına taşıma	√	√	√	√	√
	11. Yeni fikir ve gelişmeleri öğrenme ortamında kullanma	√	√	√		
	12. Öğrencilerin sınıf ortamında mutluluğunu ön planda tutma	√	√	√	√	√
	13. Öğrenme-öğretme sürecini öğrenci merkezli hale getirme	√	√	√	√	√
	14. Öğrenme ortamında teknolojiyi kullanma	√	√	√	√	√
	15. Çoklu öğrenme ortamı oluşturma	√	√	√	√	
	16. Zamanı etkili ve verimli kullanma	√	√	√	√	
	17. Öğrencilerin işbirlikli çalışacakları ortamları düzenleme ve stratejileri kullanma	√	√			
	18. Öğrencinin düzeyine göre farklı yöntem ve teknik kullanabilme	√	√		√	
	19. Öğretimin her aşamasını planlama	√	√	√	√	√
	20. Öğrencilere sürekli rehberlik yapma	√	√	√	√	√
Öğretimi Değerlendirme ve İzleme	21. Öğrencilerdeki temel beceriler kazandırabilecek değerlendirebilmeleri yapma	√	√			
	22. Öğrencilerin potansiyellerini yansıtabilecek uygun ortam oluşturma	√	√	√		
	23. Öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine destek olma	√	√	√	√	
	24. Öğrencinin gelişimini gözleyerek değerlendirme	√	√	√		
	25. Değerlendirmeyi bireyin bütününe yönelik yapma	√	√	√	√	
	26. Öğrencilerdeki gelişim ve değişimleri uzun süreli izleme ve gerekli düzenlemeleri yapma		√	√		
	27. Öğrencileri değerlendirme işlemini bilimsel verilere dayalı olarak gerçekleştirme	√	√	√		
Mesleki Gelişim ve Sorumluluk	28. Kendine mesleki hedefler koyma.	√	√	√	√	
	29. Meslektaşlarıyla işbirliği içinde uyumlu çalışma	√	√	√	√	√
	30. Mesleki deneyimlerini paylaşmaya ve işbirliğine açık olma	√	√	√	√	√
	31. Mesleki ve insani açıdan öğrencilere rol-model olma	√	√	√	√	
	32. İnsan sevgisine sahip olma ve bu sıcaklığı öğrencilere hissettirme	√	√	√	√	√
	33. Mesleğini sevme ve mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olma	√	√	√	√	
	34. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü yükseltmeye çalışma	√	√			
	35. Eğitim alanındaki yenilikleri takip etme	√	√	√	√	√
	36. Teknolojiyi takip etme ve aktif olarak kullanabilme	√	√	√	√	√
	37. Hayat boyu öğrenmeyi yaşam felsefesi haline getirme	√	√	√		
	38. Araştırmacı öğretmen olma	√	√	√	√	√
Okul Aile ve Toplum İşbirliği	39. Çalışmalarını bilimsel bilgilere dayalı olarak yürütme	√	√			
	40. Paydaşlarla iletişim kurma becerisine sahip olma	√	√	√	√	√
	41. Mesleki gelişim için eğitim çalışmalarını takip etme ve katılma	√	√	√	√	
	42. Aile, meslektaş ve toplumdaki çalışanlarla işbirliği yapma	√	√	√	√	√
	43. Okul, aile ve toplumsal iletişimde karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler geliştirme	√	√	√	√	√
	44. Öğrenci, aile ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerin karşılıklı güvene dayandırma			√		√
	45. Öğrenme ortamını ailelerle paylaşma		√	√	√	√
	46. Bir öğrenme ortamı olarak okulun değerini yükseltme	√	√	√		
	47. Öğrencilerin gelişimini aileyle birlikte değerlendirebilme				√	√
	48. Sosyal etkinliklere ailelerin katılımını sağlama	√	√	√	√	√

5.2. Öneriler

Bu çalışmada bulgu, sonuç ve tartışmada yapılan analizler sonucunda farklı katılımcı grupların üzerinde hem fikir olduğu “sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri” belirlenme yoluna gidilmiştir. Bu yolla “Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Mesleki Değerler Listesi” elde edilmiştir. Katılımcı gruplarının ortak görüşlerinden hareketle “sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri” 48 madde olacak şekilde beş boyutta ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar sırasıyla; (i) öğrenciyi tanıma ve birey merkezli öğretim, (ii) öğrenme ve öğretme ortamı, (iii) öğretimi değerlendirme ve izleme, (iv) mesleki gelişim ve sorumluluk, (v) okul, aile ve toplum işbirliğidir.

Bu çalışma “sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri”nin belirlenmesine yönelik Türkiye’de yapılan ilk çalışma olması bağlamında sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin yeniden yapılanmasına yardımcı bir araç olarak görülebilir. Bu çalışma temele alınarak aşağıda tematik olarak belirtilen alanlara yönelik önerilerde bulunulabilir:

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

(i) Tanılama noktasında mevcut sınıf öğretmenlerinin veya eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu değerlere ne kadar sahip olduğu ölçülebilir,

(ii) Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerine yönelik ölçek geliştirilebilir,

(iii) Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerler listesinde bulunan her bir boyutun ayrıntılı çalışılarak detaylarının ortaya konması sağlanabilir,

(iv) Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin netleştirilmesi yoluyla dünya ile eş zamanlı olarak gelişmelerin sağlanmasına katkı sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarına Yönelik Öneriler

(i) Lisans programları boyunca ders kataloglarının güncellenmesi noktasında katkı sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

5.2.3. Program Geliştirmecilere Yönelik Öneriler

(i) Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin netleştirilmesi yoluyla, mesleğe verilen değerin artırılmasına yardımcı olacak çalışmalar yapılabilir.

(ii) Öğretmen adayları için mesleki değerler alanında taslak program geliştirme çalışmaları yapılarak meslek ahlakı derslerine yönelik ders kitabı hazırlanabilir.

5.2.4. Öğretmen Eğitimcilerine Yönelik Öneriler

(i) Sınıf öğretmenliği mesleğinin, mesleki niteliklerinin artırılması yoluna gidilerek daha üretici ve araştırmacı bireylerin yetişmesine yardımcı olacak çalışmalar yapılabilir.

(ii) Sınıf öğretmenleri için belirlenen mesleki değerlerin, gelecekte öğretmen adayı seçimine yardımcı olacak şekilde düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. M., & Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2) [Ek Özel Sayı], 1461-1474.
- Açıklalın, A. (1994). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*. Ankara: İmge.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (111-149). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteşme derecesinin değeriendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akdoğdu, E. (2016). Sınıf öğretmenliğı lisans programlarının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değeriendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Akkiprik, G. B. (2007). Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: çok boyutlu bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aktay, A. (2008). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aktepe, V., & Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 361-384.

- Aktepe, V., & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2008)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Albayrak, F. T. (2015). İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişki: Erzurum ili örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aldag, R. J., & Stearns, T. M. (1990). *Management*. USA Cincinnati: College Division Thomson International Publishing.
- Alkan, C., & Hacıoğlu, F. (2007). *Öğretmenlik Uygulamaları*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113-128.
- Altun, T., & Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(3), 883-918.
- APA (Amerikan Psikoloji Derneği Psikoloji Sözlüğü). (2006). *Dictionary of Psychology*.
- Argandona, A. (2003). Fostering values in organizations. *Journal of Business Ethics*, 45(1-2), 15-28.
- Aydın, A. (2009). *Felsefe Düşünce Tarihi* (5. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aslan, M. (2011). İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Yüksek Lisans Tezi*. Osmangazi, Üniversitesi, Eskişehir.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-32, <http://jte.sagepub.com/content/35/5/28.full.pdf+html> (Erişim Tarihi: 12.05.2015).
- Association of American Educators [AAE]. (2015). The Association of American Educators code of ethics for educators. www.aateachers.org (Erişim Tarihi: 22.05.2014).
- Aspy, D., & Roebuck, F. (1975). The relationship of teacher-offered conditions of meaning to behaviors described by flanders. *Interaction Analysis Education*, 95, 216-222.
- Aşkan, D. (2010). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değer algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ataklı, A. (1999). *Eğitim Sisteminin Amaç ve Politikalarının Toplum Kültürüne Uygunluğu*. *Eğitimde Yansımalar V-21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayını.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Atlıoğlu, Y. (1998). Eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığının 21. yüzyıla girerken Türk Eğitim Sisteminin ihtiyaç duyduğu “ağdaş oğretmen profili” araştırması. *Bilgi ağında Öğretmenimiz Sempozyumu*, 8-9 Ekim. Ankara: ANAEV Yayınları, 130-138.
- APA [Amerikan Psikoloji Derneği Psikoloji Sözlüğu]. (2006). Dictionary of Psychology.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal Değerler ve Gençlik: Bir Değerler Sosyolojisi Denemesi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim oğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve “iyi oğretmen” özelliklerine ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(2), 620-645, <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Tarihi: 14.09.2014).
- Bağcı, N., & şimşek, S. (2000). Milli eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Milli Eğitim*, 146, 9-12.
- Bakioğlu, A., & Tokmak, N. (2009). Öğretmenlerin değer yargılarının eğitim süreçlerine etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 65-83.
- Balcı, A. F., & Yelken Yanpar, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda oğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2001). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

- Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi* (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baydar, P. (2009). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bayrak, C. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Beare, H., & Slaughter, R. (1993). *Education for the Twenty-first Century (Educational Management)*. Mishawaka: Routledge.
- Beatty, S. E., Kahle, L. R., Homer, P., & Misra, S. (1985). Alternative measurement approaches to consumer values: the list of values and the Rokeach value survey. *Journal of Psychology and Marketing*, 2, 181-200.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:164.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi Yaşamak, Ahlak Düşüncesine Giriş*. (A. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bolay, S. H. (2007). Aşkın değerler buhranı. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 1309-8012.

- Bozkurt, T. (1997). *İşletme Kültürü: Kavram, Tanımı ve Metodolojik Sorunlar. Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* (2. Baskı), (Edt. S. Tevrüz). İstanbul: Türk Psikologlar Derneği.
- Boydak Özcan, M., Polat, H., & Şener, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 167-180.
- Brophy, H. W., & Good, T. L. (1986). *Third Handbook of Research on Teaching*. Chicago: McNally.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-50.
- Camadan, F., & Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmene (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1371-1392.
- Can, Ö. (2008). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe, Ankara.
- Carr, D. (2000). Moral formation, cultural attachment or social control: what's the point of values education? *Educational Theory*, 50, 49-63.
- Carlsen, W. S. (1999). Domains of teacher knowledge. In J.Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications For Science Education*, (133-144). Dordrecht: Kluwer.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.

- Cevizci, A. (2010). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chandler, M. K. (2005). The effects of character education program on elementary students' prosocial competence. *Unpublished Doctoral Thesis*. US: Lynn University.
- Christias, P. (2003). Valeurs et sens commun. Esprit critique. *Revue internationale de sociologie et de science sociales* 5(3). <http://www.espritcritique.org> (Erişim Tarihi: 12.05.2006).
- Christie, P. M. J., Kwon, I.W. G., Stoeberl, P. A., & Baumhart, R. (2003). A cross-cultural comparison of ethical attitudes of business managers: India, Korea and the United States. *Journal of Business Ethics*, 46, 263-287.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (2. Baskı), (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative Research Methods: An Introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.

- Çakar, Ö. (1997). Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim. *TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri*, 7, 65-75.
- Çelebi, N. (1993). *Sosyoloji Nedir?* İstanbul: İstanbul Toplum Yayınevi.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çengelci, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/149/cetin.htm> (Erişim Tarihi: 18.06.2016).
- Çubukçu, Z., Eker Ö., Demet, Ç. N., Satı, D., & Yazlık Şeker, Ü. (2012). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 25-37.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çokan, E. S. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik kullandıkları stratejilere yansımaları (Balıkesir örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Dale, T. N. (1994). Value education in American secondary school. *Paper Presented at the Kutztown University Education Conference*. Kutztown University of Pennsylvania.

- Dayanç, T. (2007). *Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik konusundaki görüşleri ve mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirutku, K. (2007). Parenting styles, internalization of values, and the self-concept (Çocuk yetiştirme tarzları, değerlerin içselleştirilmesi ve benlik kavramı). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demirutku, K., & Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 17-25.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1927). *Günümüzde Eğitim*. (B. Ata ve T. Öztürk, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, H., & Ay, S. T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167-181.
- Devos, T., Spini, D., & Schwartz, S. H. (2002). Conflicts among human values and trust in institutions. *British Journal of Social Psychology*, 41, 481-494.
- Dickinson, D. J. (1990). The relation between ratings of teacher performance and student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 142-152.
- Dilmaç, B., Arıca, O. T., & Cesur, S. (2014). A validity and reliability study on the development of the values scale in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1661-1671.

- Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Konya Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2012). Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin ve özgeci davranışlarının mesleki benlik saygı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 65-82.
- Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası* (Besinci Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2002). İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması. 28.08.2002 tarih ve 24884 sayılı Resmi Gazete.
- Doğan, B. (2007). *Örgüt Kültürü*. İstanbul: Beta.
- Doğan, İ. (2012). *Sosyoloji: Kavramlar ve Sorunlar* (Üçüncü Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 355-383.
- Dönmez, B., ve Cömert, N. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim*. İstanbul: BETA Yayın Dağıtım AŞ.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişim)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Dündar, H. (2012). Öğretmenlerin sahip olduğu değerler ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 215-234.
- Eğitim Bir Sen (2013). *Türkiye’de ve Dünyada Öğretmenlik: Retorik ve Pratik*. Eğitim-Bir-Sen Yayınları 54(10).
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement Of Educational Practice*. Old Tappan, NJ: Macmillan.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D., & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- El Hassan, K., & Kahil, R. (2005). The effect of “living values: an educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33, 81-90.
- England, G. W. (1970). Managerial value systems: A research approach. In S. M. Wortman & F. Luthans (Eds.), *Emerging Concepts in Management*, (50-66). London: The Macmillan Company.
- Ercan, İ. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler programında ulusal ve evrensel değerler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ergün, M. (1998). Bilgi toplumunda öğretmen yetiştirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 138, 25-37.
- Ergün, M., & Duman, T. (1998). Kritik durumlarda öğretmen davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 137, 40-58.

- Ergün, M., & Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim Felsefesi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık A.Ş.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Evers, A. T., Van der Heijden, B. I., & Kreijns, K. (2016). Organisational and task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development*, 40(1), 36-55.
- Fındıkçı, İ. (1991). Öğretmenlerin disiplin konusundaki tutumları. *Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu/Eğitimde Nitelik Geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 94-95.
- Fichter, J. (1996). *Sosyoloji Nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Ankara: Attila Kitabevi.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (9th edition). London: Pearson.
- Germaine, R. W. (2001). Values education influence on elementary students self-esteem. *Unpublished Doctoral Thesis*. US: San Diego University.

- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınkaya, Çev. Eds.). (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gibbs, J. P. (1965). Norms: The problem of definition and classification. *The American Journal of Sociology*, 70(5), 586-594.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Pittsburg, PA: Duquesne University Press.
- Goble, N. M., & Porter, J. F. (1977). *The Changing Role of the Teacher*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, France.
- Gordon, T. (2001). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (E. Aksay, Çev.). (11. Baskı). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Gökmenoğlu, T. (2012). Teachers' reports of their in-service training needs and design preferences. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gökmenoğlu, T., Beyazova, G., & Kılıçoğlu, A. (2015). Mesleki gelişim: Öğrenen olarak öğretmen eğitimcileri. *İlköğretim Online*, 14(2), 574-592, <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Tarihi: 16.09.2016).
- Gözütok, D. F. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 83-99.
- Gültekin, M, Çubukçu, Z., & Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim öğretimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Gündüz, T. (2002). *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*. İstanbul: Düşünce.

- Gündüz, Y., & Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 111-131.
- Güney G. E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar* (İkinci Baskı), İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Güngör, E. (2000). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Güler, A. (2001). Korku kültürü yerine değerler kültürü. *A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 193-203.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hancock B., Windridge K., & Ockleford E. (2007). *An Introduction to Qualitative Research*. <https://www.rds-yh.nihr.ac.uk> (Erişim Tarihi: 13.10. 2015).
- Hançerlioğlu, O. (1988). *Ruh Bilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Harman, G. (1972). *The Nature of Morality: An Introduction to Ethics*. New York: Oxford University Press.

- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219.
- Harrison, J. K. (1987). Tuning in to the growth needs of registered nurses. *Nursing Economics*, 5, 297-303.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. V. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like, and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hüseyinklioğlu, B. (2010). *Bireysel değerler ve örgütsel bağlılık düzeyi ilişkisi: Asker hastanesi çalışanları üzerinde bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. London: Sage Publications.
- Ilgaz, S., & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 199-210.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium [INTASC]. (1992). [http://www.ccsso.org/resources/programs/interstate_teacher_assessment_consorium_\(intasc\).html](http://www.ccsso.org/resources/programs/interstate_teacher_assessment_consorium_(intasc).html) (Erişim Tarihi: 17.06.2016).
- Işık, N., & Yıldız, N. (2013). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(3), 1-16.
- Işıқтаş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 119-131.
- İmamoğlu, E. O., & Karakitapoğlu Aygün, Z. (1999). 1970'lerden 1990'lara değerler: Üniversite düzeyinde gözlenen zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 1-18.

- İşcan Demirhan, C. (2007). İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Johnson, J. L. (1997). Generalizability in qualitative research: Excavating the discourse. In Morse, J. M. (Ed.). *Completing a Qualitative Project: Details and Dialogue*. California: SAGE Publications.
- Kafadar, O., & Evin, İ. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Kahle, L. R. (1983). *Social Values and Social Change. Adaptation to Life in America*. New York, N.Y: Praeger.
- Karabacak, N., Küçük, M., & Korkmaz, İ. (2015). Primary school teachers' professional values from the perspective of teaching expert. *Turkish Journal of Teacher Education*, 4, 1-20.
- Karabacak, N., Küçük, M., & Korkmaz, İ. (2016). Sınıf öğretmenlerine mesleki değer kazandırma sürecinin incelenmesi. *Dördüncü Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya: Bildiri Özetleri Kitabı*, 463-464.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65-82.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 33-50.

- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasser, T., Koestner, R., & Lekes, N. (2002). Early family experiences and adult values: A 26-Year, prospective longitudinal study. *Personal Social Psychology Bulletin*, 28, 826.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kay, K. (2010). 21st Century Skills: Why They Matter, What They Are, and How We Get There. In Bellanca, J. and Brandt, R. (Eds.), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Kayabaşı, Y. (1998). Öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin davranışları. VII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül, Cilt I. Konya: S.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları*, 598-608.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kıncal, R. Y. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2. Baskı), Erzurum: Eser Ofset.
- Klis, M., & Kossewska, J. (1996). *Empathy in the structure of personality of special educators*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 405(323), 1-12.
- Kluckhohn, C. (1951) Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In T. Parsons & E. Shils, (Eds.), *Toward a General Theory of Action* (388-433). Cambridge: Harvard University Press.

- Knafo, A. N., & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74(2), 595-611.
- Knudsen, H. J., Hadzibegovic Bubanja, E., Nielsen, S., Petkova, E. & Nikolovska, M. (2013). *School-Based-Inservice Teacher Training in Montenegro. A handbook for policy makers and practitioners*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kretch, D., & Crutchfield R. S. (1980). *Sosyal Psikoloji* (Üçüncü Basım). (E. Güngör, Çev.). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Koç, K. (2007). İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Korkmaz, İ., Küçük, M., & Karabacak, N. (2016 baskıda). Türk Eğitim Sistemindeki öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine doğru bir sentez. B. Dilmaç ve H. H. Bircan (Eds.), *Değerler Bilançosu Beyaz Kitap* içinde. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Köseoğlu, K. (1994). İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.

- Kuş, D. (2009). İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kuş, E. (2009). *Nicel - Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuşdil, E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüktepe, S. E., & Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin “yapılandırmacı öğretmen” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Lan, G., Gowing, M. P., McMahon S., Rieger, F., & King, N. (2008). A study of the relationship between personal values and moral reasoning of undergraduate business Students. *Journal of Business Ethics*, 78, 121-139.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luthans, F., Hodgetts, R. M., & Thompson, K. R. (1987). *Social Issues in Business Strategic and Public Policy Perspectives*. New York: Macmillian Publishing Company.

- Mariani, L. (1999). Probing The Hidden Curriculum: Teachers' Students' Beliefs and Attitudes. *British Council 18th National Conference for Teachers of English*, Palermo.
- Maurer, M. J. (2000). *Professional development in career and technical education*. In Brief. Fast Facts for Policy and Practice No. 7. Washington: DC. Office of Vocational and Adult Education, (ERIC Document Reproduction Services No. ED443 318). <http://eric.ed.gov/?id=ED448318> (Erişim Tarihi:11.01.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2004). *Öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü temel eğitime destek projesi öğretmen eğitimi bileşeni öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet> (Erişim Tarihi:10.06.2014).
- MEB (2002-2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitaplan Müdürlüğü.
- MEB (2011). *Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Saptanması (İnceleme ve Araştırma)*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Markoviç, M. (1998). *Hümanizm ve Ahlak Felsefesi* (İkinci Baskı). (A. Ünlü, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma* (S. Turan, Çev. Edt.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miron, M. (1983). What makes a good teacher? *Higher Education in Europe*, 8(2), 45-53.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Naktiyok, A. (2003). Yönetici değerleri ve pazar yönlülük bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 95-116.
- National Education Association [NEA] (1975). *Code of Ethics*. <http://www.nea.org/home/30442.htm> (Erişim Tarihi: 12.05.2016).
- National Board for Professional Teaching Standart [NBPTS] (2003). *Q & A: Questions and Answers for Teachers About National Board Certification*. Virginia, National Board for Professional Teaching Standards, Arlington, VA: 21.
- Nelson, D., & Quick, J. C. (1994). *Organizational behavior*. Minneapolis: West Pub. Co.
- NBPTS. (2004) *State and Local Incentives for Certification*. <http://www.nbpts.org/about/state.cfm> (Erişim Tarihi: 11.07.2014).
- NBPTS. (2006). *National Board Certification as Professional Development: What are Teachers Learning? An Empirical Investigation of the Learning Outcomes from the National Board for Professional Teaching Standards' Certification Process*. http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/research/LustickSykes_NBCasPD_WhatAreTeachersLearning.pdf (Erişim Tarihi: 15.08.2014).
- National Center for Education Statistics. [NCES]. (2015). *Teacher professional development in 1999-2000*. (Erişim Tarihi: 12.08.2014).
- National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]. (2006). Council for the accreditation of educator preparation, <http://www.ncate.org> (Erişim Tarihi: 17.05.2015).

- Neil, A. S. (1990). *Bir Eğitim Mucizesi* (G. D. Nalbaltoğlu, Çev.). Ankara: Yaprak Yayınları.
- Neuman, L. V. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri. Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (2 Cilt). (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası Yayıncılık.
- North Central Regional Educational Laboratory [NCREL] and the Metiri Group. (2003). *EnGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*. Napierville, IL and Los Angeles, CA: NCREL and Metiri, <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf> (Erişim Tarihi: 12.08.2014).
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 36-56.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Obuz, P. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Onatır, M. (2008). Öğretmenlerde özgecilik ile değer tercihleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Otten, C. M. (1981). *Power, Values and Society: An Introduction to Sociology*. Illinois: Scott, Fresman and Company.
- Örenel, S. (2005). Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin algılarıyla değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Özbek, O. (2003). Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekî etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özabacı, N., & Acat, B. M. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 211-236.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü: Bir Reform Önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği, Yayın No: 11687.
- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi*. Yayın No: TÜSİAD-T/2013-12/543.
- Özgener, Ş. (2000). Değer yönetimi: İmalat sanayiindeki Türk yöneticilerinin yükselen değerlerine ilişkin bir araştırma. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 1(1), 173-189.
- Özgener, Ş. (2004). *İş Ahlakının Temelleri Yöneltil Bir Yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkul, S. A. (2007). Yaşam ve Çalışma Değerlerini Etkileyen Faktörler SDÜ Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Özen, R. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değerlere ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-8.
- Palmer, T. (2015). 15 Characteristics of a 21st-Century Teacher. <http://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher>, (Erişim Tarihi: 08.02.2015).

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pazarlı, O. (1980). *İslam 'da Ahlak*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Pehlivan, İ. (1998). *Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma. Türkiye 'de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Pektaş, M., & Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 71-87.
- Pelit, E., & Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Peterson, K. D., & Cosner, S. (2006). Culture, School. In F. W. English (Edt.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. California: Sage Publications Ltd.
- Purkey, S. C., & Smith, M.S. (1983). Effective schools: a review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Revell, L. (2002). Children's responses to character education. *Educational Studies*, 28(4), 421-431.
- Roberts, K. H., & Hunt, D. M. (1991). *Organizational Behavior*. Boston: PWS-Kent.

- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personal Social Psychology Bulletin*, 28(6), 789-801.
- Rokeach, M. (1973). *Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Rich, B., & Adcock, C. (1982). *Values, Attitudes and Behaviour Change*. USA: Methven Co.
- Ryckman, R. M., & Houston, D. M. (2003). Value priorities in American and British female and male university students. *Journal of Social Psychology*, 143(1), 127-138.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri* (S. A. Öztürk, Çev.). Eskişehir: ETAM AŞ.
- Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). *Building Character in Schools*. California: Jossey-Bass Inc.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 135-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.

- Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesi”ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1994). *Managing Organizational Behavior* (5th. Ed.). Newyork: John Wiley & Sons.
- Senemoğlu, N. (2001). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, 7(81), 12-14. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/yayin.html> (Erişim Tarihi: 20.05.2015).
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(1), 273-290.
- Seyyar, A. (2004). *Davranış Bilimleri Terimleri: Ansiklopedik Sözlük*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Socialscientis*. Cambridge, UK: University Press.
- Strike, Kenneth A., & Soltis, Jonas F. (2009). *The Ethics of Teaching*. NY: Teachers College Press.
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10(111), 25-31.
- Selvi, K. (2007). Sınıf öğretmenleri demokratik değerler ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA]. (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. <http://setav.org/tr/seta-2010-yilligi/kitap/2406> (Erişim Tarihi:11.09.2014).
- Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin ideal öğretmen niteliklerine ilişkin bilişsel kurguları: repertory grid tekniğine dayalı fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 37-51.
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu (Ankara ili örneği). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Schwandt, T. A. (2007). *The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry* (Third ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publication, Inc.
- Schwartz, S. H. (1992). Universal in the Content and Structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23-47.
- Schwartz, S. H. (2007). Basic human values. *Theory, Methods and Applications, An Overview*. <http://dpms.csd.auth.gr/emplak/Schwartzpaper.pdf> (Erişim Tarihi: 12.06.2015).

- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Towards a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58.
- Singhapakdi, A., Marta, J. K. M., Rao, C. P., & Cicic, M. (2001). Is Cross-Cultural Similarity an Indicator of Similar Marketing Ethics? *Journal of Business Ethics*, 32, 55-68.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, (2nd ed., 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research*, (3rd ed., 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Struch, N., Schwartz, S. H., & Kloot, W. A. (2002). Meanings of basic values for women and men: A cross-cultural analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(1), 16-28.
- Sokoya S. K. (1998). Hofstede's cultural dimensions of values and personal value orientation of Nigerian managers: Implications for management practice. *International Journal of Value Based Management*, 11, 225-235.
- Şafak, İ., & Sadık, F. (2015). Lise öğrencileri ve öğretmenlerinin evrensel değerlere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 70-88.
- Şerif, M. (1985). *Sosyal Kuralların Psikolojisi* (İ. Sandıkçioğlu, Çev.). İstanbul: Alan Yayıncılık.

- Şahin Fırat, N., & Açıkgöz, K. (2012). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 422-435.
- Şirin, Y. (2005). Öğrencilerin sosyal sorumluluklarının geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 301-316.
- Şişman, M. (2005). *Öğretmenliğe Giriş* (Sekizinci Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şisman, M., & Acat, B. M. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tahiroğlu, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma değerlerinin öğretimi ve değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taşdan, D. (2008). Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Taymaz, A. H., Sunay, Y., & Aytaç, T. (1997). HİE'de koordinasyon sağlanması toplantısı. *Milli Eğitim*, 133, 12-16.
- TDK [Türk Dil Kurumu]. (1998). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayını.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2007). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. U.S.A: Jossey-Bass Publishing.

- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791-1798.
- Tunca, N. (2012). İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü öğretim için yurtdışına öğrenci göndermenin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 155-165.
- Türk Eğitim Derneği [TEDMEM]. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Raporu*. ISBN 978-9944-5128-7-9.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Tokdemir, A. M. (2007). Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tolan, B. (1996). *Toplum Bilimlerine Giriş*. Ankara: Adım ve Murat Yayınları.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E., & Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *e-International Journal of Educational Research*, 1(2), 35-50.

- Tozlu, N. (1992). *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*. Bayburt: Bayburt Üniversitesi Yayınları. No:7.
- Uçar, R. (2010). DKAB öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme durumlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci algıları. *İ. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 225-248.
- Ueda, Y., & Ohzono, Y. (2012). Effect of work values on work outcomes: Investigating differences between job categories. *International Journal of Business Administration*, 3(2), 98-111.
- Ulusoy, K. (2007). Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- UNESCO. (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs For 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. (2012). *Unesco Strategy on Teachers (2012-2015)*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf> (Erişim Tarihi: 08.02.2014).
- Urbanski, A., & Nickolaou, M. B. (1997). Reflections on teachers as leaders. *Educational Policy*, 11(2), 243-254.
- Uslu, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin kariyer değerlerinin belirlenmesi (Sarıyer İlçesi örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Ursano, M., & Ursano, K. P. (2007). The teaching alliance: a perspective on the good teacher and effective learning. *Psychiatry*, 70(3), 187-195, (Erişim Tarihi: 16.06.2015).
- Uştu, H., Taş Mentiş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15-23, www.ejoir.org (Erişim Tarihi: 20.05.2016).
- Ülken, H. Z. (2000). *Genel Felsefe Dersleri*. Ankara: Ülken Yayınları.
- Ünal, S., & Erciş, A. (2006). Pazarın satın alma tarzlarına ve kişisel değerlere göre bölümlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(1), 359-383.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Veugelers, W. (1996). Teaching values and critical thinking. *Annual Meeting American Educational Research Association*, 8(12), 1-17.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Vidovic, V. V., & Velkovski, Z. (Eds.). (2013). *Teaching Professional for 21st Century: Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education-ATEPIE*. Belgrade: Centre for Education Policy Svetožara Markovića 22/20.
- Weber, R. P. (1985). *Basic Content Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and Their World*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Woodside, A G. (2010). *Case Study Research: Theory Methods Practice*. Howard House: Emerald.
- Yalar, T. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yaman, E. (2010). Psikoşiddete (mobbinge) maruz kalan öğretim elemanlarının örgüt kültürüne ve iklimine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 547-578.
- Yaman, E., Mermer Çetinkaya, E., & Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.
- Yapıcı, A. (2009). Küreselleşme ve değerler krizi. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 7, 14-18.
- Yapıcı, A., Kutlu, O. M., & Bilican, I. F. (2012). Öğretmen adaylarının değerler yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, www.esosder.org, 11(42), 129-151.
- Yapıcı Işık, Ş. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kişilik profilleri. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 213- 225.
- Yapıcı A., & Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova üniversitesi, İlahiyat Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 165-178.

- Yeşilyaprak, B. (1999). Sınıf öğretmenlerinin rehberlik açısından rol ve işlevleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 144, 27-30.
- Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). No:76, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K. (2009). Türk sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin deneyimleri: Fenemolojik bir yaklaşım. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yıldız, M., & Dilmaç, B. (2012). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerini incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 122-134.
- Yılmaz, E., & Dilmaç, B. (2011). Öğretmenlerin sahip oldukları değerler ile iş doyumlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 302-310. <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Tarihi: 16.04.2015).
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yılmaz, İ., & Çimen, Z. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 3, 3-14.

- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods* (1st ed.). Beverly Hills: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research From Start to Finish*. New York: The Guilford Press.
- Yin R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Los Angeles: Sage.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim ve öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.

EKLER**Ek 1: İzin Dilekçesi****Ek 2: Öğretim Üyeleri Görüşme Formu****Ek 3: Maarif Müfettişleri, Okul Yöneticileri, Sınıf Öğretmenleri, Öğrenci Velisi Görüşme Formu****Ek 4: Özgeçmiş**

Ek 1. İzin Dilekçesi



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 96972123-806.01.03-E.5365721
Konu : Öğr.Gör.Nermin KARABACAK'ın
Doktora Tez Çalışması İzni

26.05.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 22/05/2015 tarihli ve 72940495 -602.04.01-E.583 sayılı yazısı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı ilgi yazılarında, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı öğretim elemanı Öğr.Gör.Nermin KARABACAK'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri" konulu doktora tez çalışmasının ilk aşamasında "Görüşme Formunu" kurumumuz bünyesinde görev yapmakta olan İl Eğitim Denetmeni, İlkokul Yöneticisi,Uzman Öğretmen ve Öğrenci Velilerinden oluşan 10'ar kişilik gruplarla yapmak, ikinci aşamada ise hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri" adlı ölçeği, ilimiz genelindeki ilkokullarda uygulamak istediği belirtilmektedir.

Müdürlüğümüzce Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı öğretim elemanı Öğr.Gör.Nermin KARABACAK'ın yukarıda birinci ve ikinci aşamalarda belirtilen konularda doktora tez çalışması yapması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Zafer HAŞİMOĞLU
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
26.05.2015

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır

26.05.2015

Can BÜYÜK
Memur

CBU

Şemsettin DURMUŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Rize Valiliği Hizmet binası Kat:3
Elektronik Ağ: www.rize.meb.gov.tr
Tel: (464) 21 304 54 Faks : 0464 213 04 41

Ayrıntılı bilgi için: Zafer HAŞİMOĞLU Şb.Md.
e-posta: temelegitim53@meh.gov.tr
E.EKETAN : V.H.K.İ.

Ek 2. Öğretim Üyeleri Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

..../..../ 2015 tarihinde, saat “Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Değerleri”ne ilişkin görüşme yapmak üzere bulunmaktayım.

..... “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri”ni belirlemek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Sizin, bu konuyla ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacının dışında başka bir kişinin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma raporunu yazarken görüşme yaptığım katılımcıların isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım. Görüşmeye katılma gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bilgilendirme formunu okudunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı yazılı olarak belirttiniz. Yapacağımız görüşmeyi izin verirsiniz ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı? Görüşmenin kayıt altına alınmasını onaylıyor musunuz?

.....

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı? Teşekkür ederim. Kendinizi hazır hissediyorsanız görüşme sorularına geçmek istiyorum.

Görüşme Soruları

1. Sınıf öğretmenliğini, diğer öğretmenlerden ayıran farklılıklar nelerdir? Tanımlayabilir misiniz?
2. Son yıllarda öğretimde değerler kavramı ve buna bağlı olarak öğretmenlerin mesleki değerleri yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Sınıf öğretmenliği alanında bir doçent/profesör olarak sizce, genel olarak öğretmenler hangi değerlere sahip olmalıdır?
3. Özelde bir sınıf öğretmeni hangi mesleki değerlere sahip olmalıdır? Neden?

Ek 3. Maarif Müfettişleri, Okul Yöneticileri, Sınıf Öğretmenleri, Öğrenci Velisi Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

..../..../ 2015 tarihinde, saat “Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Değerleri”ne ilişkin görüşme yapmak üzere bulunmaktayım.

..... “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri”ni belirlemek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Sizin, bu konuyla ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacının dışında başka bir kişinin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma raporunu yazarken görüşme yaptığım katılımcıların isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım. Görüşmeye katılma gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bilgilendirme formunu okudunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı yazılı olarak belirttiniz. Yapacağımız görüşmeyi izin verirseniz ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı? Görüşmenin kayıt altına alınmasını onaylıyor musunuz?

.....

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı? Teşekkür ederim. Kendinizi hazır hissediyorsanız görüşme sorularına geçmek istiyorum.

Görüşme Soruları

1. Sınıf öğretmenlerinin “öğrenci ve öğrenmeye” yönelik mesleki değerleri neler olabilir?
2. Sınıf öğretmenlerinin “öğrenme ve öğretme ortamına” yönelik mesleki değerleri neler olabilir?
3. Sınıf öğretmenlerinin “öğretimi değerlendirme ve izlemeye” yönelik mesleki değerleri neler olabilir?
4. Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim ve sorumluluğa” yönelik mesleki değerleri neler olabilir?
5. Sınıf öğretmenlerinin “okul, aile ve toplum işbirliğine” yönelik mesleki değerleri neler olabilir?
6. Sınıf öğretmenlerinin “okul gelişimi, okul sistemi ve geliştirilmesine” yönelik mesleki değerleri neler olabilir?

Ek 4. Özgeçmiş



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Adı- Soyadı	Nermin KARABACAK
Doğum Yeri	Söğüt-Bilecik
Doğum Tarihi	20.05.1970
Medeni Durumu	Bekâr
Eğitim Bilgileri	
İlkokul	Ayşe Küflü İlkokulu, 1977-1982
Ortaokul	Söğüt Ortaokulu, 1982-1985
Lise	Söğüt Lisesi, 1985-1988
Lisans	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, 1988-1992
Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretimde Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalı, 1992-1996
İlgi Alanları	Spor, yüzme, kitap okuma, folklor,
İş Deneyimi	Sınıf Öğretmeni, Özel Okul, 1992-1996
	Yavuzköy, Çarşıbaşı, Trabzon Sınıf Öğretmeni, 12.09.1996-30.12.1999.
	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Rize Eğitim Fakültesi, Öğretim Görevlisi, 30.12.1999-09.01.2006
	Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 09.01.2006-11.04.2012
	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü 11.04.2012-
Hakkımda Bilgi Almak İçin Önerilebileceğim Şahıslar	Prof. Dr. Mustafa Ergün Prof. Dr. Özcan Demirel Prof. Dr. Münire Erden Prof. Dr. İsa Korkmaz
Telefon	İş: 464 5322515 Cep: 533 3680536
E-posta	nermin.karabacak@erdogan.edu.tr nerminkarabacak@gmail.com
İş Adresi	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 53200 Çayeli-RİZE

Yayınlar

- Karabacak, N. (2003). İlköğretim 5. sınıf öğrencileri için bir internet etkinliği: yavru vatan. *III. Uluslararası Eğitimde Bilgi Teknolojileri Sempozyumu* içinde (471-482), Gazimagusa: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Karabacak, N., & Turan, İ. (2005). Modern eğitim teknolojilerinin sosyal bilgiler dersinde kullanımı. *V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu* içinde (573-580), Sakarya: Türkiye
- Turan, İ., & Karabacak, N. (2005). Çoklu ortam uygulamalarının coğrafya öğretiminde kullanımının yeri ve önemi. *V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu* içinde (191-197), Sakarya: Türkiye
- Karabacak, N. (2006). Mikro öğretim uygulamasının bilgisayar destekli eğitim ile sunularak öğretmenlik yeterliliklerinin kazandırılmasında etkisi. *6. Uluslararası Eğitimde Bilgi Teknolojileri Konferansı* içinde (1022-1031), Gazimagusa: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Güveli, E., & Karabacak, N. (2007). İlköğretim matematik dersinde bilgisayar destekli kavram haritasıyla katlama tekniği ile tepegözde sunulan el yapımı kavram haritasının karşılaştırılması. *7. International Educational Technology Conference* içinde (189-194), Lefkoşe: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Turan, İ., & Karabacak, N. (2007). Sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarının öğretimdeki yansımaları. *Milli Eğitim*, 177, 138-152,
- Karabacak, N., & Turan, İ. (2009). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına göre bir değerlendirmesi. *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 208-233.

Turan İ., & Karabacak N. (2011). The landslide example of multimedia applications in geography courses. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6, 1904-1922.

Küçükali, R., & Karabacak, N. (2013). Eğitim ve öğretim kurumlarında suç, şiddet ve eğitimcilerimizin yaşamış oldukları şiddet olaylarına yönelik değerlendirmeler: Türkiye örnekleme. M. Delice, A. Duman, Y. İnci, M. Karakaya, İ. Demir (Eds.), *Farklı Türleriyle Şiddet ve Şiddeti Önlemeye Yönelik Alternatif Çözümler* içinde (263-283), Ankara: Polis Akademisi Yayınları.

Karabacak, N., & Küçükali, R. (2013). Eğitim kurumlarında suç ve şiddetin önlenmesi üzerine eğitimcilerimizin bakış açıları ve önerileri. M. Delice, A. Duman, Y. İnci, M. Karakaya, İ. Demir (Eds.), *Farklı Türleriyle Şiddet ve Şiddeti Önlemeye Yönelik Alternatif Çözümler* içinde (85-109), Ankara: Polis Akademisi Yayınları.

Küçükoğlu A., & Karabacak N. (2014). Analysis of the New Development in the Turkish Education System (4+4+4) in Respect to Curriculum Development. *US-China Education Review B*, 4(38), 465-476.

Karabacak, N. (2015). Türk Eğitim Sistemindeki FATİH Projesinin CIPP Modeline Göre İncelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 701-719.

Karabacak, N., Küçük, M., ve Korkmaz, İ. (2015). Primary School Teachers' Professional Values from the Perspective of Teaching Experts. *Turkish Journal of Teacher Education*, 4, 1-20.

Karabacak, N., & Küçük, M. (2016 baskıda). FATİH projesi kapsamında pilot uygulamanın yapıldığı bir okulda uygulama sürecinin ve çıktılarının analizi. *Turkish Journal of Teacher Education*, 5.

Küçük, M., & Karabacak, N. (2016 baskıda). EYTP anabilim dalına lisansüstü başvuru yapan adayların değer yansımalarının incelenmesi: RTEÜ örneği. *Turkish Journal of Teacher Education*, 5.

Korkmaz, İ., Küçük, M., & Karabacak, N. (2016 baskıda). Türk Eğitim Sistemindeki öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine doğru bir sentez. B. Dilmaç ve H. H. Bircan (Eds.), *Değerler Bilançosu Beyaz Kitap* içinde. Konya: Çizgi Kitabevi.

Ozan, C., Karabacak, N., Kızıldaş, E., & Küçüköğlü, A. (2016 baskıda). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*.