

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLHAM VEREN SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETMENLERİNİN AHLAKİ KİMLİK
PROFİLLERİNİN GÖMÜLÜ TEORİ BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ**

Feride ERSOY

Doktora Tezi

İstanbul-2018

"Vasat ğretmen anlatır, iyi ğretmen açıklar, usta ğretmen gösterir, büyük ğretmen ilham verir."

Arthur Ward

Büyük Öğretmenim, Anneme...



T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLHAM VEREN SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETMENLERİNİN AHLAKİ KİMLİK
PROFİLLERİNİN GÖMÜLÜ TEORİ BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ**

Feride ERSOY

Doktora Tezi

Danışman

Prof. Dr. Halil EKŞİ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ

İstanbul – 2018

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2018

ONAY

Feride Ersoy tarafından hazırlanan “İlham Veren Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahlaki Kimlik Profillerinin Gömülü Teori Bağlamında İncelenmesi” konulu bu çalışma, 30.03.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından başarılı bulunarak doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Halil EKŞİ
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Seyfi KENAN
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Mustafa ŞEKER
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Gül TUNCEL

İmza



ÖZGEÇMİŞ

- 2009 Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Türkçe Öğretmenliği Yan Dal Programından mezuniyet
- 2009 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş
- 2010 Kadıköy İnönü İlköğretim Okulunda Sosyal Bilgiler Öğretmeni
- 2010 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ÖYP (Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı) Araştırma Görevlisi
- 2010 İstanbul Teknik Üniversitesine dil eğitimi amacıyla görevlendirme
- 2011 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına ÖYP kapsamında yeniden giriş
- 2011 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ÖYP Araştırma Görevlisi
- 2013 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programından mezuniyet ve aynı alanda Doktora Programına başlayış
- 2018 Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı

E-Posta

feride_ersoy@hotmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilham verme sürecinin art alanındaki gömülü yapıyı keşfetmektir. Sistematik gömülü teori ile yürütülen bu araştırma deneyim temelli yeni bir kuram oluşturma çalışmasıdır. Araştırmada birbiriyle ilişkili iki temel yapı keşfedilmiştir: Ahlaki kimlik yapısı ve ahlaki kimliğin eğitim sürecine yansımaları.

Eğitime olan ilgim nedeniyle saha çalışmalarına katılmakta, yakın çevremdeki okulları ziyaret etmekteyim. Ayrıca toplumda eğitim öğretim hakkında konuşulanlara dikkat etmekteyim. Tüm bunlarda dikkatimi çeken bir konu bazı öğretmenlerin davranışlarıyla olumlu örnek oluştururken bazı öğretmenlerin davranışları hakkında olumsuz eleştiriler yapılmasıydı. Bu farklılık beni iyi örnekler üzerine düşünmeye sevk etti. İyi örnekler, nasıl başarılı olabiliyordu? Öğrencilerini, bulundukları okulu ve çevreyi olumlu yönde nasıl değiştirip dönüştürebiliyordu?

Konunun araştırmaya değer olup olmadığını belirlemek üzere 96 üniversite öğrencisinden “yaşamlarını etkileyen bir öğretmenini” anlatmasını istedim. Çıkan sonuçlar konunun araştırmaya değer olması açısından oldukça ikna edici ve yol gösterici olmuştu. Ancak yine de asıl odak noktası, hocamla her hafta Çarşamba günü saat 09:00’da yapmış olduğumuz beyin fırtınasının sonucunda oluştu. Bu çalışmanın uzun ve zorlu sürecini başlatmaya böyle karar verdim.

Sürecin başından son birkaç aya kadar çalışmadaki herşey soyuttu. Gece gündüz çalışsam da ilerleme kaydedemiyor gibi hissettiren analiz sürecinde, sürekli karşılaştırmalarla bir sarmalın başına dönüp duran bir araştırmacı olmuştum. Aylar geçiyor, binlerce kod, onlarca kategori elde etsem de net bir kuram ortaya koyamıyordum. Tabiri caiz ise havanda su dövüyordum. Evet, özellikle analiz sürecinde, tezimle ilgili hangi aşamada olduğumu soran dostlarıma; “havanda su dövmek” deyimini sıkça kullandığımı hatırlıyorum.

Sabrı, azmi, ince işçiliği gerektiren analiz sürecinde yaşamla ilgili pek çok sorun da eşzamanlı gelmişti. Umutsuzluğa kapıldığım anlarda beni toparlayan şey araştırmaya olan inancım olmuştu. Tüm bu süreçte bir araştırmacı olarak bana rehber olan, bilgisiyle

güven sunan, kişiliğiyle model olan ve çalışma sürecinde her daim desteğini esirgemeyen tez danışmanım, kıymetli hocam, Prof. Dr. Halil EKŞİ'ye teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde önemli katkılarına nail olduğum Prof. Dr. Seyfi KENAN ve tez eşdanışmanım Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ hocalarıma; aklıma takılan sorularda yoğun bir şekilde rahatsız ettiğim Yrd. Doç. Dr. Gül TUNCEL hocama içten teşekkür ederim. Çalışmanın son şeklini almasında önemli katkılar sunan Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK, Prof. Dr. Ali YILMAZ, Doç. Dr. Mustafa ŞEKER, Yrd. Doç. Dr. Genç Osman İLHAN hocalarıma ayrı ayrı teşekkür ederim.

Savunma günü telaşım içinde bana ortam hazırlığında, malzeme temininde ve ikram servisinde desteklerini esirgemeyen Arş. Gör. Dr. Mustafa İÇEN, Arş. Gör. Çiğdem BAKİ PALA ve Memur Semra ÇELİK arkadaşlarıma içten teşekkür ederim.

Çalışmanın yapı ve kavramları akademisyenlerle ve öğretmenlerle defalarca tartışılmıştır. Çalışmaya kıymetli zamanlarını ayıran, değerli önerileriyle katkıda bulunan akademisyenlere ve öğretmenlere içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma süreci benim için olduğu kadar ailem ve dostlarım için de sabır sınavıydı. Nice güzel güneşler kaçırdık dışarıda ve nice sohbete talip kahve araları...

Çalışmanın başarıyla tamamlanmasını en az benim kadar yürekten isteyen, sabır ve dualarıyla daima yanımda olan canım anneme ve manevi destekleriyle beni motive eden canım kardeşime, canım ağabeyime ve tüm dostlarıma ayrıca teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde, bir yetişkin gibi sabır ve anlayış gösteren, umutsuzluğa kapıldığım anlarda beni motive eden, hergün evden çıkarken “bugün tezini bitirip gel, tamam mı”, diye tembihleyen, fedâkarlık örneği canım oğluma teşekkür ederim.

Bu çalışmayı 2211-A programı kapsamında destekleyen TÜBİTAK’a teşekkür ederim.

Bilimsel çalışmalar huzur ve güven ortamında yürütülebilir. Ülkemizin huzur ve güven ortamını sağlamada canlarını feda eden azîz şehitlerimizin ve şehit öğretmenlerimizin anısına saygıyla...

Sabır, sevgi ve emekle işlediğim bu çalışmanın, katkısı olması temennisiyle...

Feride ERSOY

ÖZET

İnsan yetiştirmeyi uzmanlık edinen temel meslek öğretmenliktir. Öğretmen, maddi ve manevi donanımıyla insan yetiştirmede uzman kişidir. Onun bilgisi, becerileri, tutum ve davranışları eğitim öğretim sürecinde bireyin bilgi, beceri ve ahlak gelişimini doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Dolayısıyla sağlıklı nesiller yetiştirmede, toplumun huzur ve refahını sürdürmede nitelikli öğretmenlerin önemi büyüktür. Bu araştırma, alanında dikkat çeken niteliklere sahip, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profillerini keşfetmeye yönelik bir sistematik gömülü teori çalışmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kuramsal örnekleme ile 2016-2017 akademik yılında, Türkiye genelinden seçilen 14 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ilham veren öğretmen niteliği taşıyor olmasına dikkat edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Her bir öğretmen ile iki oturumdan oluşan derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırma süreci boyunca açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlamaya tabi tutulan veriler, sürekli karşılaştırmalı analiz ile çözümlenmiştir. Kuramsal doygunluk sağlandıktan sonra veri toplamaya son verilerek teorinin yapısına ve kanıtlarla desteklenerek kurama dönüştürülmesine odaklanılmıştır.

Çalışma sonucunda ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profilleri tespit edilmiştir. Benlik özellikleri, geçmiş yaşantılar, kişilik özellikleri, eğitim anlayışı, referans alınan dünya görüşü ve inanç, sosyal etkiler, idealler ve amaçlar ahlaki kimliği etkilemektedir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliği eğitim sürecine; davranış dönüşüm süreci, karşılaşılan eğitim engelleri, eğitim koşullarını geliştirme, derse ilgi çekme ve katılımı sağlama, sınıf dışı eğitim faaliyetleri düzenleme ve iş yoğunluğu boyutlarında yansımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, ahlaki kimlik, ilham veren öğretmen, gömülü teori.

ABSTRACT

The basic profession that acquires expertise in human education is teaching. The teacher is the educational expert with the material and spiritual character. His/Her knowledge, skills, attitudes and behaviors directly and indirectly affect the individual's knowledge, skill and moral development during the educational process. Therefore, in order to raise healthy generations and to maintain the peace and prosperity of the community, the importance of qualified teachers is great. This research is a systematic grounded theory study to explore the moral identity profiles of inspirational social studies teachers who have remarkable qualities in the field.

The working group of this study were 14 social studies teachers, who were selected with theoretical sampling, which is the purposeful sampling methods, in general of Turkey in the academic year 2016-2017. We were careful that the teachers in the working group were the inspirational teachers. The data were gathered through in-depth interviews with each teacher in two sessions with semi-structured interview questions. The data were analyzed by constant comparative analysis including open coding, axis coding and selective coding, throughout the research process. After reaching theoretical saturation, we ended data collecting and focused on the construction of the theory.

As a result of study, moral identity profiles of inspiring social studies teachers were discovered and identified. Self-features, past experiences, personality characteristics, understanding of education, references to the worldview and belief, social effects, ideals and goals influence moral identity. The moral identity of inspiring social studies teacher is reflected in training process in dimensions of behavior conversion process, encountered educational obstacles, improvement of educational conditions, attract attention and participation in the lesson, organizing educational activities outside the classroom and work intensity.

Keywords: Social studies, moral identity, inspirational teacher, grounded theory.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMA VE SEMBOLLER	xviii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	7
2.1. Çalışmanın Kuramsal Çerçevesi	7
2.1.1. Temel Kavramlar	7
2.1.1.1. Ahlaki Kimlik Kavramı ve Bağlantılı Kavramlar	7
2.1.1.1.1. Ahlak Kavramı	7
2.1.1.1.2. Kişilik Kavramı	8
2.1.1.1.3. Kimlik Kavramı	9

2.1.1.1.4.	Benlik Kavramı.....	10
2.1.1.1.5.	Kimlik ve Benlik İlişkisi.....	11
2.1.1.1.6.	Ahlaki Kimlik Kavramı	12
2.1.1.2.	İlham Veren Öğretmen Kavramı ve Bağlantılı Kavramlar	13
2.1.1.2.1.	İlham Veren Öğretmen	13
2.1.1.2.2.	Dönüştüren Öğretmen.....	14
2.1.1.2.3.	Etkili Öğretmen.....	16
2.1.2.	Ahlaki Kimlik Merkezli Kuramlar.....	19
2.1.2.1.	Ahlaki Motivasyon Kaynağı ve Benlik Modeli.....	19
2.1.2.1.1.	Ahlaki Biliş ve Ahlaki Motivasyon	20
2.1.2.1.2.	Duygular ve Ahlaki Motivasyon.....	20
2.1.2.1.3.	Benlik ve Ahlaki Motivasyon	22
2.1.2.1.4.	Kimlik ve Ahlaki Motivasyon	23
2.1.2.1.5.	Ahlaki Kimlik ve Ahlaki Motivasyon.....	24
2.1.2.2.	Ahlaki Kimlik Üzerine Alternatif Çalışmalar	28
2.1.2.2.1.	Ahlaki Kimlik: Tanımı, Gelişimi ve Ahlaki Eylemle Bağlantısı. 28	
2.1.2.2.2.	Ahlaki Kimlikte Benliğin Önemi ve Ölçümü.....	29
2.1.2.2.3.	Ahlaki Kimlik Gelişimi ve Okul Etkisi	32
2.1.2.2.4.	Genç Yetişkinlerde Ahlaki Kimlik	34
2.1.2.2.5.	Motivasyona ve Kişiliğe Sosyal Bilişsel Bir Yaklaşım	35
2.1.2.2.6.	Ahlaki Karakterin Gelişimine Sosyal Bilişsel Bir Yaklaşım	37
2.2.	Türk Milli Eğitim Sistemi ve Öğretmenin Ahlaki Kimliği.....	40
2.2.1.	Milli Eğitim Temel Kanunu ve Öğretmen	40
2.2.2.	Okulda Eğitim ve Öğretmen	42
2.3.	Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Öğretmende Ahlaki Kimlik.....	46

BÖLÜM III: YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Çalışma Grubu	52
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Görüşme Formu	54
3.3.2. Tamamlayıcı Veri Toplama Araçları	56
3.4. Verilerin Çözümlemesi	57
3.4.1. Sürekli Karşılaştırmalı Analiz.....	57
3.4.1.1. Açık Kodlama.....	58
3.4.1.2. Eksen Kodlama.....	60
3.4.1.3. Seçici Kodlama.....	60
3.5. Araştırma Süreci	61
3.5.1. Araştırmacının Rolü.....	61
3.5.2. Doğadaki Problemin Keşfedilmesi	62
3.5.2.1. Okul Gözlemleri	62
3.5.2.2. Beyin Fırtınaları.....	62
3.5.2.3. Kompozisyon Çalışması	63
3.5.3. Araştırma Tasarımı	63
3.5.3.1. Yöntem Seçimi	63
3.5.3.2. Kuramsal Örnekleme.....	63
3.5.3.2.1. İlham Veren Öğretmen Niteliklerinin Tespiti.....	64
3.5.3.2.2. İlham Veren Öğretmen Katılımının İlanı.....	64
3.5.3.3. İlham Veren Öğretmenlere Ulaşılması	64
3.5.4. Uygulama.....	65
3.5.4.1. Ön Görüşmeler ve Görüşmeleri Planlama.....	65

3.5.4.2.	Görüşme Yeri ve Hazırlığı	65
3.5.4.3.	İlk Görüşmeler ve Sürekli Karşılaştırmalı Analiz	65
3.5.4.4.	Kuramsal Doygunluk.....	66
3.5.4.5.	Kuram Oluşturma	66
3.5.4.6.	Detaylı Literatür Tarama	67
3.5.4.7.	Rapor Yazımı.....	67
3.6.	Araştırmanın Bilimselliği.....	67
BÖLÜM IV: BULGULAR		69
4.1.	İlham Veren Öğretmenlerin Ahlaki Kimlik Profili.....	69
4.1.1.	İlham Veren Öğretmenlerin Ahlaki Kimlik İşleyişi	70
4.1.2.	İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Özellikleri	72
4.1.2.1.	Öz Benlik Özellikleri.....	72
4.1.2.1.1.	Benlik Algısı	72
4.1.2.1.2.	Benlik Saygısı	105
4.1.2.1.3.	Benlik Tasarımı.....	111
4.1.2.1.4.	Benlik Kontrolü ve Benlik Değerlendirme	115
4.1.2.1.5.	Benlik Tutarlılığı.....	118
4.1.2.2.	İlham Veren Öğretmenlerin İlişkisel Benlik Özellikleri	119
4.1.2.3.	İlham Veren Öğretmenlerin Zamansal Benlik Özellikleri	124
4.1.2.3.1.	Zamansal Benlik Özelliklerinden Değişim ve Tecrübe	125
4.1.2.3.2.	Zamansal Benlik Özelliklerinden Hedefler	127
4.1.3.	İlham Veren Öğretmenlerin Referans Alınan Dünya Görüşü ve İnanç Özellikleri	129
4.1.4.	İlham Veren Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri	131
4.1.5.	İlham Veren Öğretmenlerin İdealleri ve Amaçları	135

4.1.6.	İlham Veren Öğretmenlerin Geçmiş Yaşantıları	139
4.1.7.	İlham Veren Öğretmenleri Etkileyen Sosyal Etkiler	143
4.1.8.	İlham Veren Öğretmenlerin Eğitim Anlayışı.....	147
4.2.	İlham Veren Öğretmenlerin Ahlaki Kimliğinin Eğitim Sürecine Yansıması	148
4.2.1.	Davranış Dönüşüm Süreci	150
4.2.2.	Derse İlgi Çekme ve Katılımı Sağlama	154
4.2.3.	Eğitim Koşullarını Geliştirme.....	159
4.2.4.	Karşılaşılan Eğitim Engelleri.....	161
4.2.5.	Sınıf Dışı Eğitim Faaliyetleri Düzenleme.....	163
4.2.6.	İş Yoğunluğu.....	164
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....		166
5.1.	Sonuç.....	166
5.1.1.	İlham Veren Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahlaki Kimlik Profilleriyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar	166
5.1.1.1.	Öğretmenlerin Ahlaki Kimlik Yapısı ve İşleyişi ile İlgili Ulaşılan Sonuçlar	167
5.1.1.2.	Öğretmenlerin Benlik Özellikleriyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar	168
5.1.1.2.1.	Öz-Benlik Özellikleri İle İlgili Sonuçlar.....	168
5.1.1.2.2.	İlişkisel Benlik Özellikleri İle İlgili Sonuçlar	173
5.1.1.2.3.	Zamansal Benlik Özellikleri İle İlgili Sonuçlar	174
5.1.1.3.	Öğretmenlerin Referans Alınan Dünya Görüşü ve İnanç Özellikleriyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar	176
5.1.1.4.	Öğretmenlerin Kişilik Özellikleriyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar.....	176
5.1.1.5.	Öğretmenlerin İdealleri ve Amaçlarıyla İlgili Ulaşılan Sonuçlar....	177
5.1.1.6.	Öğretmenlerin Geçmiş Yaşantılarıyla İlgili Ulaşılan Sonuçlar	178
5.1.1.7.	Sosyal Etkilerle İlgili Ulaşılan Sonuçlar	179

5.1.1.8.	Eğitim Anlayışıyla İlgili Ulaşılan Sonuçlar.....	180
5.1.2.	İlham Veren Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahlaki Kimliğinin Eğitim Sürecine Yansımalarıyla İlgili Ulaşılan Sonuçlar	180
5.1.2.1.	Davranış Dönüşüm Süreciyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar.....	181
5.1.2.2.	Derse İlgi Çekme ve Katılımı Sağlamayla İlgili Ulaşılan Sonuçlar	182
5.1.2.3.	Eğitim Koşullarını Geliştirmeye İlgili Ulaşılan Sonuçlar	183
5.1.2.4.	Karşılaşılan Eğitim Engelleriyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar	184
5.1.2.5.	Sınıf Dışı Eğitim Faaliyetleri Düzenlemeyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar	186
5.1.2.6.	İş Yoğunluğuyla İlgili Ulaşılan Sonuçlar	187
5.2.	Tartışma	188
5.2.1.	Ahlaki Kimlik Profiliyle İlgili Tartışma	188
5.2.2.	Ahlaki Kimliğin Eğitim Sürecine Yansımalarıyla İlgili Tartışma.....	213
5.3.	Öneriler	228
5.3.1.	Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	228
5.3.1.1.	Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öneriler.....	228
5.3.1.2.	Öğretmen İstihdam Eden Kurumlara Öneriler	230
5.3.1.3.	Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler.....	231
5.3.2.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	233
KAYNAKÇA.....		235
EKLER.....		249
Ek 1 Öğretmen Görüşme Formu.....		249
Ek 2 İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Algısı Özellikleri		254
Ek 3 İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Saygısı Özellikleri: Meslek Aşkı.....		255
Ek 4 Karşılaşılan Eğitim Engelleri		256
Ek 5 İlham Veren Öğretmenlerin İdealleri ve Amaçları.....		257

Ek 6 Davranış Dönüşüm Süreci-I	258
Ek 7 Davranış Dönüşüm Süreci-II.....	259
Ek 8 Davranış Dönüşüm Süreci-III.....	260



TABLÖLAR LİSTESİ

3.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri.....	53
3.2. Sürekli Karşılaştırmalı Analiz Sonucunda Elde Edilen Veriler.....	61



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Ahlaki Kimlik Oluşum Modeli.....	33
Şekil 3.1 İlk Analizlerde Oluşan Bazı Kavramlar.....	59
Şekil 4.1. İlham Veren Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahlaki Kimlik Profili Yapısı..	69
Şekil 4.2. İlham Veren Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahlaki Kimlik İşleyiş Modeli.....	70
Şekil 4.3. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Algısını Oluşturan Değerler.....	73
Şekil 4.4. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Algısındaki Değerler Grafiği.....	75
Şekil 4.5. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Algısını Oluşturan Yetkinlikler.....	81
Şekil 4.6. İlham Veren Öğretmenlerin Bireysel Yetkinlikleri.....	82
Şekil 4.7. İlham Veren Öğretmenlerin Bireysel Yetkinlikler Grafiği.....	85
Şekil 4.8. İlham Veren Öğretmenlerin Etkili İletişim Becerileri Grafiği.....	86
Şekil 4.9. İlham Veren Öğretmenlerin Etkili İletişim Becerileri Boyutları.....	88
Şekil 4.10. İlham Veren Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri-I.....	92
Şekil 4.11. İlham Veren Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri-II.....	94
Şekil 4.12. İlham Veren Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri-III.....	100
Şekil 4.13. İlham Veren Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri-IV.....	102
Şekil 4.14. İlham Veren Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri-V.....	103
Şekil 4.15. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Saygısı Özellikleri-I.....	105
Şekil 4.16. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Saygısı Özellikleri-II.....	106
Şekil 4.17. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Saygısı Özellikleri-III.....	107
Şekil 4.18. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Saygısı Özellikleri-IV.....	109
Şekil 4.19. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Saygısı Özellikleri-V.....	110
Şekil 4.20. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Tasarımı Özellikleri.....	112

Şekil 4.21. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Kontrolü ve Benlik Değerlendirme Özellikleri.....	116
Şekil 4.22. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Tutarlılığı Özellikleri.....	118
Şekil 4.23. İlham Veren Öğretmenlerin İlişkisel Benlik Özellikleri-I.....	119
Şekil 4.24. İlham Veren Öğretmenlerin İlişkisel Benlik Özellikleri-II.....	120
Şekil 4.25. İlham Veren Öğretmenlerin İlişkisel Benlik Özellikleri-III.....	123
Şekil 4.26. İlham Veren Öğretmenlerin Zamansal Benlik Özellikleri-I.....	124
Şekil 4.27. İlham Veren Öğretmenlerin Zamansal Benlik Özellikleri-II.....	126
Şekil 4.28. İlham Veren Öğretmenlerin Zamansal Benlik Özellikleri-III.....	128
Şekil 4.29. İlham Veren Öğretmenlerin Referans Aldığı Dünya Görüşü ve İnanç Özellikleri.....	129
Şekil 4.30. İlham Veren Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri.....	131
Şekil 4.31. İlham Veren Öğretmenlerin İdealler ve Amaçlar Özellikleri.....	135
Şekil 4.32. İlham Veren Öğretmenlerin İdealleri ve Amaçları-I.....	136
Şekil 4.33. İlham Veren Öğretmenlerin İdealleri ve Amaçları-II.....	138
Şekil 4.35. İlham Veren Öğretmenlerin Geçmiş Yaşantıları.....	139
Şekil 4.36. İlham Veren Öğretmenlerin Karşılaştığı Sosyal Etkiler.....	143
Şekil 4.37. İlham Veren Öğretmenlerin Eğitim Anlayışı.....	147
Şekil 4.38. İlham Veren Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahlaki Kimliğinin Eğitim Sürecine Yansıması.....	149
Şekil 4.39. Davranış Dönüşüm Süreci.....	151
Şekil 4.40. Derse İlgi Çekme ve Katılımı Sağlama-I.....	154
Şekil 4.41. Derse İlgi Çekme ve Katılımı Sağlama-II.....	156
Şekil 4.42. Derse İlgi Çekme ve Katılımı Sağlama-III.....	157
Şekil 4.43. Derse İlgi Çekme ve Katılımı Sağlama-IV.....	159
Şekil 4.44. Eğitim Koşullarını Geliştirme.....	160

Şekil 4.45. Karşılaşılan Eğitim Engelleri	162
Şekil 4.46. Sınıf Dışı Eğitim Faaliyetleri Düzenleme.....	163
Şekil 4.47. İş Yoğunluğu.....	164



KISALTMA VE SEMBOLLER

K	: Katılımcı
m	: Madde
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bir elma fidanını dikip büyütmek, onu zarar veren böceklerden ve hastalıklardan korumak zaman ve emek ister. Meyveyi toplamak ilk başta beklenen fakat en sonda elde edilecek bir eylemdir. Eğitim de böyledir. Hedef ve kazanımları ilk başta belirlenmiş olsa da en sonda elde edilecek olandır. Bu hedef ve kazanımlara ulaşmada, arada geçen süreçte gösterilecek olan ilgi ve emeğin önemli ölçüdeki sahibi, eğitim sistemi içinde, öğretmenlerdir.

Eğitim, öğrencilerin bilgi seviyesini ileriye taşımayı hedeflerken aynı zamanda onları hayata hazırlamayı ve birtakım ahlaki değerleri de kazandırarak kişiliklerinin oluşmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bunu yaparken özel anlamda bireyin maddi ve manevi gelişimini esas almakta genel anlamda toplumun ihtiyaçlarını karşılamakta ve geleceğini planlamaktadır. Öğretmen, bu süreçte eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli rol oynayan kilit taşı gibidir.

Bireyin kişiliği, fıtraten sahip olduğu niteliklerin çevre ile etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Fıtratında var olan nitelikleri, yaşamın ilk anlarından itibaren anne ve baba ile girdiği etkileşimle şekillenmeye başlarken, okul çağlarından itibaren bu niteliklerin şekillenmesinde öğretmen önemli bir yer edinmektedir. Bu bağlamda öğretmen, bireyin hayatını okul çağından itibaren etkilemeye başlayarak kişiliğinin ve kimliğinin inşasında önemli rol oynayan eğitim uzmanıdır. Eğitim süreci boyunca öğrenci ile etkileşimde bulunan öğretmen, bireyin kişiliğinin oluşumundaki önemini korumaktadır.

Türk eğitim sistemi içinde, resmi eğitimin başlangıcına denk gelen anaokulu dönemi ve soyut kavramaların başladığı ortaokul dönemi bireyin eğitiminde ayrı bir öneme sahiptir. Anaokuluna devam eden öğrenci, ilk defa aileden ayrı bir yaşam alanına alışmaya çalışırken, ortaokula devam eden öğrencinin anlamlandırmaya çalışacağı bir ben algısı ve bir dış dünya görünümü başlamıştır. Soyut düşünce gelişiminin yanı sıra ergenlik dönemine doğru biyolojik ve duygusal değişimler başlamıştır. Karmaşık bir

zihin ve ruh dünyasına doğru ilerleyen birey için, fikrî sorgulamalar ve kimlik arayışı söz konusudur. Dolayısıyla ortaokul döneminde bireyin kişilik oluşumunda, ahlaki ilkelerinin gelişiminde, kendi benliğinde, aile içinde ve sosyal ortamda yaşayabileceği çatışmaları çözmesinde, öğretmenin rehberliği ve bilgeliği son derece önem kazanmaktadır.

Ortaokul döneminde branş öğretmenleri görev yapmaktadır. Her bir branşın öğretmeni şüphesiz ki eğitim öğretim açısından son derece önemlidir. Ancak vatandaş yetiştirme vizyonu ve müfredatta yer alan değer kazanımları açısından düşünüldüğünde sosyal bilgiler öğretmenlerinin insan yetiştirmedeki önemi ortaya çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, çağın bilgi, değer ve becerileriyle donanmış etkin vatandaş yetiştirme temeline kurulmuş bir derstir. Bu dersin öğretmenleri bilgi, beceri ve değerleriyle yeterli niteliğe sahip olduğu takdirde hem birey elma fidanı örneğinde olduğu üzere kendini gerçekleştirecek hem de toplum huzur ve refah içinde bir dengeyi devam ettirebilecektir. Bu bağlamda öğretmenin niteliği bir taraftan nesillerin başarısı ve karakter bütünlüğü açısından diğer taraftan toplumun huzuru ve refahı açısından önemlidir.

Eğitim öğretimde kilit taşı konumunda olduğunu ifade ettiğimiz öğretmen, insan yetiştirme sürecinde gerekli tüm maddi ve manevi yeterlikleri gösterebilmelidir. Öğrencilerine olumlu model olabilmiş, onların hayatında olumlu dönüşümler gerçekleştirmiş, olumlu izler bırakabilmiş öğretmenlere alanyazında ilham veren ya da dönüştüren öğretmen adı verilmektedir. Bu öğretmenler hakkında yazılan anılar ve biyografiler onların öne çıkan niteliklerinin cüz’i bir kısmını açıklamaktadır. Ancak ilham verme ya da dönüştürme sürecini nasıl başardıkları, süreçte neler yaptıkları, nelerden etkilenerek davranışların şekillenmesine vesile oldukları gibi pek çok konu bilinmemektedir. Çalışmanın problem konusu tam olarak bu noktada oluşmakta ve araştırmada ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerin ilham verme süreci merak edilmektedir. Bu merak doğrultusunda çalışmaya öncelikle şu geçici soruyla başlanmıştır: İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilham verme süreci nasıldır?

Alanyazında, bireyin niteliğini oluşturan bilgi, duygu ve davranışların temelinde onun iyi/kötü ve doğru/yanlış yargılarını besleyen yapı “ahlaki kimlik” teorileriyle

açıklanmaktadır. İlham verme sürecini keşfetmeye yönelik geçici araştırma sorusuyla başlayan bu çalışmada ortaya çıkan yapı da ahlaki kimliğe ve onun eğitim sürecine yansımalarına işaret etmiştir. Yapı bütünlüğünün merkezinde “ahlaki kimlik” kavramının bulunması araştırma amacı ve sorularını da şekillendirmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profillerini ve ahlaki kimliğin eğitim sürecine yansımalarını -yapı, boyut ve alt boyutlarıyla birlikte- keşfetmektir. Sistematik gömülü teoriyle yürütülen bu araştırmanın problem cümlesi şöyle şekillenmiştir:

- A. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profilleri nasıl bir yapıdan oluşmaktadır?
- B. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profilleri eğitim sürecine nasıl yansımaktadır?

1.2. Amaç

Gömülü teori yöntemiyle yürütülen bu çalışmanın amacı; ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profillerini incelemeye çalışmaktır. Bu amaçla gerçekleştirilen analizlerde iki temel araştırma sorusu oluşmuştur. Bu sorular aşağıda başlıklar ve alt başlıklar halinde yer almaktadır:

- A. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profilleri nasıl bir yapıdan oluşmaktadır?
 - a) Öğretmenlerin ahlaki kimlik yapısının işleyişi nasıldır?
 - b) Öğretmenlerin benlik özelliklerini oluşturan boyutlar ve alt boyutları nelerdir?
 - c) Öğretmenlerin referans aldığı dünya görüşü ve inanç özelliklerini oluşturan boyutlar ve alt boyutları nelerdir?
 - d) Öğretmenlerin kişilik özelliklerini oluşturan boyutlar ve alt boyutları nelerdir?
 - e) Öğretmenlerin ideallerini ve amaçlarını oluşturan boyutlar ve alt boyutları nelerdir?
 - f) Öğretmenlerin geçmiş yaşantılarını oluşturan boyutlar ve alt boyutları nelerdir?
 - g) Eğitimde sosyal etkileri oluşturan boyutlar ve alt boyutları nelerdir?
 - h) Öğretmenlerin eğitim anlayışını oluşturan boyutlar ve alt boyutları nelerdir?

B. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profilleri eğitim sürecine nasıl yansımaktadır?

- a) Eğitimde davranış dönüşüm sürecini oluşturan boyutlar ve alt boyutları nelerdir?
- b) Derse ilgi çekme ve katılımı sağlama boyutları ve alt boyutları nelerdir?
- c) Eğitim koşullarını geliştirme boyutları ve alt boyutları nelerdir?
- d) Karşılaşılan eğitim engelleri boyutları ve alt boyutları nelerdir?
- e) Sınıf dışı eğitim faaliyetleri düzenleme boyutları ve alt boyutları nelerdir?
- f) İş yoğunluğu boyutları ve alt boyutları nelerdir?

1.3. Önem

Öğretmenin eğitimdeki önemi açıktır. Ancak her öğretmen aynı derece mesleki şevke, azme ve başarıya sahip değildir. Öğrencilerinin hayatlarında olumlu etkilere sahip olmuş, başarılı öğretmenlerin ahlaki kimlik yapılarını inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Öğrencilerine ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşarak, onların ahlaki kimlik yapılarını açıklamayı amaçlayan bu çalışma, eğitim yazınına özgün bir katkıda bulunması bakımından önemlidir. Çalışmada geliştirilen kuramın benzer çalışmalara örnek teşkil etmesi ve ileri çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Bu çalışma, alanyazında eğitim araştırmalarına yeni bir kuram oluşturarak özgün katkı sağlamaktadır. Kuramın ideal olanı ifade eden görüşlerden değil, bizzat yaşanmış olan deneyimlerden elde edilmiş olması, bulguların hedeflenebilir ve uygulanabilir olması bakımından önemlidir. Bu bağlamda çalışma bulgularının uygulamada bir karşılığı vardır. Bu yönüyle çalışmanın öğretmeni konu edinen pek çok kuruma ve alana katkıda bulunması beklenmektedir.

Bu çalışmada, ilham verici öğretmenlerin ahlaki kimlik profillerinin yapısı keşfedilmiştir. Bu yapı içinde yer alan etkileşimler ve nitelikler eğitim camiasına asıl katkıyı sağlayacak unsuru oluşturmaktadır. Ortaya çıkan yapının, öğretmen eğitime yönelik kurumlara ve onların akreditasyonunu gerçekleştiren kurumlara katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışmanın başarılı öğretmen profilini konu edinen bulgularıyla, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarının yanı sıra Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılan sınavlarda öğretmen adaylarını belirleme ölçütleri üzerinde

düşündürerek YÖK’e, hizmet içi seminer programlarına konu olarak Milli Eğitim Bakanlığı’na katkıda bulunması beklenmektedir.

Çalışma, ayrıca, psikolojide yeni yaklaşımlardan olan ahlaki kimlik kavramını derinlemesine teorik ya da empirik bir şekilde araştırmak isteyen araştırmacılara, sunduğu model ve detaylı bulgular ile katkıda bulunması bakımından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyledir:

- a) Mekân açısından; görüşme yapılan okullar, sosyal mekanlar ve online görüşme ortamlarıyla sınırlıdır.
- b) Konu açısından; ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profilleriyle sınırlıdır.
- c) Zaman açısından; konu belirleme ön çalışmaları, soru formu taslağını oluşturma, ilham veren öğretmenlerin ölçüt ve tespitine yönelik başlangıç çalışmaları 2015-2016 akademik yılıyla, görüşmenin başlaması ve sürekli karşılaştırmalı analiz süreci 2016-2017 akademik yılıyla sınırlıdır.
- d) Örneklem açısından; Türkiye genelinde ilham veren öğretmen olarak tespit edilen 14 sosyal bilgiler öğretmeniyle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

- a) Araştırma boyunca görüşme yapılan katılımcıların sorulara samimi yanıtlar vereceği varsayılmıştır. Bu varsayım, görüşmelerde gözlem ve araştırma notlarıyla teyit edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Bu başlık altında, araştırmada kullanılan ahlak, kimlik, ahlaki kimlik, benlik, ilham veren öğretmen kavramlarının kullanıldığı anlamlarına kısaca yer verilmiştir.

Ahlak: İnsanın iyi veya kötü olarak nitelendirilmesine neden olan manevi özellikleri, huyları ve bunların etkisiyle sergilediği iradeli davranışlar bütünü (Seyyar, 2015, s.33).

Kimlik: Bireyin gelişimsel özellikleri, psikolojik, sosyal, kültürel ve tarihsel gözlemleri, etkileşimleri ve değerlendirmelerinden oluşan, “bireysellik ve biriciklik duygularının yanı sıra geçmiş ve gelecekle bütünlük ve süreklilik duygusunu içeren karmaşık içsel durum” (Burger, 2006, s.164; Erikson, 1968, s.19-23).

Ahlaki Kimlik: Ahlaki eylemin temelinde yer alan ve kişiyi iyi ya da kötü bir davranışa yöneltten bilişsel ve psikolojik yapı bütünü.

İlham Veren Öğretmen: Eylem ve söylemleriyle dikkatleri olumlu anlamda üzerine çekmiş, mesleğinde başarılı, iletişimi güçlü, hayata ve kalbe dokunabilen öğretmen.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

2.1. Çalışmanın Kuramsal Çerçevesi

2.1.1. Temel Kavramlar

2.1.1.1. Ahlaki Kimlik Kavramı ve Bağlantılı Kavramlar

Kuram oluşturma çalışması olması bakımından çalışmanın bu bölümünde kavramsal çerçeveye yer verilecektir. Çalışmanın kavramsal çerçevesinde, çekirdek kategoriyi oluşturan “ahlaki kimlik” kavramı ve onunla bağlantılı bazı kavramlar yer almaktadır.

Bu çalışma teorik olarak birtakım kavramları temele almaktadır. Çalışmaya temel oluşturan kavramlardan biri ve en önemlisi “ahlaki kimlik” kavramıdır. Genellikle, psikoloji araştırmalarında kullanılan ahlaki kimlik kavramı, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal ve psikolojik yapısını konu edinen bu eğitim çalışmasına da temel oluşturmaktadır. Bu başlık altında, ahlaki kimlik kavramı ve bu kavramla bağlantılı bazı kavramlar açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1.1.1.1. Ahlak Kavramı

Bireyin ahlaki kimliği zihninde ahlaki olan/olmayan, doğru/yanlış ve iyi/kötü şeklinde geliştirdiği yargılarıyla ilişkili bir şekilde oluşmaktadır. Bu yargıları bireyin ahlaki kimliğinin teşekkülünde dolayısıyla davranışlarında etkili olmaktadır. Ahlak kavramı bu yargıya temel oluşturan ilkelerle bir anlamda ahlaklılık algısıyla ilişkili olarak bu çalışmadaki yerini almıştır. Bu kavram, yapı olarak “hulk” veya “hulûk” kelimesinden türetildiği kabul edilen Arapça kökenli bir kelimedir. Ahlakın kökeni olarak kabul edilen “hulk; yaratılış, tabiat ve huy gibi anlamlara gelmektedir” (Ayverdi, 2005, s.58). Ahlak bu kelimenin yapıcı çoğul biçimidir. Türk Dil Kurumu (1998)’nin bazı tanımlarında ahlak “bir toplum içinde kişilerin benimsedikleri, uymak zorunda bulundukları davranış biçimleri ve kuralları”, “iyi nitelikler, güzel huylar” olarak tanımlamaktadır (s.48).

Ahlak kavramı, ahlaki kimliğin davranışı motive ederken algılamış olduğu ilkelere temel oluşturmaktadır. Pedagoji sözlüğünde ahlak kavramı; “insanın, davranışlarını uydurması gereken kuralların tümü” olarak tanımlanmıştır (Foulquié, 1994, s.5). Ahlak kavramına yönelik yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere, ahlak kavramı yapı olarak Arapça kökenli bir kavram olup, içerik olarak farklı anlamlarda kullanılan bir üst kavramdır. “Ahlak” kavramının bir insanın hem yaratılışından gelen mizacıyla hem de sonradan edindiği karakteriyle ilgili olduğu görülmektedir. Zira ahlak; “insanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevi niteliklerini, huylarını ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu iradeli davranışlarını” içeren bir bütünselliktedir (Çağrı, 1989, s.1). Ahlak tüm bunları kapsayacak bir kavram olmanın yanı sıra bireyin doğru ve yanlış yargısını oluşturan sınırları da içermektedir. Kişi, ahlaklı olanı işlemekte irade ve bilinci ile aktif bir rol üstlenmektedir. Bu rolde kendisini ahlaki kimliğin motive ettiği düşünülmektedir. İki kavram arasında hem motive etme hem de ahlaklı davranışın sınırını belirleme gibi bir ilişki söz konusudur.

2.1.1.1.2. Kişilik Kavramı

Kişilik kavramı; “bireyin karakteristik ve ayırıcı özelliklerini”, “belli uyaranlara karşı bireyin topluma uyum sağlamak amacıyla geliştirdiği düzenli ve sürekli davranış örüntülerini” ve “sosyal etkileşime bağlı olarak gelişen uzun erimli süreci” kapsamaktadır (Aydın, 2004, s.70). “Kişilik, bireyi diğer bireylerden ayırt eden, tutarlı olarak sergilenen, bireye özgü özellikler bütünü” (Yeşilyaprak, 2006, s.113) ve aynı zamanda “her insanın kendine özgü davranış eğilimlerinin dinamik bir bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Güngör, 2008, s.12). Kişilik, bireyin kendi içinde gelişen bütün duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Burger, 2006, s.23).

İnsanın gerek dışa yansıyan davranışlarıyla gerekse duygu, düşünce ve niyetiyle yani gözlenebilen ve gözlenemeyen niteliklerinin oluşturduğu yapı bütünlüğü o insanın kişiliği yani şahsiyetidir. Cevizci (2010) kişilik kavramını; “kişiyi başkalarından ayıran psikolojik ve davranışsal özellikler örüntüsü; bireyi başkalarından ayıran, kendisine özgü tutarlı, istikrarlı ve yapı kazanmış özellikler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (s.309). Balkış Baymur (1972) ise kişiliğin yaşamın başından sonuna kadar devam eden

bir oluşum süreci içinde olduğuna dikkat çekmekte ve kişilik teriminin bir insanın bütün ilgilerini, tutumlarını, yeteneklerini, konuşma tarzını, dış görünüşünü ve çevresine uyum biçimini içerdiğini ifade etmektedir (s.273-275).

Bireyin kendi içinde gelişen çok yönlü süreçlerin bütününe işaret eden kişilik kavramı, ahlaki kimlikle etkileşimli bir kavramdır. Birey, ahlaklı bir davranışta bulunma eğilimi gösterirken, pek çok unsurun yanı sıra, bir yönüyle kişiliğinden de referans almaktadır.

2.1.1.1.3. Kimlik Kavramı

Bireyin toplumsal, politik ve kültürel varlığını tanımlayan, ona farklılık veya belirlilik kazandıran, varoluşuna anlam yükleyen yapıya ya da niteliklere kimlik adı verilmektedir. Bireyin kimliği, o bireyin kendisini kendi sosyal dünyasında nasıl tanımladığını ve ne şekilde konumlandırığını göstermektedir. Bu bağlamda kimlik, kişinin kim olduğu ve nerede durduğu sorusuna verilmiş bir yanıt olmaktadır (Bilgin, 2003, s.308).

Aytekin (2006) kimlik kavramını kişilik kavramıyla yakın tanımlamıştır. Ona göre; “kimlik, insanın kendine has görünüş, duyuş, düşünüş ve davranışlarının tamamı demektir. Başka bir deyimle kişinin kendine özgü durumudur” (s.7). Kişinin “ben kimim?” sorusuna verdiği cevaplarının bütünü, esasen o kişinin kimliğini oluşturmaktadır. Bu bağlamda kimlik kavramı hem sosyal ve kültürel bir aidiyeti hem de kişilik özelliklerini içeren bir kavram olarak düşünülebilir.

TDK kimlik kavramını; “toplumsal bir varlık olarak insana özgü olan belirti, nitelik ve özelliklerle, birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü” olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, tdk.gov.tr). Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere kimlik kavramı kişilik kavramı ile bazı ortak noktalar içermekte fakat kimlik daha çok bir aidiyeti, duruşu, kendilik algısını, bunları oluşturan bütünü içermektedir. Bu bütün, kimliği oluştururken aynı zamanda ahlaki kimliğin temelinde yer alan benlik algısını etkilemekte ve ahlaki kimliğin dışa yansıyan davranışlardaki görünümünden etkilenmektedir. şyleki kendinin sahip olduğu kimliğe uygun davranışta bulunma eğiliminde olan birey için bir davranışa yönelirken doğru ve yanlış yargısını kendini tanımladığı kimlik özelliklerinden alabilir veya gözlenen davranışı benlik algısında yer

edinen kimlik algısıyla tutarlı değilse kendini huzursuz hissedebilir. Bu durum ahlaki kimlik kavramının kimlik ile çift yönlü ilişkisini düşündürmektedir.

2.1.1.1.4. Benlik Kavramı

Ahlaki kimlik kavramıyla belki de en yakın ilgili olan kavramlardan biri benlik kavramıdır. Benlik kavramı, kişinin kendi varlığına yönelik algılarıyla ve değerlendirmeleriyle ilgili psikolojik süreçlerle açıklanabilen soyut bir kavramdır. Aydın (1996) benlik kavramını kişinin “kendisine bakış açısı, kendisini zihninde temsil ediş biçimi” olarak tanımlamıştır (s.41).

Benlik hakkında psikoloji çalışmalarında farklı kavramlar mevcuttur. Kişinin kendine yönelik algısını ifade eden benlik kavramı alanyazında pek çok farklı isimle yer bulmaktadır: Benlik algısı, benlik saygısı, benlik değerlendirme ve benlik kontrolü, benlik tasarımı, benlik imgesi, benlik farkındalığı, benlik bilinci, benlik sunumu... Bu çalışmada ortaya çıkan kuramsal yapı daha çok öz benlik, ilişkisel benlik ve zamansal benlik kavramlarıyla açıklanmıştır.

Kavramsal olarak öz benlik bireyin kendine yönelik algısı, saygısı, tasarımı, değerlendirmesi ve tutarlılığı gibi özellikleri ile açıklanabilir. İlişkisel benlik ise; “ben” ve “grup” arasında yer alan “ilişkiler” kavramına odaklanmaktadır (Öztürk, Kılıçaslan Gökoğlu ve Karagonlar, 2015, s.52). İlişkisel benlik, “bireyin yakın çevresindeki diğer bireylerle ilişkisini ve özdeşimini içermektedir” (Ercan, 2013, 164). İlişkisel benlik kavramı, yakın çevreyle ilişkileri, bu ilişkilerdeki rolleri, yakınlık algılamaları ve etkileşimden duyulan memnuniyeti ifade etmek üzere kullanılan bir kavramdır. Cross, Bacon ve Morris (2000)’e göre ilişkisel benliği yüksek kişiler, sosyal ilişkilerini ve etkileşimlerini olumlu olarak değerlendirme eğilimindedir (s.801). Zamansal benlik ise bireyin benliğindeki özelliklerin geçmiş, şimdi ve gelecek zaman arasındaki farklılaşmayı ve değişimi ifade etmek üzere kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Brown, Buckner ve Hirst, 2011, s.346). Birey, geçmiş benliği ile şimdiki ben ve gelecekteki ben arasında nasıl bir değişim geçirmektedir, sorusunun yanıtını verir. Çalışmada ilham veren öğretmenlerin 5 yıl önceki ile şimdiki ve 5 yıl sonraki değişimleri bu kavramla açıklanmıştır.

2.1.1.1.5. Kimlik ve Benlik İlişkisi

Kişinin kimlik tanımında içeriği genellikle “meslek, idealler, yaşam biçimi veya etnik üyelik” gibi unsurlar oluşturmaktadır. İçerikte var olan unsurların ne zaman kimlik olarak kabul edilebileceğine ilişkin Blasi ve Milton (1991)’un varsayımına göre; “benlikteki bazı temel nitelikler geliştikçe ve kişi eğer benlik niteliğindeki içeriği kendi benlik duygusu ile ilişkili görürse bir kimliği belirleyecektir” (s.218-219). Benlikteki temel niteliklerin önemli ölçüde değişmesi durumunda ise özel içerik değişse de değişmese de kişinin kimliğinin değişeceği varsayılmaktadır.

Benlik, bireyin deneyimlediği öznel yönü olan bir kavramdır. Kişilerin benliklerinin öznel yönleri nedeniyle benlik deneyimleri birbirinden farklılık gösterebilir. Bir konuda iki kişinin hisleri ve kendilerini tanımladıkları kimlik farklı olabilir. Ancak benliğin bir de ortak yönü bulunmaktadır. Blasi (1988) benliği neyin oluşturduğunu analiz ederken kişilerin ortak ve öznel tecrübesini karakterize eden dört boyut tanımlamıştır (s.229). Bu boyutlardan ilki “agency” olarak ifade edilmiştir. Blasi bu boyutu bir eylemin kaynağının doğru bir şekilde değil de kişinin kendisi kaynaklı kavranma derecesiyle ilgili görmektedir.

Atak (2011)’ın çalışmasında agency kavramı eylemlilik olarak yer almıştır. Atak, psikoloji çalışmalarında yeni bir değişken olarak kullanılmaya başlayan eylemlilik (agency) kavramına şöyle bir açıklama getirmektedir. Bu kavramın içeriğinde, "sorumluluk duygusu", "sorumluluk alma", "kararlarını kontrol edebilme" ve "yaşamdaki engellerle baş etmedeki güven" yer almaktadır. Bu kavram; “öz saygı, yaşam amaçları, öz yeterlilik ve iç denetim odağı olmak üzere dört psikolojik yapının birleşiminden oluşan üst bir psikolojik yapıdır” (s.483-485).

Blasi (1988)’nin tanımladığı boyutlardan ikincisi kendilik kimliğidir. Bu boyut kendini, anında kavramakla ilgilidir. Üçüncü boyut, bütünlük/uyum/birlik deneyimidir. Bu boyut kişinin “düşünme, sözcükleri seçme, konuşma, kendi sesini işitebilme gibi, şu anki etkinliklerini oluşturan çeşitli eylemler arasında bütünlük” bulunmasıyla ilgilidir. Son boyut ötekilik ya da farklılık (otherness) olarak isimlendirilebilir. Bu boyut kişinin benliğinde başka kişi ve kurumlardan farklı olan özelliklerinin farkında olmasıyla ilgilidir.

Kimlik, en temelde “ben kimim?” sorusuna verilen yanıttır. Bu yanıt, kendi içinde kültürü, ideolojiyi, toplumun beklentilerini, bunlara bağlılığı, sürekliliği içermektedir. Blasi (1988) “ben kimim” sorusunun, standart kimlik ölçeklerinde eksik kaldığını ifade etmektedir. Dolayısıyla, yapılan araştırmalarda, “kişinin kendisiyle olan ilişkisi ve bireysel ve bütünleşmiş bir varlık olarak yaşadığı tecrübe gözden kaçırılmaktadır”. Oysa insan olarak, “gerçekleştirdiğimiz her kasıtlı eylemde, aslında yaşadığımız her deneyimde, hareket etme ve yaşama sürecinde, eylemlerimiz ve tecrübelerimizle ilişkili olarak kendimizi deneyimlemekteyiz”. Eylemlerimizde ve deneyimlerimizde gömülü olan bu benlik ve kimlik ilişkilerimiz olmaksızın ahlaklı bir eylemden ve tecrübeden bahsedilemezdi ve sadece kişiliğin olmadığı bir organizmanın yaşadığı süreçlerden ibaret sayılırdık (s.226-228).

2.1.1.1.6. Ahlaki Kimlik Kavramı

Kimliğin bir boyutu olarak düşünülebilecek olan ahlaklı kimlik kavramı, bireyi ahlaklı davranmaya yönelten içsel motivasyon gücü, irade ve zihinsel kavramlar gibi alt boyutlardan oluşmakta, bu alt boyutlar kendi içinde bir sistem oluşturmakta ve kişi bu sistemin bütünlüğü içinde ahlaklı davranmaktadır. Ahlaki eylemin temelinde yer alan ve kişiyi iyi ya da kötü bir davranışa yönelten bilişsel ve psikolojik yapı bütününe ahlaklı kimlik denilmektedir. Ahlaklı kimlik, bireyin davranışlarının temelinde yer alan ve onun nasıl davranacağını yöneten motivasyonel güçler bütünüdür.

Bireyin ahlaklı davranması yalnızca bilgi şemalarından ve ahlaklı ilkeleri algılamaktan ya da ahlaklı kararları açıklama ve haklı kılmadaki muhakemeden kaynaklanmamaktadır. Ahlaklı davranış, kendine özgü ve bu ilkeleri kenetleyen bir psikolojik bağlılıktan kaynaklanmaktadır. Ahlaklı inançların motivasyonu bu bağlılıktan gelmekte ve ahlaklı kimlik söz konusu tutum ve davranışları birbirine tutarlı bir şekilde bağlamaktadır. Bu bağlılığa sahip bireyler, kendilerini ahlaklı terimlerle tanımlama eğilimi göstermektedir (Schlenker, Miller ve Johnson, 2009, s.319). Ahlaklı terimlerin içeriğinde yer alan değerler bireyin benliğine temel oluşturmuş ise o kişi, davranışlarında benliğiyle daha fazla uyum içinde olmaya çalışacaktır. Bir anlamda

ahlaki kimlik; “bireyin kimliğinde ahlaklı bir insan olmaya önem verme derecesiyle” ilgilidir (Hardy ve Carlo, 2011a, s.212).

2.1.1.2.İlham Veren Öğretmen Kavramı ve Bağlantılı Kavramlar

2.1.1.2.1. İlham Veren Öğretmen

Öğretmenin öğrenci üzerinde görev ve etkisi onu insan yetiştirmede aileden sonra ikinci öneme sahip bir konuma getirmektedir. Alan yazında öğrencileri üzerinde önemli etkilere sahip öğretmenler ilham verici öğretmenler olarak isimlendirilmektedir. Öğrencilerine ilham kaynağı olarak onların kişilikleri üzerinde önemli etkilere sahip olmuş öğretmenler hakkındaki çalışmalar daha çok o öğretmeni kendine örnek alan öğrencileri tarafından yazılmış olduğundan çalışmamız için önemli bir dayanak oluşturmaktadır. Biyoloji, hukuk, tıp, tarih gibi farklı disiplinlerde ilham veren öğretmenlerden etkilenen birincil kişiler tarafından yazılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu kişileri tanımak, iyi bir öğretmenin niteliklerini de tanımaya katkı sağlayacağından çalışmada bu örneklerle yer verilmiştir.

Varley (2010) öğretmeni Margaret (Peggy) Elizabeth Brown’u anlattığı yazısında onun öğrencilerine nasıl ilham kaynağı olduğuna değinmektedir. Buna göre; kahverengi alabalık yetiştirme fizyolojisi üzerine doktorasını tamamlamış Bayan Brown, mesleki alanı olan balık fizyolojisinde başarılı çalışmalar yapmanın yanı sıra etkili iletişim kurabilme becerisi ve güçlü bir görsel hafızaya sahip, öğrencilerini zorlayıcı fakat teşvik edici, cesaretlendirici ve destekleyici bir öğretmendir.

Bir diğer ilham verici öğretmen örneği Douglas (1999) tarafından hocası Jimmy Ledingham hakkındaki yazısında görülmektedir. Ölmek üzere olan hastaların bakımıyla ilgilenen Dr. Jimmy Ledingham’ı Douglas için ilham verici bir öğretmen yapan şey, onun hastalarına ve stajyer öğrencilerine yönelik davranışlarıdır. İlk stajyerliğinde ondan etkilenen ve onun gibi biri olmak için çabaladığını belirten Douglas onun destekleyici, duyarlı, hangi belirtilerin hastaları için üzücü olabileceğini ve insanların konuşmaya ihtiyaç duyduğu zamanı bilen, öğrencisine güvenen biri olduğunu belirtmektedir.

Hukuk alanında, ilham verici öğretmen olarak, kendisinden bahsedilen Corwin Johnson, Schwartz ve Atlas (2005) tarafından kaleme alınmıştır. Avukatlık mesleğinin ilham veren hocalarından Johnson'ın avukatlık mesleğine getirdiği yeniliklerin yanı sıra onun değişmeyecek bir biçimde öğrencilerine sirayet etmiş olan mizah, bütünlük, tevazu ve nezaketi de belirtilmektedir. Şakacı, ironik zekâya sahip, aydınlatıcı bir entelektüel ve mesleğine âşık biri olması, kendisine gelen hediyeleri paylaşması gibi pek çok niteliği Johnson'u öğrencileri arasında efsane yapmaktadır.

Kenan (2016) çalışmasında, Türk tarihinde iz bırakan İsmail Gaspıralı hakkında şunlara değinmektedir: "Kesinlikle bir fikir adamı ve muharrir, evet, ancak hepsinden daha önemlisi sağlam bir eğitimci bakış açısına sahip olması dikkatimi çeken bir özelliği olmuştur." Gaspıralı'nın eğitimci duruşu yaşadığı bölge olan Kırım'da, Orta Asya ve Güney Asya ülkelerinde yaşayan Müslümanlar arasında etkili olmasını sağlamıştır. O, çağının öncü ve adanmış öğretmenlerindendir. Açtığı okul yenilikçi olması nedeniyle tereddütlerle karşılandığı için kayıt ücreti, ders kitabı, öğretmen masrafı gibi giderleri kendi cebinden karşılayarak halkı okula çekmeye çalışmıştır. Yine kendi imkanlarıyla gazete çıkarmıştır. Öğretimde özellikle yöntem teknik konusunda reform düşüncesine sahiptir ve buna yönelik eser yazmıştır. Kenan, ayrıca, Gaspıralı'nın farklılıklar arasında çatışmacı durum ortaya çıktığında kullandığı dilin ötekileştirici olmadığını belirtmekte ve onun bu yönünü eğitimci zihniyetiyle ilişkilendirmektedir (s.171-172).

İlham veren öğretmenler hakkında kaleme alınmış kısa fakat oldukça anlamlı çalışmalara bakıldığında öğrencilerin bu öğretmenlerin çeşitli tutum ve davranışlarından etkilenererek onları kendilerine rol model alması, onlar gibi olmaya çalışması, ilham veren öğretmenlerin öğrencileri üzerinde önemli etkilere sahip olabildiğini göstermektedir. Öğretmenin insan hayatındaki eğitici rolü düşünüldüğünde ise; "Bir öğretmeni böylesi önemli bir konuma taşıyan süreçler nelerdir?" diye bir soru akla gelmektedir.

2.1.1.2.2. Dönüştüren Öğretmen

Alanyazında öğrencilerini etkilemiş öğretmenler için kullanılan bir diğer kavram "dönüştürücü öğretmen" kavramıdır. Dönüştürücü bir etki oluşturabilmek, bir liderlik

vasfı olarak ele alınmakta, özellikle okul müdürleri okullardaki dönüştürücü liderler olarak görülmekte ve çalışmalarda öğretmenler ile okul müdürleri birlikte yer almaktadır.

Palczewski (1999) doktora tezinde dönüştürücü liderlik ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Michigan'da bulunan 574 lise arasından rastgele seçilen 100 liseden çalışmayı kabul eden 48 lise müdürüne Çok Faktörlü Liderlik Anketi, öğretmenlere ise Öğretmen Motivasyon Anketi uygulanmıştır. Dönüştürücü liderlik davranışlarının bağımsız değişken olduğu çalışmada; bağımlı değişkenler öğretmen motivasyonu, yönetimden memnuniyet, iş kimliği, yönetime katılmama istekliliği, değişime yönelik öğretmen tutumlarıdır. Değişkenler arasında yapılan Pearson korelasyon katsayı analizi ve bunu desteklemek amacıyla yapılan post hoc analizi dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmen tutumları arasında bir ilişki bulunmadığını göstermiştir.

Ejimofofor (2007) Nijerya'da iki büyük yerel yönetim alanından 48 müdür ve 518 ortaokul öğretmeni ile yaptığı çalışmada müdürlerin dönüştürücü liderlik becerileri ile öğretmenlerin iş memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin çoklu doğrusal regresyon ile analiz edildiği çalışma sonucunda müdürlerin dönüştürücü liderlik becerilerinin öğretmenlerin iş memnuniyetini önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Bu etkide müdürün aynı okulda yıllarını geçirmiş olması ve olmaması arasında fark bulunurken, görev yılı ve cinsiyet arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmanın bulguları, dönüştürücü lider olarak görülen müdürlerin öğretmenin mesleki memnuniyetini etkilediğini göstermektedir.

Dininno (2012) dönüştürücü öğretmen liderliğini destekleyici ve engelleyici etkenlerin incelenmesine yönelik çok yönlü bir çalışma yapmıştır. Batı Pensilvanya'daki üç bölgede görev yapan 6 öğretmen ve 3 yönetici ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapan araştırmacı öğretmen zorbalığı, yöneticilerin yetersiz sayıda olması ve yalnız bırakma unsurlarının öğretmen liderliğini engellediğini tespit etmiştir. Öğretmen liderliğini teşvik eden unsurların ise dağıtılmış liderlik modeli kullanımı, güvenme kültürü, işbirliği için zaman, mesleki gelişimin farklılaştırılması ve yönetici elverişliliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü gibi ilk iki çalışmada dönüştürücü liderlik davranışlarının öğretmenler üzerinde etkili olduğu ve olmadığı yönünde bulgulara ulaşılmış fakat üçüncü çalışmada dönüştürücü lider olma vasfı öğretmenlerle bağlantılı olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada ise öğretmen sınıfın lideri ve rol modeli olarak görülebilir. Zira Yavuzer (1982) özellikle ergenlik döneminde bireyin anne ve babasının yerine koyacağı bir modele ihtiyaç duyduğu ve bu görevi çoğu kez öğretmenin üstlenmek durumunda olduğuna dikkat çekmektedir (s.88). Öğretmen, öğrencilerin hayatlarında dönüştürücü bir rol oynayan model ya da uzman kişi olarak görülmektedir.

Dönüştürücü bir öğretmen olmak sadece modern anlamdaki liderlik ile değil aynı zamanda döneminin şartları içinde bir dönüşüm sağlayarak nesillere öncü olmak ile de ilgilidir. Özdamar (2014) Celal Hoca isimli kitabında, Mahmud Celeleddin Ökten'i anlatmaktadır. Celal Hoca, eğitimini Osmanlı'nın son döneminde tamamlamıştır. Medrese kökenli, tasavvufa, felsefeye, şiire ve edebiyata ilgili çok yönlü biridir. Güçlü bir hafızaya, metanetli bir kişiliğe sahiptir. Zorluklara karşı mücadeleci ve kanaatkardır. Mangal kömürü ile ısıttığı odasında mum ışığında çok ders çalışmıştır. Başkalarının hakkını yememeye dikkat etmektedir. Çalışkan ve başarılıdır. Tevazu ve sorumluluk onun davranışlarının merkezi değerlerindendir. Derste bilgi, ciddiyet ve sorumluluk bilinciyle, dışarıda dostluğuyla öne çıkmaktadır. Celal Hoca, farklı görüşlere saygılı davranmaktadır. Küçük yaşlarında başlayan ilim aşkı zamanla yaşamının sonuna dek sürecek bir adanmışlığa dönüşmüştür. Öyle ki emekliliğinden sonra da derslerine devam etmiş, ilerleyen yaşına rağmen devam ettiği bir derste, rahlesi başında vefat etmiştir.

2.1.1.2.3. Etkili Öğretmen

Alanyazında, mesleğinde başarılı öğretmenleri ifade etmek üzere kullanılan kavramlardan biri de etkili öğretmen kavramıdır. Etkili öğretmen kavramı, genellikle akademik açıdan başarılı olmuş öğrencileri yetiştiren, öğrencilere rehberlik eden öğretmenler için kullanılmaktadır. Bu kavramı kullanarak yapılan çalışmalarda etkili öğretmende olması beklenen birtakım özelliklerin yer aldığı görülmektedir.

Bozkuş ve Marulcu (2016) etkili öğretmen niteliklerini öğretmen adaylarının algıladığı önem sırasına bağlı olarak tespit etmeye çalışmıştır. Tarama yöntemiyle yürütülen

çalışmaya eğitim fakültesinden 261 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda etkili öğretmende beklenen en önemli niteliğin “öğretme” olduğu ve öğretme boyutunda en önemli niteliğin “öğrencilerin ilgisini derse yöneltme” olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada sınıf yönetimi, üçüncü sırada kişilik özellikleri gelmektedir. Öğretimi planlama, öğrenci ilerlemesini izleme ise sonraki niteliklerdir (s.2063).

Karakelle (2005) alandaki kaynakları inceleyerek etkili öğretmenlikle ilgili 6 boyut oluşturmuştur. Mesleki bilgi, kişisel özellikler ve tutumlar, öğrenci ilişkileri, öğretim becerileri, sınıf yönetimi, sunuş becerileri boyutlarından oluşan bu 6 boyutu lise öğretmenlerinin etkili öğretmenlik tanımlarıyla tartışmıştır. Çalışmaya katılan 546 lise öğretmeni, etkili bir öğretmende olmasını bekledikleri 10 niteliği belirlemiştir. Buna göre; “öğrencileriyle olumlu ilişki kurabilme”, “meslektaşlarıyla olumlu ilişki kurabilme”, “mesleği sevmek”, “kendini geliştirmeyi önemseme”, “konu alanına hakim olma”, “giyimine özen gösterme”, “derse hazırlıklı gelme”, “sabırlı olma”, “sorumluluk sahibi olma”, “yeniliklere açık olma” özellikleri belirlenmiştir. Çalışmada etkili öğretmenlerin “kişisel özellikler ve tutumlar” ile “öğrenci ilişkileri” boyutlarının “öğretim becerileri”, “sınıf yönetimi”, “sunuş becerileri” boyutlarına göre daha önemli bulunduğu tespit edilmiştir (s.1, 5-9). Bu da etkili öğretmenlikte kişiliğin ve insan ilişkilerinin daha ön plana çıktığını göstermektedir.

Bozdaş (2008) tarafından yürütülen tez çalışmasında öğretmen ve öğrenci algılarına göre etkili öğretmenlerin özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya 450 öğrenci ve 150 öğretmen katılmıştır. "Etkili Öğretmen Özellikleri Anketi" ile toplanan veriler betimsel istatistik yöntemleriyle çözümlenmiştir. Çalışmada etkili öğretmen özellikleri arasında en çok önem verilen özelliklerin; "alan bilgisi, pedagojik formasyon bilgileri ve öğretme yetileri ile ilgili özellikler olduğu" tespit edilmiştir (s.vii).

Ay ve Yurdabakan (2015) 316 öğretmen adayının katılımıyla yürüttüğü çalışmasında etkili öğretmenden beklenen en önemsenen özelliklerin; “konu alanı hakimiyeti, kendini yenilemeye açıklık, öğretmenlik mesleğine saygı duyma, öğretim becerisi, sınıf yönetimi becerisi, ne zaman nasıl davranacağını biliyor olma, önyargılı olmama, özgüvenli olma” özellikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır (s.160).

Etkili öğretmenlerin nitelikleri konusunda uluslararası bazı çalışmalar da incelenmiştir. Gao ve Liu (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada 80 Amerikalı ve 75 Çinli öğretmen adayından toplanan verilerin içerik analizi sonucunda tespit edilen etkili öğretmen nitelikleri şöyledir: “Uyumluluk (adaptability), coşku (enthusiasm), adalet (fairness), yüksek beklentiler (high expectations), iyi mizah (good humor), sabır (patience), sorumluluk (responsibility), hoşluk (agreeableness), ilgililik (caring), dostluk (friendliness), dürüstlük (honesty) ve saygılılık (respectfulness).” Çalışmada, bulgular yeterince detaylandırılmamakla birlikte öğretmenlerin beklenen kişilik özellikleri hakkında kültürlerarası bulgular bulunmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre Amerikalı öğretmen adayları “uyumluluk, iyi mizah ve sorumluluk” duygularına daha fazla önem verirken Çinli öğretmen adayları öğretmenlerin “sabırlı, hoş, ilgili ve dostça davranmasını daha önemli bulmaktadır (s.92).

Richardson (2013) etkili öğretmeni kısaca betimlemeye çalıştığı yazısında kendi idealindeki öğretmeni anlatmıştır. Ona göre en iyi öğretmenler sadece içerikte değil aynı zamanda, öğrencilerinin nasıl öğrendiğini kavramada da uzmandır. Kullandıkları öğretim yöntemleriyle öğrencilerinin ilgilerini çekmeyi başarmaktadır. Bilgilerini öğrencileriyle paylaşmaktan büyük heyecan duyarlar. Öğrencileri onları daha çok önemseyerek onların bilgilerini içselleştirmektedir. Etkili öğretmenin diğer bazı özellikleri arasında; “öğrencilerinin öğrenmelerine yönelik çalışması, öğrenme stratejileri geliştirmesi, uzman bir öğretmenin sınıfını gözlemesi, genel bir değerlendirme ve ders planı yazabilmesi” bulunmaktadır. Etkili bir öğretmen aynı zamanda diğer öğretmenlere koçluk yapabilmekte, müfredat yazabilmekte, iş ilkesi yapabilmekte ve profesyonel gelişime yönelebilmektedir. Richardson, aynı zamanda etkili öğretmenlerin dört saatten fazla öğretim yapmaması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenler en fazla dört saat öğretim yapmalı, günün geri kalan dört saatini kendi öğrenmeleri ve meslektaşlarıyla işbirliği için ayırmalıdır (s.4).

Walker (2008) öğrencilerinin hayatı üzerinde olumlu etkilere sahip öğretmenleri etkili öğretmen olarak isimlendirmiş ve hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenler ile yürüttüğü araştırmada etkili öğretmenlerin on iki ortak özelliğini belirlemiştir. Bu öğretmenlerin ortak olarak sahip olduğu 12 özellik şöyledir: "Öğretime hazırlıklı gelme", "pozitif tutuma sahip olma", "beklentilerini yüksek tutma", "sınıflarını nasıl öğrettikleri

konusunda becerikli", "adaletli", "kişisel dokunuş gösterebilen", "aidiyet duygusu geliştiren", "merhametli", "mizah duygusuna sahip", "öğrencilerine saygılı", "affedici", "hatasını kabullenen" (s.64-67).

Etkili öğretmenlik üzerine yapılan daha pek çok çalışma mevcuttur (Karagöz, 2009; Çeküç, 2008; Sarıtaş, 2013; Aydoğdu, 2003; Özdemir Şerbet, 2012). Alanyazında tespit edilen çalışmalar genel olarak etkili bir öğretmende sahip olması beklenen niteliklerin neler olabileceği temel sorusuna yanıt verebilecek çalışmalardır. Ancak etkili olmuş bir öğretmenden yola çıkarak, olması bekleneni değil de var olanı, olmuş olanı açıklayan bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, öğretmenin deneyiminden yola çıkarak var olanı açıklaması nedeniyle, alanyazındaki söz konusu boşluğu doldurmaya aday bir çalışmadır.

2.1.2. Ahlaki Kimlik Merkezli Kuramlar

Ahlakla ilgili kuramlar, en genel ifadeyle kişinin ahlaklı davranışının oluşumunu ve ahlaklılık aşamalarını, ahlaklı davranışın art alanındaki psikolojik yapıyı oluşturan boyutları, ahlaklı davranışa motive eden unsurları açıklamaya çalışmaktadır. Ahlaki kimlik merkezli kuramlar, ahlaklı davranışa motivasyon sağlayan gücü kişinin ahlaki kimliği temelli açıklamaktadır. Ahlaki kimlik, benlik özelliklerinde yer alan özelliklerle bütüncül bir şekilde kişinin ahlaklılığa verdiği önem derecesine bağlı olarak kişiyi ahlaklı davranışa motive etmektedir.

Ahlaki sebeplere son derece bağlı olan insanlar kendilerini ahlaki terimlerle tanımlama eğilimi göstermektedir. Ahlaki değerleri kendi benliği için daha önemli görme, kişisel hedefleri ile ahlaki hedefler arasında daha fazla uyum sağlamayı ve ahlaklı davranışa girmeyi gerektirmektedir (Schlenker, Miller ve Johnson, 2009, s.319). Ahlaki davranışın kaynağını ahlaki kimlik temelli açıklayan bazı kuramlara aşağıda yer verilecektir.

2.1.2.1. Ahlaki Motivasyon Kaynağı ve Benlik Modeli

Bir kişinin ahlaklı olması denildiğinde, o kişiden beklenen aslında inancına ve toplumun genel değerlerine ve kurallarına aykırı olmayan, iyi ve doğru kabul edilen olumlu

davranışlara sahip olmasıdır. Bu kişi ahlaklı olmanın ön koşulu olarak öncelikle iyiyi ve doğruyu bilmek zorundadır. Ancak, kişinin iyiyi ve doğruyu biliyor olması, onun ahlaklı davranacağı anlamına gelmemektedir. Aynı ailede büyümüş ve aynı değer yargılarına dair bilgi sahibi olan iki kardeşten biri polis, diğeri ise bir suçlu olabilmektedir. Öyleyse kişinin ahlaklı olması için bilgi tek başına bir etken olmamakta, kişinin ahlaka uygun eylemlerinin art alanında onu ahlaki eyleme motive eden bilişsel ve psikolojik yapı/lar ve süreçler işlemektedir. Ahlaki kimlik kavramı, söz konusu boşluktan doğan, kişiyi ahlaki eyleme yöneltten motivasyonu sağlayan bir güç ya da yapı bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.2.1.1. Ahlaki Biliş ve Ahlaki Motivasyon

Ahlaki bilişin en temel kavramı “şema”dır. “Şemalar, bilgiyi algılama, düzenleme, işleme ve kullanmamıza yardım eden varsayımsal bilişsel yapılardır (Burger, 2006, s.616). Blasi (1980) çalışmasında ahlaki biliş ile ahlaki eylem arasındaki ilişkiyi kavramsal ve ampirik bir şekilde tartışmaktadır. Bu çalışmada bilişsel gelişim teorilerinin sonuna kadar korumaya eğilimli olduğu üç biliş türü yer almaktadır. Bu biliş türleri şöyledir: Kültürün tanımlamış olduğu ahlaki normların sözel tanımına karşılık gelen “ahlaki bilgi”; kişinin inancı, duygusal eğilimi, ahlaki davranış eğilimini gösteren “ahlaki tutumlar ve değerler”; kişinin almış olduğu ahlaki kararları destekleyen, birtakım ölçütlerle nitelendirilen “ahlaki yargı veya ahlaki akıl yürütme” (s.6).

Blasi, bu üç biliş türünün ahlaki eyleme motive etmede çeşitli katkılarını inkar etmemekle birlikte, geleneksel ve sosyal bilişsel yaklaşımların içeriğinde eksik gördüğü konuları detaylı bir şekilde açıklamış ve insan davranışlarının kaynağını açıklamada ahlaki kimlik kavramını oluşturmuştur.

2.1.2.1.2. Duygular ve Ahlaki Motivasyon

Blasi (1999) duygular ile ahlaki motivasyon ilişkisinin teorik çerçevesini incelediği bir çalışmada bazı insanların ahlaklı olmak için bazı eylemlere eğilim gösterirken bazılarının neden eğilim göstermediği ya da aynı sıklıkta ve tutarlılıkta göstermediği sorusuna yanıt aramıştır. Aynı zamanda ahlaki motivasyonun ahlaki duygularla tam

olarak sağlanıp sağlanmadığı da yanıt aranan araştırma soruları arasındadır. Bu bağlamda ahlaki eylemlerin kişinin ahlaki motivasyonu tarafından yönlendirilip yönlendirilmediği bilişsel gelişimsel teoriler ile kıyaslamalı tartışılmıştır. Bir bakıma çıkış noktası da Piaget ve Kohlberg gibi düşünürlerin sistematik hale getirdiği kavramsal düşüncelerden ve günlük deneyimlerden oluşan ahlaki anlayışın, ahlaki işlevselliği tamamen açıklayabildiğinden duyduğu şüphedir. Bu bağlamda, ahlaki anlayışın tek başına ahlaki motivasyonu açıklayamayacağını ifade etmiştir.

Blasi, bilişsel ve gelenekçi yaklaşımlara eleştirel olarak yaklaşarak, ahlaki yargı ile ahlaki eylem arasında fark ettiği boşluğa dikkat çekmektedir. Bu boşluğu dolduracak yani ahlaki motivasyonu sağlayacak unsur, duygular olabilir mi? Duyguların ahlaki motivasyonu sağlayıp sağlayamayacağı konusunda Blasi, “sempati, empati, suçluluk, vs. gibi” ahlaki duyguların, ahlaki eylemi motive etmede ahlaki anlayışı değiştirmek ya da tamamlamak için makul adaylar olarak” görülebileceğini ancak ahlaki eylemde önemli bir rolünün olduğu kabul edilse de duyguların tek başına ahlaki eyleme motive edemeyeceğini ifade etmektedir. Duyguların insan davranışları üzerindeki rolü, kişinin yapmak istediği veya üzerinde endişesini hissettiği davranışa yönelmesinde arzu ve endişe sağlaması boyutundadır. Kişi, inandığı şekilde davranma eğilimindedir. Ancak her arzu duyulan ya da endişe duyulan durumun ahlaki olmasını beklemek mümkün görünmemektedir.

Blasi, ahlaklı olan davranışın kaynağının bizzat “kasıtlı” ve “bilinçli” olması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre “herhangi bir eylem kasten yapılmalıdır. Kazara üretilemez ve kişinin bilinci dışındaki sebeplerden kaynaklanamaz”. Ahlaki sebeplerin bir sonucu olarak meydana gelir. Kişi için iyi ya da kötü olarak kabul edilen şeyle ilişkilidir. Kişinin ahlaki anlamda iyi ya da kötü olması, “ahlaki sorumluluk” kavramı bu durumda bahsedilebilir. Bir diğer ifadeyle kişi bir eylemde bulunurken bu eylemi iyiyi yapma niyetiyle kasıtlı bir şekilde yapmış olması gerekmektedir. Bu eylemin motivasyonunu sağlayan kaynak ise kişi tarafından ahlaki açıdan “iyi” görülen şey olmalıdır. Bu eylem, bir sorumluluk duygusunu da beraberinde getirmektedir. Blasi, duygunun kasıtlı ve bilinçli eylemlere yol açamayacağını ifade etmektedir. “Kişinin ahlaka uygun davranma motivasyonu kişinin yaşadığı duygular üzerine kurulabilir mi?” sorusunun yanıtını “negatif” olarak vermiştir. Sonuç olarak Blasi, duyguların kasıtlı ve bilinçli ahlaki

eylemlerin kökeni olamayacağını fakat insan davranışları üzerinde duyguların önemli bir rolünün de olduğunu yadsınamayacağını ifade etmektedir (s.1-16).

Peki, bu motivasyonu duygular tam açıklayamıyorsa, açıklayabilecek unsur nedir?

2.1.2.1.3. Benlik ve Ahlaki Motivasyon

Blasi ve Milton (1991) tarafından yürütülen bir çalışmada öz benlik kavramına odaklanılmıştır. Bu çalışmada, “ergenlerin öznel kimlik deneyimi altında yatan öz benlik” araştırılmıştır. Çalışmaya eşit cinsiyet dağılımına sahip 24 kişilik altıncı sınıf öğrencisi ve 24 kişilik lise öğrencisi katılmıştır. Bu kişilerle yapılan 40-60 dakika aralığında süren ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla yapılan birebir görüşmelerin analizi sonucunda araştırmada aynı zamanda 6 benlik skalası oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda ölçeklerin iki yaş grubunu ayırt edici özelliği ve 6 benlik ölçeğinin birbiriyle yüksek korelasyona sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmada yer alan 6 benlik ölçeği şu başlıklar altında oluşmuştur: Gerçek Ben (Real Me), Özel Benlik (Private Self), Benlik Yansıması (Self-Reflection), Samimiyet (Sincerity), Benlik Değişimi (Self-Change), Duygusal Tepki (Emotional Response).

a) Gerçek Ben: Kişinin fiziksel, biyolojik yönleri, tipik davranışları, duyguları, düşünceleri, değerleri, sosyal rolleri, sosyal itibarı ile ilgilidir.

b) Özel Benlik: Davranışların gözlemi ve kişiyi tanıyanların verdiği bilgilerle kişinin gerçek benliğinin bilinmesi mümkün olur fakat özel benlik daha içseldir. Diğer insanlar tarafından bilinmesi güçtür.

c) Benlik Yansıması: Kişinin kendi benliğini yansıtmasıdır.

d) Samimiyet: Benliğe aykırı düşen, birini aldatmaya yönelik davranışlar tuhaf olarak görülür. Öyleki iki yüzlülük bir sosyal gruptan dışlama sebebi bile olabilir.

e) Benlik Değişimi: Fiziksel olgunlaşma ya da otomatik bir şekilde benliğin değişmesidir. Bu değişimler kişinin asıl öz benliğinde değil, hedefler, duygular, düşünceler, değerler gibi daha yüzeysel bir alanda gerçekleşir.

f) Duygusal Tepki: Benliğe duygusal cevaptır. Kişisel özellikler hakkında değil daha çok bazı toplumsal erdemler ve bu erdemlerle ortaya çıkan toplumsal tepkilerdir. Kişinin kendi özellikleriyle ilgili gösterdiği açık ve güçlü duygusal tepkilerle ilgilidir.

Araştırmada dikkat çeken bir konu, Erikson'un kimlik çalışmalarında bütünleştirmeye çalıştığı üç kimlik perspektifinden (yapısal, toplumsal, fenomenolojik) fenomenolojik kimlik çalışmalarının bireyin öz kimlik alanını tespit etmede kullanılması gerekirken ihmal edilmiş olmasıdır. Bireyin “bütünlük ve bireysellik duygusu, kendine güven hissi, kendini ifade etme biçimi” bu alandadır. Çalışmada, Erikson'un kimlik kavramı psikologlar tarafından oldukça ilgiyle karşılanmış olsa da “fenomenolojik yönünün neredeyse tamamen ihmal edildiği” ifade edilmektedir (s.217-228). Bu yönlerin benlik ile ilişkisi ve bir öz benlik oluşturmaya katkısı incelenmesi gerekli ayrı bir sorunsaldır.

2.1.2.1.4. Kimlik ve Ahlaki Motivasyon

Yürütülen iki farklı çalışmada, dört farklı kimlik modu dikkat çekmektedir. Bu kimlik modları, Loevinger'in ego gelişim kategorilerinden ve genel olarak da Loevinger'in Washington Üniversitesi Cümle Tamamlama Testi'ni (Loevinger's Washington University Sentence Completion Test) oluşturan 36 maddeden seçilen 8'inin karşılaştırmalı analiziyle oluşturulmuştur. Loevinger'in “Conformist, Conscientious-conformist, Conscientious, Autonomous” olarak tanımladığı ego gelişim aşamalarıyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bu dört kimlik modunun kişinin ahlaki ve gayri ahlaki davranışlarını motive ettiği düşünülmektedir. Bu kimlik modları şöyledir: Sosyal rol kimliği (social role identity), gözlenen kimlik (identity observed), kimlik yönetimi (management of identity), gerçek olarak kimlik (identity as authenticity) (Blasi ve Milton, 1991, s.219-220; Blasi ve Glodis, 1995, s.420).

a) Sosyal rol kimliği: Aynı zamanda bir benlik duygusu olduğu da ifade edilen sosyal rol kimliği; kişinin “dış görünüşü”, “sosyal ve aile ilişkileri”, sahip olduğu rollerle ilgili davranışları, sosyal onaylanma duyguları ve özellikleri tarafından oluşturulmaktadır. Sosyal rol kimliğinin özelliklerinde öznenin yanı sıra çaba ve seçme duygusunun bir önemi bulunmamaktadır. Kişinin ahlaklı görünmeyi istemesinde "ruhsal bütünlük

duygusu" (a sens of inner unity) etrafında inşa edebileceği bir çekirdek benlik kurmak için kişinin hiçbir özel yanı izole edilmez.

b) Gözlenen kimlik: Kişinin içsel olarak sahip olduğu düşünülen ve dışsal özellikleriyle karşılaştırılan “içsel sözde gerçekliğinin (inner quasi-substance)” keşfedilmesiyle ilgilidir. Bu keşfe, benliğin yansımasının ve içsel özelliklerin bilinmesinin; “kendine güven, karmaşa, gurur, öz saygı ve hayal kırıklığı gibi” benlik duygularının ve samimiyetin öznel önemi de eklenmektedir. Gözlenen kimlik modunda, kimlik, bireyin çabasıyla kararlaştırıp ve inşa ettiği bir şeyden ziyade hazırda verilmiş olan keşfedilen ve gözlenen bir şey olarak deneyimlenir.

c) Kimlik yönetimi: Kişinin kimliği gözlenen kimlikte olduğu gibi hazır verilen bir şey olarak deneyimlenmez. Benlikte yer alan “hislerin standartları” ve “kendine özgü idealleri” bir yaşam felsefesine dönüşmüştür. Kimliğin gözlenen ve keşfedilen yönü kişinin günlük hayattaki eylemlerine entegre olmuştur. Bu kimlik modundaki bir insanın benlik duygusunda; “nihai hedeflerine ulaşma”, “sorun çözme”, “kendini geliştirme” ve “yaptıklarının sorumluluğunu hissetme” gibi aracı özellikler önem kazanmaktadır.

d) Gerçek olarak kimlik: Bireyin benliğinde açıklıktan uzaktır. Bu modda iç çatışmaları ve ikiye bölünmeler keşfedilir. Kişinin özerkliği, sosyal ve kültürel kalıpyargılara bağlı olarak onaylanır. Kişi, kimliğine doğruluğu, açıklığı, objektif kaygıları ve evrensel insani nitelikleri bu modda dahil eder.

2.1.2.1.5. Ahlaki Kimlik ve Ahlaki Motivasyon

Blasi (2004, s.341-347) benlik modeliyle ahlaki motivasyona yeni bir bakış açısı kazandırmıştır: Ahlaki kimlik. Öncelikle ahlaki motivasyonda benliğin rolü üzerine görüşlerine değinmek yararlı olacaktır. Bir davranışa gerçekten ahlaki diyebilmek için Blasi'nin vurguladığı şartlardan biri “arzulamak”tır. Davranışta bulunan kişi, ahlaken iyi olan bir şeyi gerçekten yapmayı istediği için davranışta bulunmalıdır. Birine iyi görünmek, bir kurala uymuş olmak için yapılan davranışlar yerine ahlaki olan davranış ahlaken iyi olanı yapmayı amaçlamış olmaktır. Yoksa etrafımızda pek çok insan, ahlaki iyi ve doğru olanı bildiği halde yine de ahlaka uygun davranmamakta ya da iç dünyasında gizlediği farklı amaçlarla ahlaklı görünmektedir. Örneğin kamera önünde

bir yardımseverlik örneği sergileyen bir kişi bunu gerçekten insanlara yardım etmenin iyi olduğuna inandığı için yapıyorsa ahlaki bir davranışta bulunmuştur. Ancak bazen ahlaki arzular diğer arzularımıza göre zayıf ve etkisiz kalabilmektedir. Çok az insan hakikatin özünden ahlaki motivasyonunu alabilmektedir.

Blasi'nin ikinci değindiği konu, aslında hepimizin aşına olduğu bir duruma işaret etmektedir. "İnsanlar, neyin doğru ve neyin yanlış olduğunu bildiği halde nihayetinde yanlış olanı yapabilmektedir". Yani, eylemlerimizle bilgilerimiz çelişebilmektedir. Fakat aksine sadece bazen insanlar ahlaki normları anlayarak, davranışlarında bunlara uygun davranmayı arzulayabilir. Ahlaki anlayışta gömülü olduğu düşünülen ahlaki motivasyon, eylemleri etkiler. Ahlaki anlayışın ve ahlaki motivasyonun bu ilişkisinde önemli olan güç, kişinin ahlaki anlayışını –farklı kaynaklarla da bağlantılı olarak- ahlaki motivasyona dönüştürme yeteneğidir.

Ahlaki bir bilgiyi ahlaki bir motivasyona dönüştürmede öğretmenleri de ilgilendiren bir açıklama şöyledir. Bir kişide motivasyon yetersizliği sezdiğimizde çözüm olarak güçsüz bir nedene daha güçlü bir motivasyon kaynağı koyarız. "Böylece, bir çocuk öğrenimine olan zayıf ilgisini öğretmen tarafından alçaltılma korkusu ile değiştirerek veya diğer çocuklar tarafından takdir edilmek istemek suretiyle okul çalışmalarına devam edebilir." Ancak bu durum ahlaki bir çözüm değildir. Blasi, ahlaki çözümlerin içsel arzunun oluşturulmasıyla olabileceğini ifade etmektedir. Zayıf olan nitelikler güçlendirilirken, ahlaki iyiliği isteme karakteri korunmalıdır.

Blasi'nin görüşleri, "Benlik" kavramına dayanmaktadır. Çözüm, bilinçli bir şekilde, benlik kavramının ayrıntılarına, öznel ve aracı süreçlere inmekle mümkün görünmektedir. Özellikle ifade ettiği kavramlar arasında; "hakimiyet (mastery) ve benlik kontrolü süreçleri, aidiyet (ownership) ve benimseme (appropriation), benlik tanımı bilinci (conscious self definition) ve iç yapı ve tutarlık (internal organization and coherence) süreçleri" bulunmaktadır.

Blasi iki önemli sürecin ahlaki işlevselliğinden, ahlaki eyleme sağladığı motivasyondan bahseder: Ahlaki iradenin ve benlik duygusunun inşası. Birinci süreç olan ahlaki irade oluşumu için ele aldığı kavram "istek"tir. Kişinin ahlaki davranışın temelinde o davranışı yapmayı istemesi bulunmaktadır. Bazı arzuladığı gayri ahlaki davranışlar

yerine ahlaki davranışları tercih etmeyi istemesi onu ahlaklı davranışa yönlendirir. Bir süre sonra kendini ahlaki davranışlarla tanımlamaya başlar. Burada eylemin “kasıtlı olması” gerektiği önem kazanan bir durumdur. Kişi, bir başka arzusun yerine ahlaki arzuyu tercih ederken aslında bir bilinçli kasıt içindedir. Blasi, kişinin şimdiki eylemlerinin yanı sıra gelecekteki eylemlerinde de ahlaki arzuları istemesi noktasında ahlaka önem vermeye başladığında aslında kendini ahlaken sorumluluk sahibi de yapmış olduğunu ifade etmekte ve sorumluluğu bu bakımdan iradenin bir biçimi olarak ifade etmektedir. Sonuç olarak, ahlaki irade, bireyin yaşamış olduğu olaylarda ahlaki normların ve değerlerin iyi sonuçlarını gördükçe, zayıf olan ahlaki arzuları güçlü, yetkili ve ağırlıklı kılar.

İkinci süreç olan benlik duygusu inşasında kişi, benlik gelişimine önem veren ve kişiliğinde bütünleştiren “ahlak kurallarını, ilkeleri ve değerleri benimsemektedir”. Başlangıçta güzel ahlaklı birisi olmayı istemekle başlasa da sonraları benlik duygusu bütünlük ve derinlik kazanmaktadır. Bu noktada kişi, “birkaç yönünün ya da benliğinin merkezde olduğunu ya da varlığının özünü oluşturduğunu” kabul etmektedir. Blasi, bu özel modu öz kimlik (self identity) olarak isimlendirmektedir. Bu kimliğin kişinin kendini eylemlerinden sorumlu hissettiği kimlik olduğunu ve bu nedenle de ahlaki davranışlara ve sorumluluklara ilham verdiğini ifade etmektedir. Bu tür bir öz kimliğine sahip bir kişi için yeni motive edici kaynaklar ortaya çıkmaktadır. Kişi, kimliğini korumak, kendi içinde nasıl biri olarak hissediyorsa öyle biri olarak davranmak, benlik bütünlüğünü sürdürmek ve iç tutarlılık sahibi olmak istemektedir. Bu kişiler, sahip olduğu temel değerlere aykırı davranması durumunda “kendine ihanet” hissi ve “benlik kaybı” yaşamaktadır.

“Bu insanlar için, ahlaki arzular değişmez fakat yeni benlik motivasyonları tarafından desteklenir. Bir kişi, ahlaki normlar ve idealler iyi ve arzu edilebilir olduğu için ahlaklı davranışını sürdürür. Fakat, bununla birlikte, kişinin çekirdek sorumluluklarına karşı davranması benliğine ihanet olacağı ve benlik duygusuna zarar vereceği için ahlaklı davranmaya devam eder”.

Blasi, kişinin objektif olarak ahlaka değer verme derecesi üzerine ahlaki kimlik kavramını kurmuştur. Ahlaki kimlik görüşünü farklı düşünürlerin görüşleriyle kıyaslamalı açıklamıştır. Ahlaki kimliği “soyut yargılar” üzerine inşa etmeyi deneyen

bir araştırma, bu konuda başarılı olamamıştır. Zira kimliğin tanımı gereği, somut ve bireysel olması gerekirken soyut yargılar üzerine inşa edilmesi mümkün değildir. Benlik duygusuna soyut ya da somut bir şekilde entegre edilen şey ahlaki yargıdır. İdealler ve kaygılar ise ahlaki değerler gibi belirli yönleri ya da geneli hakkındadır. Bir yönüyle soyut olsalar da psikolojik motivasyon gücüyle somut etkiler üzerine kuruludur. Blasi buna örnek olarak adalet idealini vermiştir. Bu ideal bilişsel bir öğrenme ile değil de adaletin ve adaletsizliğin somut eylemlerinin olumlu veya olumsuz sonuçlarını deneyimleyerek oluşmaktadır.

Blasi, eleştiri getirdiği bir araştırmaya verdiği ikinci yanıtta, kimliğin “birbirinin yanında duran unsurlar olarak pasif bir şekilde deneyimlediğimiz ihtiyaçlar, arzular, değerler, özellikler ve sayısız yaşam olaylarının karışımı” şeklinde betimlenmiş olmasını eleştirmektedir. Ona göre benlik en azından öz kimlik böyle değildir. İçinde aktif seçimleri, hiyerarşik düzen süreçlerini barındırmaktadır ve biz kim olduğumuza yönelik duygularımızda sadece bir kısmını özellikle önemsemekteyizdir. Bu önemsediklerimiz çekirdek yapıyı oluşturmaktadır. Benliğimizin diğer yönleri, merkezi değerlerimizle çatıştığında bu çekirdek yapıya bağlı kılınmaktadır.

Kişi kendi kimliğini oluştururken benlik duygusunda bir bütünlük oluşturabilmek için tüm parçalarını düzenlemek durumundadır. “Birinin temel ideallerini yaşaması, tamamen kendine ait olma ve hiç kimse olmaksızın keskin bir duygu yaratır”. Ancak pek çok insanın bu ahlaki kimlik seviyesine ulaşması mümkün görünmemektedir. Zira pek çok insan, benliğinde yaşadığı bir çatışma halinde, günaha girmeye yönelmese de mevcut şartları değerlendirip ahlaka uygun olmayan ideallerle ahlaki kimliğini inşa etmektedir.

Blasi bir kişinin kişilik özellikleri listesinde yer alan sonsuz sınırsız özelliklerin aslında pasif olduğunu, ahlakiliğinden bahsedebilmemiz için “birbiriyle ve kişinin genel amacı ile uyuşan farklı unsurları yapmak için aracı benliğin (agentic self) bilinçli çabası üzerine dayanır” ise bu modelin ahlaki işlevsellik için uygun olduğunu” ifade etmektedir.

2.1.2.2.Ahlaki Kimlik Üzerine Alternatif Çalışmalar

2.1.2.2.1. *Ahlaki Kimlik: Tanımı, Gelişimi ve Ahlaki Eylemle Bağlantısı*

Hardy ve Carlo (2011a) ahlaki kimliğin ne olduğu, nasıl geliştiği ve ahlaki eylem ile bağlantılı olup olmadığı konusunda yaptıkları çalışmada Sokrates ve Platon'dan beri sürüp gelen “iyiyi bilmek, iyiyi yapmaktır” anlayışının yeni çalışmalarla birlikte boyut değiştirdiğini çünkü araştırmacıların ahlaklı eylemlerin temelinde akıl yürütmenin ötesinde sofistike bir yapıyı fark ettiğini ve bu nedenle ahlaki yargı ile eylem boşluğuna yardımcı olabilecek farklı unsurların belirlenmesine ihtiyaç duyduğunu ve bu boşluğun doldurulmasında ahlaki kimliğin yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir (s.212-214).

İnsanlık tarihinde ahlak üzerine yapılmış pek çok tartışmada sorunsalı oluşturan insanın ahlaklı davranışı üzerine Sokrates ve Platon gibi filozofların getirdiği yanıtın temelinde “iyiyi bilmek, iyiyi yapmaktır” anlayışı yatmaktadır. Son yarım yüzyılda pek çok çalışma, özellikle Kohlberg'in (1969) ahlaki muhakemeyi vurgulayan bilişsel gelişimsel teorisi, ahlaki eylem bu perspektiften yaklaşmıştır. “Kohlberg başlangıçta bilim camiasını olgun ahlaki muhakemenin doğal olarak ahlaki eylemi motive ettiğine ikna etmiştir fakat bazı faktörler ahlaki akıl yürütmenin ötesini incelemeye yönelik ilginin artmasına yol açmıştır”.

Hardy ve Carlo, ahlaki kimlik üzerine yapılan çalışmaların psikoloji açısından umut verici bir eğilim olabileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmada, ahlaki kimlik; “ahlaklı bir insan olma arzusunun kişinin kimliğindeki önem derecesi” olarak tanımlanmıştır. Ahlaki kimliğin eylemin motivasyon kaynağı olduğu fikri, alanyazından seçilen pek çok kanıtla desteklenmektedir. Hatırlanacağı üzere, Blasi, bilişsel yaklaşımların ahlaki eylemi açıklamada yetersizliğini eleştirmektedir. Bu çalışmada ise farklı olarak ahlaki kimlik bir sosyal kimlik olarak ele alınmış, şemalarımızın ahlaki kimlik yargılarına etkileri ele alınmış ve bu konudaki iki farklı yaklaşım açıklanmıştır. Birinci yaklaşım “kişinin ahlaki kimliğinin öncelikle ahlaki şemayla ilgili olduğu” fikridir ki bu fikir Aquino ve Reed (2002) ile desteklenmiştir. İkinci yaklaşım ise “ahlaki kimliğin bir dizi ahlaki şemaya sahip olmakla birlikte daha geniş anlam taşımakta olduğu” fikridir ki bu fikir Reimer (2003) ile desteklenmiştir. Araştırmada ahlak şemalarının “ahlaklı bir kişi

olmanın ne anlama geldiğini gösteren zihinsel imge” olduğu ve “ahlaki davranışlar için eylem senaryoları veya olay sunumları gibi prototipler içerdiği” ifade edilmektedir.

Blasi’nin benlik modeli ve ahlaki eylemin motivasyon kaynaklarına yönelik görüşleri, ahlaki kimlik çalışmalarına temel oluşturmaktadır. Hardy ve Carlo da çalışmasında Blasi’nin görüşlerine yer vermektedir. Blasi (1983, 2004)’nin ahlaki yargı ve ahlaki eylem arasında bağlantı kuran benlik modeli bu çalışmada şöyle yer almaktadır. Kişinin ahlaki bir eylemi, gerçekleşmeden önce, ahlaki yargısının sorumluluk kararından geçmektedir. Diğer bir ifadeyle ahlaki sorumluluk yargısı ahlaki eyleme bir süzgeç işlevi görmektedir.

Ahlaki davranış, ahlaki olmasının yanı sıra bireyin yaptığında sorumlu olduğu bir davranıştır. Bu sorumluluk yargısının ölçütleri ahlak bireyin benlik duygusunda merkezi bir şekilde yer alıyorsa, yani ahlaki kimlikle -bireysel farklılık da gösterebilecek şekilde- oluşmaktadır. Ahlaki kimliği, ahlakın benlik özünde yer aldığı bir düzeye ulaşmış insan, davranışlarının da benliğinde hissettiği ahlak temelinde oluşmasını istemekte yani “benlik duygusu ile tutarlı yaşama arzusu” hissetmektedir. Benlik tutarlılığı da diyebileceğimiz bu arzu, kişinin ahlaki davranışlarında anahtar motivasyon kaynağını oluşturmaktadır.

2.1.2.2.2. Ahlaki Kimlikte Benliğin Önemi ve Ölçümü

Ahlaki kimlik ile ahlaki davranış arasındaki ilişki pek çok çalışmada teorik olarak incelenmektedir. Aquino ve Reed (2002, s.1423-1438) ahlaki kimlik ile ilgili ampirik çalışmalarda kullanılabileceği düşünülen, “Ahlaki Kimlikte Benliğin Önemi” üzerine bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu çalışmada, araştırmacılar, ahlaki kimlik kavramını sosyal kimlik teorileriyle açıklamış ve ahlaki kimliği benlik özelliklerinin merkezde olduğu bir yaklaşımla ele almıştır. Çalışma üç aşamalı tasarlanmıştır. İlk iki aşama ölçeğin geliştirme sürecinde maddelerin ve ölçek yapısının oluşturulmasına yönelik olup son aşamada ise “ölçeğin bazı psikolojik ve davranışsal sonuçlarla ilişkisini test etmek” amaçlanmıştır.

“İnsanlar, neden ve ne zaman diğer insanların refahına hizmet eder”, sorusu ahlaki davranışların incelenmesine yönelik çalışmaların hareket noktasını oluşturmaktadır.

Aquino ve Reed, bilişsel gelişimsel yaklaşımın bu soruya cevap verebilmek için en etkili teorik yaklaşımlardan biri olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre, “kişinin ahlaki gerekçesinin karmaşıklığı onun ahlaki davranışını öngörmektedir”. Fakat ahlaki gerekçenin tek merkez olduğunu söylemek güçtür. Dolayısıyla son yıllarda psikolojik çalışmalar diğer etkilere de odaklanmaktadır.

Araştırma, iki teorik yaklaşıma dayanmaktadır. Bunlardan biri, ahlaki eylemi açıklamada, ahlaki akıl yürütmeye odaklanan sosyal bilişsel yaklaşım ve diğeri ise benlik düzenleyici mekanizmalara odaklanan bilişsel gelişimsel yaklaşım. Bu iki mekanizma birbirini tamamlamakta olduğundan her ikisinin de ahlaki davranış üzerinde etkili olabileceği kabul edilmektedir.

Çalışmada, ahlaki kimlik; “ahlaki eylemi motive eden bir öz düzenleyici mekanizma olarak” tanımlanmıştır. Ahlaki kimliğin açıklaması, benlik kavramına ve sosyal kimlik teorilerine dayandırılmıştır. “Kişinin ahlaki kimliği, kişinin benliğinde son derece önem taşıyorsa belirli inanç, tutum ve davranışlarla ilişkilendirilebileceği” ifade edilmiştir. Ahlaki kimlikte benliğin önemini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle iki farklı pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk pilot çalışma, ahlaki kimliği ölçmede kullanılabilecek birtakım niteliklerin tespit edildiği çalışmadır. Katılımcılardan “ahlaklı bir kişinin sahip olduğu kişisel özellikleri, karakterleri, nitelikleri düşünmeleri” ve bu nitelikleri açık uçlu cevaplar şeklinde sıralamaları istenmiştir. Bu aşamada, birbirinden farklı 376 ahlaki nitelik belirlenmiştir. Yapılan analizlerle içerik 19 maddeye indirgenmiştir. Araştırma hassasiyetini dengelemek amacıyla katılımcıların %30’u tarafından ifade edilen özellikler “uyarıcı” olarak seçilmiştir. Yani, ölçek geliştirmede maddeleri okumadan önce kişi bu uyarıcı özellikleri okuyacak ve zihninde ahlaklı bir kişi canlandırabilecektir. Bu özellikler şöyledir: Şefkatli/İlgili (caring), merhametli (compassionate), adil (fair), arkadaş canlısı (friendly), cömert (generous), yardımsever (helpful), çalışkan (hardworking), dürüst (honest) ve nezaketli (kind).

Ölçek geliştirme sürecinde yapılan ikinci pilot çalışma, daha önce belirlenen ahlaki niteliklerin içerik geçerliğiyle ilgili yeni kanıtlar elde etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılanlar, belirlenen niteliklerin ahlaki bir kişiyi tanımlayabileceği üzerine

görüş bildirmiştir Bu nedenle dokuz uyarıcı özellik çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçek maddeleri ise Erikson (1964)'un kimlik tanımına uygun hazırlanmıştır. Ölçekte, yedi madde bir başka araştırmacı tarafından geliştirilen “etnik kimlikte benliğin önemi ölçeği”nden uyarılma ve altı madde kişinin “ahlaki kimliğinin toplumsal sembolik göstergelerini temsil edebilecek çeşitli eylemleri değerlendirmek” amacıyla ekleme olmak üzere toplamda 13 madde yer almıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri iki şekilde değerlendirilmiştir. İlk olarak açımlayıcı faktör analiziyle ölçek maddeleri incelenmiş, ikinci olarak doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır.

Ölçek uygulama sürecinde, ahlaki kimlikte benliğin önemini belirleyebilmek amacıyla lisans, yüksek lisans ve lise öğrencilerine dokuz uyarıcı özellikten ve benliğin önemi üzerine on üç maddeden oluşan ölçek sunulmuştur. Katılımcılardan dokuz uyarıcı özelliği okumaları, bu özelliklere sahip birini aklına getirmeleri ve o kişinin nasıl düşünüp, nasıl hissedeceği ve nasıl davranacağı üzerine düşünceleri istenmiştir. Bu kişi hakkında yeterli bir kavrayışa sahip olduklarında, 13 maddelik 5’li likert tipi ölçek maddelerini yanıtlamaları istenmiştir.

Elde edilen verilerin analiziyle ölçeğin geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmıştır. Özdeğer analizinde 2 madde atılarak 11 madde kalmıştır. Ölçekte iki faktör oluşmuştur: İçselleştirme (Internalization) ve Sembolleştirme (Symbolization). İçselleştirme faktörü, “benlik konseptinin ahlaki özelliklerin merkezi olduğu derecelere” ilgilidir ve 5 maddeden oluşmaktadır. Sembolleştirme boyutu, kişinin özelliklerinin eylemlerine ne derece yansıdığını anlamaya yönelik 6 maddeden oluşmaktadır. Kısaca, içselleştirme kişinin benliğini nasıl tanımladığı, sembolleştirme boyutu tanımladığı benliği davranışlarına ne derece yansıttığı ile ilgili diyebiliriz. Bu çalışma sonucunda “İçselleştirme” boyutu, ahlaki akıl yürütme ile, “Sembolleştirme” boyutu dindarlık ile ilişkili bulunmuştur.

Blasi ile aynı teorik görüşü paylaşmamakla birlikte, Aquino ve Reed tarafından yürütülen bu çalışmada da ahlaki kimlikte benlik kavramının insan davranışlarında ne kadar önemli olduğu ortaya koyulmakta ve içselleştirme ve sembolleştirme boyutunda bir ölçme aracı alanyazına kazandırılmaktadır. Nitekim benlik kavramının bu önemi bizim çalışmamızda da açığa çıkmaktadır.

2.1.2.2.3. Ahlaki Kimlik Gelişimi ve Okul Etkisi

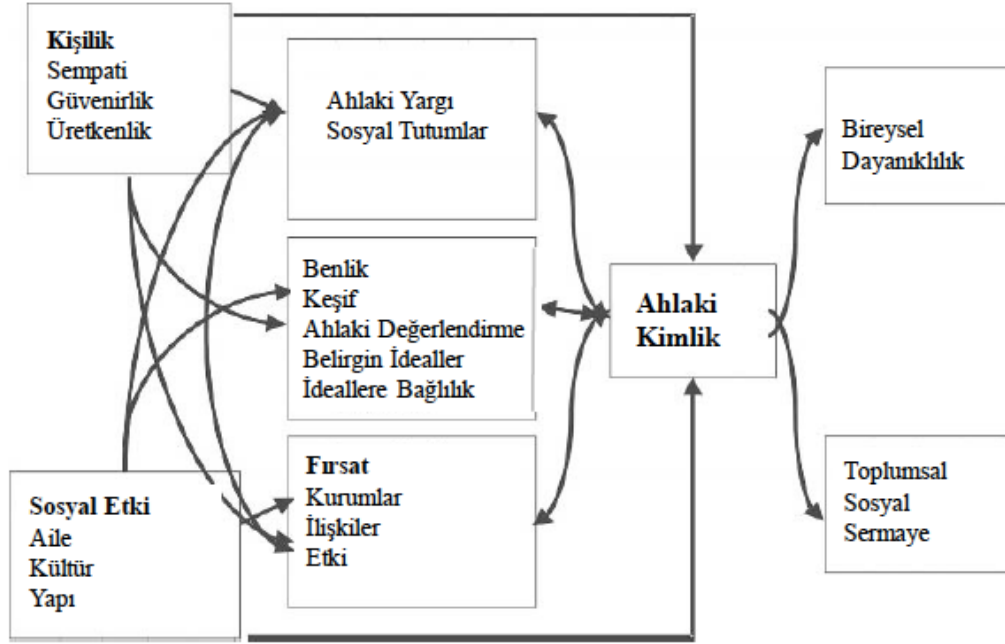
Atkins, Hart ve Donnelly (2004, s.65-80) kendi toplumlarında son yıllarda ön plana çıkan okul tartışmalarına yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Araştırmacılara göre mevcut okul çalışmaları, okulların “akademik başarıda olduğu kadar, sosyal gelişim üzerinde de derin etkileri olduğunu” göz ardı etmektedir. Oysa ki çocuk, günün önemli bir bölümünü okulda geçirmekte, öğretmeninden, ilişkilerinden ve okul kurallarından ahlaki kimliği etkilenmektedir. Dolayısıyla okullarda sadece akademik başarı değil aynı zamanda vatandaşlık, etik ve değer kazanımı da gerçekleşmektedir.

Okulun insan eğitimi üzerindeki sorumluluklarını, hukuki bir zeminde açıklayan araştırmacılar, “okulların vatandaşlığa temel oluşturan zaruri sosyal gelişim yönleri üzerindeki etkilerinin de dikkate alınması önemlidir” demektedir ve bu görevi yerine getirmeyen okulların aslında sorumluluklarını yerine getirmediklerini belirtmektedir.

Çalışmada, “okulun kendisini ve ahlaki yargıyı keşfetme, bunları ahlaki bir kimlik haline getirme fırsatı sunduğu”, dolayısıyla okulların ahlaki kimliğin gelişimi için önemli fırsatlar sağlayabilen kurumlar” olduğu ifade edilmekte ve okulun “ahlaki kimlik üzerindeki etkileri” gösterilmektedir.

Araştırmacılar, bu çalışmada, okulun ahlaki kimlik üzerine etkisinin yanı sıra alanyazından ve kendi görüşlerinden yararlanarak bir ahlaki kimlik modeli sunmaktadır. Bu ahlaki kimlik modeline Şekil 2.1’de yer verilmektedir.

Şekil 2.1’de yer alan model, araştırmacılara göre, ahlaki kimliğin oluşum doğasını ve sürecini temsil etmektedir. Araştırmada, ahlaki kimlik şöyle tanımlanmaktadır: “Ahlaki kimlik, kişinin benlik duygusu ile diğer insanları destekleyen ya da koruyan eylemlerinin tutarlı bağlılığı anlamına gelmektedir”. Aynı zamanda ahlaki kimlik, “ahlaki yargının, benlik kavramlarının, kişilik ve sosyal fırsatların temelini oluşturan eylemin harmanlanması” olarak kabul edilmektedir. Kişinin ahlaki kimliğinin gelişimi hem birey hem de toplum için oldukça önemlidir.



Şekil 2.1. Ahlaki Kimlik Oluşum Modeli

Şekil 2.1’de ve ahlaki kimlik tanımlarında görüldüğü üzere bu teoride kanaatimizce ön plana çıkan kavramlar şöyledir:

- (a) Ahlaki yargı
- (b) Benlik
- (c) Sosyal fırsatlar

Ahlaki kimlik, ahlaki yargı, benlik algısı ve sosyal fırsatlardan ortaya çıkmaktadır. Ahlaki kimliğin nasıl oluştuğu konusunda Blasi’nin görüşleri bu çalışmada da görülmektedir. Ahlaki kimlik, “ahlaki eylemin tamamen otomatik duygulanım süreçlerinden türetilemez” fakat bilgi ve eylem bağlantısını bir dereceye kadar dikkate almak da önemlidir.

Bir kişinin, diğer insanların fayda ve refahına yönelik eylemlerde bulunmak istemesi ve bunu sürdürmesi, o kişinin o eylemi ahlaki açıdan değerli bulmasına bağlıdır. Bu noktada ahlaki değerlendirme kavramı ön plana çıkmaktadır. Ahlaki yargı ya da değerlendirme, kişinin benliğinde artık bir reçete gibi ona neyin doğru neyin yanlış olduğunu söylemekte, ahlaki idealler belirginleşmekte ve kişi ben şöyle ya da böyle

davranacağım demeye ihtiyaç duymaksızın öyle davranmaktadır. Bu kararı, artık onun deneyimine yansıyan ahlaki kimliğiyle özdeş bir parçası olmuştur. Kişi, davranışlarını bu ahlaki yargılarıyla değerlendirmekte ve eğer yargı-eylem arasında bir tutarsızlık fark etmişse kendini suçlu hissetmeye başlamaktadır. Bu da yeni bir çaba ve benlik düzenlemesi anlamına gelmektedir.

Çalışmada yer verilen modelde son olarak şunlar ifade edilmektedir. Ahlaki kimlik kendiliğinden açığa çıkmamakta, sosyal ilişkilerde ve/veya kurumlar tarafından sunulan fırsatlarda ortaya çıkmaktadır. Bu fırsatlar, ahlaki kimliğe, ahlaki eylemin hayata geçirilmesi için destek, deneme ve gözlem sunmaktadır. Ahlaki kimliği güçlü kişiler her ne kadar toplumda ön plana çıkmış, toplumu yönlendiren kişiler olsa da araştırmada bu durumun toplumsal bağlamdan bağımsız geliştiği anlamına gelmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla ahlaki kimlik modelini oluşturan “ahlaki yargı, benlik ve toplumsal bağlam” yani “ahlaki kimliğin unsurları kişiliğe ve istikrarlı sosyal etki yapılandırmalarına dayanmaktadır”.

2.1.2.2.4. Genç Yetişkinlerde Ahlaki Kimlik

Bireyin ahlaki niteliklerini geliştirmede eğitimin yolunu açmak, bireyin iç çatışmalarını çözebilmesi ve olumlu nitelikler kazanması sürecinde katkı sağlayacaktır. Bu ise, birey bir davranışta bulunurken manevi yapısında olup bitenleri kavrayabilmemizle mümkündür. Ahlaki kimlik kavramı, modern psikolojide ahlaklı davranışa motive eden süreci açıklamaya çalışan çalışmalara yeni bir ses getirmektedir. Ahlaki kimliği anlamamız ve varsa daha detaylı boyutlarıyla açıklamamız, eğitim sürecinde ahlaklı bireyler yetiştirmemizde, olumsuz davranış sergileyen bireyleri olumlu davranışa doğru etkili bir şekilde teşvik edebilmemizde rehberlik edecektir.

Onat (2011, s.199-222) tarafından nitel metodolojiyle yürütülen çalışmada, yaşları 20-25 aralığındaki üniversite eğitimine devam eden genç yetişkinlerin ahlaki kimliklerini oluşturan ve ahlaki kimliğin oluşumunda etkili olan özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Onat'ın çalışması tam da ergenlik sonunda ve genç yetişkinliğin ilk yıllarında bireyin kimlik özelliklerinin yavaş yavaş oturduğunu kabul ettiğimiz yaşlarda

ahlaki kimliđi ortaya koymasý bakımýndan önem arz etmektedir. Bu çalıřma içerik bakımýndan oldukça detaylý çalıřılmıř olsa da ařađıda kısaca özetlenecektir.

Onat'ın temel hedefi, "genç yetişkinlerin sahip oldukları ahlaki kimliklerini meydana getiren değişikliklerin neler olduğu ve hangi unsurların ahlaki kimliğin oluşumunda etkili olduğu bilgisine ulaşılması"dır. Araştırma sonucunda Onat, "benlik algısı ve benlik özellikleri, benlik değerlendirmesi, amaçlar ve sorumluluklar, benlik kontrolü, ahlaki duygular, ahlaki yargı ve benliği etkileyen değerkenler" boyutlarının genç yetişkinlerin sahip oldukları ahlaki kimliklerini oluşturduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada, benlik özellikleri; "önceki benlik, şimdiki benlik ve gelecekteki benlik" olarak incelenmiştir. Ayrıca genç yetişkinlerin diğer bireylerle benzeyen ve farklılaşan benlik özelliklerine de yer verilmiştir. Genç yetişkinler amaç ve sorumluluklarını belirlerken benlik özelliklerinden etkilenmektedir. Geçmişten bugüne ve geleceğe dair değerimin nedeni de yine benlik özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu iki durum benliğin ahlaki kimlikteki etkileyici önemini ortaya koymaktadır.

Genç yetişkinlerin benlik kontrolü boyutu; "irade" ve "vicdan" kavramlarından oluşurmaktadır. Ayrıca ahlaki eyleme motivasyon sağlamada tek başına etkili olamayacağını daha önce Blasi'nin görüşlerinden hareketle ifade etmiş olduğumuz ve eyleme motivasyonun tamamı değeril, ahlaki kimlik yapısı içinde oluşan itici gücün bir parçası olabileceğini düşündüğümüz duygular, bu çalışmada düşüncemizi doğrular şekilde ahlaki kimlik yapısı içinde yer almaktadır. Onat, bu duyguların; "mutluluk/mutsuz olmak, empati kurmak, suçluluk, utanç, mahcubiyet, gurur, vicdan azabı, öfke ve pişmanlık" olduğunu ifade etmektedir.

Son olarak, çalışmada dikkat çeken bir boyutun da ahlaki kimliğin oluşumunda etkili olan faktörler olduğunu söylememiz mümkündür. Kişinin benlik duygusu, bu çalışmanın verilerine göre şu unsurlardan etkilenmektedir: "Aile, arkadaş, diğer bireyler, toplum, inanç, yaşanılan yer, üniversite, kültür ve yasa".

2.1.2.2.5. Motivasyona ve Kişiliğe Sosyal Bilişsel Bir Yaklaşım

İnsan davranışlarının temelinde o davranışa motive eden psikolojik birtakım örtük yapılar ve süreçler bulunmaktadır. Dweck ve Leggett (1988, s.256-262) motivasyon ve

kişilik kavramlarına odaklanmış çalışmalarının en temel görevinin “büyük davranış kalıplarını tanımlayarak bunları temel psikolojik süreçlerle ilişkilendirmek” olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılar katılımcı çocuklarda “ustalık odaklı (mastery-oriented)” uyarlanabilir davranış ve “çaresizlik odaklı (helpless)” uyumsuz davranış kalıplarını açıklamaya yönelik temel psikolojik süreçleri açıklayan araştırma odaklı bir model sunmayı amaçlamıştır. Araştırmada bu iki temel davranış kalıbının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri bakımından nasıl izlenebildiği gösterilmekte ve aynı zamanda model genişletilerek, modelin motivasyon ve kişilik süreçlerine etkileri de incelenmektedir.

Kişi, karşılaşmış olduğu engeller karşısında meydan okumak, mücadele etmek yerine kaçınmacı bir eğilim gösteriyorsa, engeller karşısında performansı bozuluyorsa bu davranış durumu “çaresizlik odaklı” model olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda kişi, karşılaşmış olduğu engellere karşı mücadele ediyorsa, zorlu görevlerin sorumluluğunu almaktan kaçınmıyorsa, başarısız olduğunda bile azim ve çaba sergiliyorsa bu davranış durumu da “ustalık odaklı” modeli oluşturmaktadır.

Araştırma başlangıcında tespit edilen ve ilginç bulunan bir detay dikkat çekmektedir. “Güçlülüklerden kaçınanlar ve güçlülüklerle karşılaştığında zayıf kalanlar, başlangıçta güçlülüklerle meydan okumak isteyenler ve sebat gösterenlerle yetenek bakımından eşittirler. Aslında, en parlak, en yetenekli kişilerin bazıları çaresizlik odaklı modeli sergilemektedir”. Bu dikkat çekici detay insanların zihninde oluşmuş beklentilerin aksinedir. Demek ki farklı davranış sergilemelerinde etkili olan şeyi bireylerin yetenekleri ile açıklamak yeterli değildir. Dolayısıyla araştırmada yetenekleri eşit olduğu halde, bireylerin neden güçlülükler karşısında meydan okumaya yönelik farklı performanslar sergilediği, sorusu üzerine odaklanılmıştır.

Araştırma sorusuna cevaben oluşturulan öneri şöyledir: “Bireylerin, içindeki olayları yorumladığı ve tepki duyduğu çerçeveyi oluşturmaya çalıştığı hedefler” bulunmaktadır. Bireyler, ulaşmaya çalıştığı, izlediği bu hedeflerin içinde olayları yorumlamakta ve tepki vermekte olduğu bir çerçeveye sahiptir. Özellikle akademik başarıda etkili olan iki hedef grubu tespit edilmiştir: “Performans hedefleri (bireylerin yeterlilikleri konusunda olumlu yargıya varmakla ilgilendiği [yetkinlik yargıları]) ve öğrenme hedefleri

(bireylerin yeterliliklerini artırmakla ilgilendiği [yetkinlik artırımı])”. Kurulan hipotezler test edilip doğrulanmış ve farklı çalışmalarla desteklenerek açıklanmıştır.

2.1.2.2.6. *Ahlaki Karakterin Gelişimine Sosyal Bilişsel Bir Yaklaşım*

Narvaez ve Lapsley (2009, s.239-267) çalışmalarında sosyal bilişsel ahlaki gelişim teorisine dayanan bir yaklaşımla ahlaki benlik oluşumunu incelemişler ve ahlaki benlik kavramını kişilik dahil psikolojik kavramlarla bütünleştirici bağlantılar kurmaya çalışarak açıklamışlardır. Ahlaki kişiliğin tanımlanması, çocuklarda ahlaki kimliği geliştirmeye yönelik programlar oluşturulması, “ahlaki şema geliştirme ve ahlaki bilgi işleme araştırmasının ana hatlarıyla açıklanması” ve son olarak eğitimin müdahaledeki yeri ve ahlaki bir beynin gelişiminde nörobiyolojik yaklaşımla ahlaki işlev bu çalışmada açıklanmaya çalışılan konulardandır.

Çalışmada yer alan kişilik teorilerinde “senaryolar, şemalar, bölümler, planlar, prototipler ve benzer yapılar kişiliğe yönelik sosyal bilişsel yaklaşımların analiz birimleri” olarak kabul edilmektedir. Örneğin, bizim de yer verdiğimiz bir çalışma olan Aquino ve Reed (2002) tarafından önerilen sosyal bilişsel kuramın ilkeleriyle uyumlu bir ahlaki kimlik yaklaşımına bu çalışmada da yer verilmiştir. Bu yaklaşımda ahlaki kimlik kavramı; kişinin hafızasında yer alan, “şefkatli, adil, arkadaş canlısı, cömert, yardımsever, çalışkan, dürüst, nazik” gibi birtakım ahlaki özellikler etrafında örgütlenmiş bir öz şema olarak tanımlanmaktadır. Ahlaki kimlik hem bireysel hem de kamusal bir yöne sahiptir. Bireysel yönü bireye özeldir. Benliğin merkezinde yer alan ve bilişsel olarak temsil edilen ahlaki özelliklerin bireyin benliğinde yer alma derecesidir. Bu özel yön; “İçselleştirme” olarak belirtilmektedir. Kamusal yönü toplumla ilişkilidir. Özel yönde beliren ahlaki özelliklerin toplumsal eylemlere yansıtılma derecesidir. Bu genel yön; “Sembolleştirme” olarak ifade edilmektedir.

Çalışmada ahlaki öz kimliğin gelişimine yer verilmiştir. Alanyazındaki çalışmalar, genellikle ahlaki öz kimliğin ya da kişiliğin yetişkinlikteki görünümüne odaklandığı, bebeklik ve erken çocukluk evrelerini incelemediği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Zira ahlaki öz kimlik yetişkinlikte belirli bir olgunluk seviyesine ulaşmaktadır. Ahlaki gelişim telosu içinde gelişimsel olarak da ele almaya, gelişim yörüngeleri açısından da

araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Sadece gelişim nedeniyle bir kişinin ahlaki olgunluk noktasına geldiği fikri zayıf bulunmaktadır.

Yaşamın ilk yıllarında, 18 aydan sonra birey, normatif standartlara bir duyarlılık ve farkındalık göstermektedir. Dolayısıyla sezgisel bir ahlak sadece yetişkinliğe değil erken yaşlara dayanmaktadır. Düşüğünde alınanda oluşan izi fark etmesi gibi, birey kendisiyle ilgili birtakım sorunların ve dış çevre kurallarının daha erken yaşlardan itibaren farkındadır. Dolayısıyla yaşamın ilk yıllarındaki deneyimler dengeli bir benlik oluşumunu ve ahlaki gelişimi etkilemektedir. Yetişkinlikteki ortaya koyacağı davranışlar, pek çok faktörün yanı sıra, ilk yıllardaki deneyimlerden de etkilenmektedir.

Kişinin ahlaki benliği, “doğuştan getirdiği kapasite ile diğer kişisel özellikleri ve gelişim bağlamı sağlayan aile ve ilişkisel etkileşimler arasındaki dinamik işlemde ortaya çıkmaktadır”. Dolayısıyla ahlaki benliğin kuramsal araştırmaları, mizaç, benlik düzenleme becerileri, zihin kuramı ve vicdan gibi çeşitli değişkenleri dikkate almanın yanı sıra bağlamsal-ilişkisel değişkenleri de dikkate almalıdır. Zira bireyin kurmuş olduğu sosyal ilişkiler, ebeveyn ile oluşturduğu güven bağı onun benliğini etkileyecektir. Örneğin, ebeveyni ile güven bağı oluşturmuş bir birey, onun beklenti, değer ve normları ile uyumlu davranmaya eğilim göstermektedir.

Çalışmada, çeşitli teorik kuramlardan yola çıkarak ahlaki benliğin/kimliğin/kişiliğin asıl gelişim kaynağının çocuğun aile içinde ebeveyn/bakıcı ile olumlu duygusal ilişki içinde olmasına bağlanmaktadır. Kişinin ahlaklı davranmasında en önemli unsurlardan biri olan ahlaki arzularının gelişim kaynağı; aile, okul, sınıf, mahalle gibi sosyal kurumlarda zamanla süregelen sosyal ilişkilerdir. Bu bağlamda bireyin ahlaki kimliği sosyal ilişkileriyle ilişkili olarak şekillenmektedir.

Ahlaki benliğin ilişkisel gelişim yönü, okul ortamında ve dolayısıyla sınıfta öğretmenin düzenleyeceği pratik uygulamalarla gerçekleşecek eğitim müdahalesine izin vermektedir. Ancak bizim çalışmamızda da görüleceği üzere, bu çalışmada da ahlak ve karakter konularında eğitim hizmeti veren okulların genel olarak akademik açıdan hesap verilebilirlik ve sınava odaklı ilerleme baskısı nedeniyle yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Bu mantıkla baskılanan okullarda sıkışık bir müfredat yetiştirme çabasıyla dersler sürdürülmektedir.

Ahlaki benliğin ilişkisel gelişim yönü, bireylerin toplumsal katılımını, topluma hizmetini ahlaki bir kimlik duygusu geliştirmede gerekli kılmaktadır. Özellikle ergenlik dönemindeki gençler için, okullarda gönüllü sosyal katılım gerektiren uygulamalar sosyal ahlaki özyönetim inşa edebilmek için bağlam sağlamaktadır. Ahlaki benliğin ilişkisel gelişim yönü, aynı zamanda “ahlaki bir benliğin gelişmesi için zaman, tecrübe, ve daha fazla sosyal deneyime sahip olanların insan yetiştirmesini gerektirmektedir. Çünkü özel deneyimler çocuğun ahlaki kimliğinin ve ahlaki anlayışının gelişiminde katkı sağlamaktadır”. Bireyin tecrübelerinin ahlaki gelişimini, kararlarını, seçimlerini nasıl etkilemekte olduğu konusuna şema teorisi ile cevap üretilmektedir.

Araştırmacılar, bireyin tecrübelerinin ahlaki kararları nasıl etkilediğini “şema” geliştirme ve anlama kuramlarına göre açıklamıştır. Kişinin şema adı verilen bilişsel yapıları bugünkü ve gelecekteki deneyimlerini yorumlamasında kullanmaktadır. Bu yargısal şemalar ebeveyn tutum ve davranışına göre değişik yöndedir. “Örneğin, ılımlı bir tutum gösteren ebeveynlerin çocukları diğer insanlara karşı pozitif yönde yargısal şemalar oluşturur. Toplumsal hizmet deneyimi olan çocuklar, başkalarına yardım etmede öz-yeterlilik şemaları oluştururlar ve o şemaları, yetişkin olduklarında da uygulamaya devam ederler”. Bu durum ahlaki şemalar incelendiğinde de böyledir.

Çalışmanın sosyal bilişsel bir yaklaşımla yürütülmesi, ahlaki benliğin gelişimine şema ve sosyal ilişkiler ağırlıklı bir açıklamayı getirmiştir. Ahlaki işleyiş; beyin, sosyal ilişkiler ve daha pek çok sistemin ürünü olarak kabul edilmektedir. Özellikle sosyal ilişkiler ve şemalar bizi yaşam deneyimleri üzerine düşünmeye yöneltmektedir. Şöyle ki kişinin yaşam deneyimleri, düşünme ile ilgili alanlardan etkililiğe kadar pek çok ahlaki şemaya dönüşmektedir. Bu şemalar ise kişinin gerek benlik algısı, benlik saygısı gibi kendine yönelik psikolojik alanını gerekse diğer insanlarla ilişkilerine yansıyan tutum ve davranışlarına yön vererek ahlaki kimliğini oluşturmaktadır. Ahlaki kimliğe bu teoriye göre yaklaştığımızda bireyin biliş ve deneyimlerinin bir bütün olduğu, ahlaki kimliğinin bu iki alanda gömülü olduğu düşünülebilir. Nitekim araştırmacılar da “ahlaki gelişimin ve ahlaki eylemin toplumsal bağlamlara gömülü” olduğunu ifade etmektedir.

Çalışma sonucunda şu üç yargıya ulaşıldığı görülmektedir:

a) Deneyim, beynin ön yargılarını şekillendirir: Beyin, deneyimler tarafından şekillenmektedir. Deneyimler aracılığıyla elde edilen ahlaki bilginin beyinde işlenmesine aracılık eden ise bireyin yaşamında sosyal deneyimleriyle geliştirdiği “şemalar”dır.

b) Ahlaki işlev çok değişkenlidir: Bireyin ahlaki işleyişi sadece ahlaki yargılardan oluşmaz. Ahlaki yargılar, ahlaki işleyişin algı, duyarlılık, motivasyon, uygulama gibi boyutlarını da içermektedir. “Ahlaki kimlik, ahlaki davranışa en büyük gücü sağlayabilir çünkü kökleri yaşanılan ilişkilerde bulunmaktadır”.

c) Ahlaki uzmanlar acemilerden farklıdır: Ahlaki açıdan gelişmiş deneyime sahip bireyler, deneyim sahibi olmayan bireylerden farklıdır. Bu farklılıkta beyin fonksiyonlarının sağlamlığı da önemlidir ancak şemalar artık otomatik olarak ulaşılabilir olmuştur. Birey ahlaki eylemde bulunurken hem düşünmeksizin ahlaki davranışa yönelmekte hem de bu durum süreklilik göstermektedir. Birtakım eğitim müdahaleleri ile ahlaki bilgi, beceri, algı ve eylem duyarlılığı kazandırılabilir.

2.2.Türk Milli Eğitim Sistemi ve Öğretmenin Ahlaki Kimliği

2.2.1. Milli Eğitim Temel Kanunu ve Öğretmen

14.06.1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, Türk eğitim sisteminin amaç ve ilkelerinin yanı sıra öğretmenlik mesleği de yer almaktadır. Türk milli eğitiminin genel amaçları ilk maddesindeki ifadeler arasında; “...Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan” insan yetiştirme amacı yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda eğitim sistemi ahlak kazanımı üst düzey bir birey yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu birey, ailenin yanı sıra eğitim sistemi içinde öğretmenin aracılığıyla yetişecektir.

Genel amaçların ikinci maddesinde şu ifadeler yer almaktadır:

“Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya

görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek.”

İkinci maddede yer alan ifadeler, eğitim sisteminin nasıl bir insan yetiştirmek istediğini ortaya koymaktadır. Hedeflenen insan, fizyolojik ve psikolojik anlamda dengeli, kişiliği sağlıklı bir şekilde gelişmiş ve duyarlılık kazanmış bir bireydir. Yaşadığı topluma karşı sorumluluk sahibi olması, aynı zamanda onun ahlaki kimliğinin gelişmiş olmasına işaret etmektedir. Tüm bu nitelikler, okul-ev arasındaki uyuma ve öğrencinin aile ile birlikte büyütülmesine bağlıdır. Bu konuda öğretmen, süreci sağlıklı bir şekilde yürütebilecek, öğrencide var olan problemi tespit ederek çözüme rehberlik edebilecek, öğrencinin niteliklerini keşfederek etkili bir yönlendirme yapabilecek, kişilik ve karakter gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine katkı sunabilecek uzman kişidir. Aynı zamanda öğretmen, öğrenciye ilham vererek onun hayatına dokunabilecek bir rol modelidir.

Genel amaçların üçüncü maddesinde; “İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.” ifadesi yer almaktadır.

Genel amaçların tüm bunları etkili bir şekilde uyguladıktan sonra nihai amacı ise toplumun “refah ve mutluluğunu arttırmak”; “milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak”; “Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Milli Eğitim Temel Kanunu içinde genel amaçların yanı sıra özel amaçlar da yer almaktadır. Bu özel amaçlar içinde sistemin kendisinden kaynaklı ve toplumdan kaynaklı birtakım maddeler yer almaktadır. Bu maddelerden bazıları doğrudan öğretmenin istidadı ile ilişkilidir. Örneğin altıncı maddede “fertil, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler” ifadesi yer almaktadır. Aynı maddenin sonunda sistemin söz konusu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenleneceği ifade edilmekte bu yöneltmeyi gerçekleştirmede rehberlik hizmetlerine rol verilmektedir.

Ancak rehberlik hizmetleriyle etkili bir işbirliği yapacak kişinin, sınıfın sorumlu öğretmeni olduğu akla gelmektedir.

Özel amaçlar içinde yer alan on birinci madde ve on üçüncü madde eğitim çalışmalarında öğretmenin kişisel nitelikleri ve çabalarının önemini ortaya koyar niteliktedir. İlkinde; öğrencilerin sahip olması gereken “sorumluluk duygusu” ve “manevi değerlere saygı” gibi konuların tüm eğitim faaliyetlerinde dikkate alınması gerektiği vurgulanırken, ikincisinde; ders programlarının, eğitim metotlarının ve materyallerinin, çağın yeniliklerine, ülkenin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmen, gerek çağın bilimsel ve teknolojik gelişmelerine aşina olması, gerek kendini geliştirmesi ve eğitimde kullandığı yöntem ve teknikleri sürekli güncellemesi, gerekse ülke ve çevre şartlarını dikkate alarak eğitimi yapılandırabilmesi açısından sistem içinde bu amaçların gerçekleştirilmesinde önem kazanmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi sadece okullarda değil aynı zamanda onyedinci maddede ifade edildiği üzere “evde, çevrede, iş yerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır” (MEB, 1976, s.7-11). Bu da mesleğini seven, mesleki azim ve motivasyona sahip olan öğretmenlerle mümkündür.

Öğretmen kavramı Cevizci (2010) tarafından; “eğitimde öğrencilere birtakım bilgileri veya belli konuları, birtakım teknik, beceri veya sanatları, sahip olduğu alan bilgisiyle öğretim ilkelerine dayanarak öğretmeyi meslek edinmiş kişi” (s.398), Foulquié (1994) tarafından “görevi öğretim yapmak, ders vermek” olan kişi olarak tanımlanmaktadır (s.378). Milli Eğitim Temel Kanunu içinde öğretmenlik mesleği; “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin “bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü” olduğu ifade edilmektedir. Mesleğe hazırlık aşamasında öğretmenden beklenen; “genel kültür”, “özel alan eğitimi” ve “pedagojik formasyon”dur (MEB, 1976, s.19).

2.2.2. Okulda Eğitim ve Öğretmen

Eğitim, bireyi maddi ve manevi hayata hazırlama etkinliğidir. Bilgi, beceri, değer kazanımı; somut ve soyut konularda farkındalık gelişimi eğitim ile planlı bir etkinlik

olarak yürütülmektedir. Eğitimin sağlıklı işleyişi bireyin zihin, karakter, kimlik ve kişilik bütünlüğü açısından son derece önem arz etmektedir. “Bireyin belirli değerleri fark etmesi, o değerlerden yeni değerler üretmesi, ürettiği değerleri benimsemesi ve kendi kişiliğini bu değerlere göre şekillendirip davranışa dönüştürmesi eğitim ile gerçekleşmektedir” (Ersoy ve Şahin, 2012, s.1536). İnsan hayatında bu denli önemli bir yer tutan eğitim; bireyde “davranış oluşturma”, “geliştirme” ve “değiştirme” gibi üç önemli görevi üstlenmektedir (Arslantürk ve Amman, 1999, s.136).

Eğitim çabaları genel anlamda; “bireylerin topluma etkili ve sağlıklı bir biçimde uyum sağlamalarına yardımcı olmayı” amaçlamaktadır (Varış, 1998, s.1). Bu bağlamda eğitim, bireyi biyolojik bir varlık olmanın ötesine taşımakta, onu sosyalleştirerek toplumun bir üyesi haline getirmeye (Güngör, 1993, s.23), bireyi yaşamda gerekli somut bilgi ve becerilerle donatırken aynı zamanda onu manevi, ahlaki, ruhsal ve duygusal yönden de geliştirmeye çalışmaktadır. Ekşi (2003) eğitimin akademik başarılı bireyler yetiştirirken temel insani değerleri de benimsemiş bireyler yetiştirmeyi de amaçladığına dikkat çekmektedir (s.79).

Eğitimin amaçları, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ve her bir dersin öğretim programında yer almaktadır. Bu amaçlar öğretim kurumlarında hayat bulmaktadır. Günümüz toplumlarında temel eğitim kurumlarını örgün eğitim sisteminin bir parçası olan okullar oluşturmaktadır. Okullar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim politikalarına uygun eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü, toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen kurumlardır.

Dünyadaki yeni bilgi ve becerilerin öğretimi okul eğitiminin genel amaçlarını oluştururken; bu genel amaçta insanın biyolojik, zihinsel ve duygusal özelliklerinin gelişmesi de hedeflenmektedir. Dünyadaki her devlet, vatandaşlarının bu yönde gelişmesi için eğitimde çeşitli düzenlemeler yapmaktadır. Toplumun kendine özgü ihtiyaçları ile kültür ve değerlerinin öğretilmesi okul eğitiminin özel amaçlarını oluşturmaktadır. Genel ve özel amaçların gerçekleşmesinde “okulun atmosferi, çalışan ve öğretmenlerin tavırları, kurallar ve işleyiş”, aynı zamanda öğretmen-veli-idareci-öğrenci etkileşimleri gibi unsurlar son derece önemlidir (Yıldırım, 2007, s.20; Çelikkaya, 2014, s.90-104; Başar, 2003, s.205-213; Erden, 2005, s.62). Öğrenci ile

yoğun etkileşim içinde olan öğretmen unsurunun sahip olduğu nitelikler okulda eğitimin başarısı açısından elzemdir.

Okulda eğitim, yaygın olarak tam gün yapılmaktadır. Dolayısıyla farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler, gün içinde zamanının büyük bir kısmını okulda geçirmektedir. Bu nedenle okulda sürekli iletişim halinde bulundukları öğretmenleri, sınıf arkadaşları ve akran grubu onlar üzerinde oldukça büyük etkiye sahiptir ki özellikle öğretmenler, onların karakterlerinin ve başarılarının yapıtaşlarını oluşturmaktadır (Budumlu Akkiprik, 2007, s.2).

Öğretmen etkisi özellikle iş hayatında yoğun çalışan ya da okuma yazma bilmeyen ya da gelir düzeyi düşük ailelerde daha da önem kazanmaktadır. Öyleki öğretmen, çocuğun ve ailenin nezdinde tek bilirkişi olarak görülebilmektedir (Akdeniz, 1990, s.107). Bu durum öğretmenin bilgisiyle ve davranışlarıyla çocuğun başarısı ve karakteri üzerinde etki ve sorumluluğunu da arttırmaktadır.

Okulda eğitimin merkez unsuru öğrencidir. Öğrencinin çok boyutlu eğitiminde merkez unsur ise öğretmendir. İdeal bir öğretmen mesleki beceri ve yeterlikleri açısından iletişime önem veren, nitelikli eğitim öğretim yapan, disiplinli, lider, model, mesleğini seven ve öğrencilerine iyi bir rehber olan kişidir. Öğretmenin kültürlü, bilgili, sevgi dolu, ahlaklı, hoşgörülü, anlayışlı, saygılı, idealist, adil, sabırlı, yardımsever, sorumluluk sahibi, güler yüzlü, çalışkan, sosyal ve planlı olması beklenir (Gençtürk, Akbaş ve Kaymakcı, 2012, s.1562-1567). Aynı zamanda öğretmen ile öğrencilerin ahlaki gelişimleri arasında bir ilişki vardır ve öğretmenin bu nedenle hem iyi eğilimlere ve karaktere sahip olması hem de öğrencilere bunu programlı bir şekilde öğretmesi beklenmektedir (Osguthorpe, 2008, s.292).

İnsanlar çevresindeki diğer bireyleri “taklit ederek” onlarla özdeşleşmektedir (İlgar, 1996, s.2). Öğrenciler, okulda tam gün birlikte vakit geçirdikleri akranlarından ve öğretmenlerinden etkilenecek çeşitli davranışları taklit edebilmektedir. Taklit edilen davranışın yönü, öğretmenin nitelikleriyle yakından ilgilidir. Öğretmen, doğal ya da bilinçli bir şekilde olumlu kişilik özelliği sergileyerek ya da sınıf içi ve sınıf dışı eğitim etkinlikleri düzenleyerek öğrencilere olumlu davranış örnekleri oluşturabilecek uzman

kişidir. Aynı zamanda öğretmen, fark ettiği olumsuz davranışların kaynağını tespit ederek doğru bir şekilde müdahil olma eyleminde bulunabilmektedir.

Öğrencinin kalbine ve hayatına dokunabilmesi öğretmeni, hem öğrencisini işleyip güzelleştiren bir sanatçı hem de onun yaşamına yön veren bir rol modeli kılabilir. Zira öğrenciler, öğretmenlerden gördükleri ahlakı ve yaşam alanlarında hâkim “ahlaki normları özümserler ve bunları kendi davranışlarına rehber olarak kullanırlar” (Tappan, 2006, s.361). Bu bağlamda öğretmen, müfredatı kazandırma amacının yanı sıra kendi niteliklerinin merkezinde bulunduğu düşünülen ahlaki kimliğinin dışa karşı yansımalarıyla eğitim öğretim sürecinde yer alan tüm öğeleri etkilemekte ve eğitim sürecini şekillendirmektedir.

Başlangıçta anne veya babasını model alan ve onların olumlu ya da olumsuz davranışlarını içselleştiren birey, okul çağına geldiğinde arkadaşlarından ve öğretmenlerinden etkilenmeye başlamaktadır. Özellikle ergenliğe geçiş döneminde “bu açıdan okul yaşantıları ve öğretmen tutumları özel bir önem taşımaktadır”. Özellikle “uyumlu, hoşgörülü, uygar” bir kişiliğe sahip olması, öğretmeni, çocuklar için model alınacak bir insan yapmaktadır (Aydın, 2004, s.63). Öğretmenin iyi bir model olabilmesi ise öğrencinin kendisiyle özdeşleşmesine ve öğretmende gördüğü olumlu davranışları içselleştirmesine katkı sağlamaktadır. Zira “bir ahlaki davranışın çocuk tarafından içselleştirilmesi, büyük ölçüde bir modelle ‘özdeşleşme’ yoluyla gerçekleşmektedir. (...) Çocuklar karşılarında örnek görmedikçe öğrenmeleri eksik, kusurlu kalmaktadır” (Hökelekli, 2007, s.627).

Okulda eğitim, öğretmen için birtakım sorunlarla baş etme ve eğitim sürecini öğretimin ötesine taşıyarak şekillendirebilme becerisi gerektirmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin demografik özelliklerine, sosyal ve kültürel şartlarına bağlı olarak, yaklaşık 30-60 arası öğrenci aynı sınıfta ders almaktadır. Sınıf ortamı her bir öğrencinin sessizce ders dinlediği, sorunsuzca etkinliklere katıldığı sakin ve durağan bir ortam değil aksine canlı ve değişken bir ortamdır. Bu ortamda bulunan her bir öğrencinin kendine has kişiliği, yaşantısı, düşüncesi olabilmektedir. Öğretmen, hiç beklemediği bir anda gelişen ve eğitimi aksatan bir davranışla veya kriz durumla karşı karşıya kalabilmektedir. Ataç

(2003) her öğretmenin sınıfında olması gereken forma uymayan, sıra dışı öğrencilerin mutlaka olacağını ifade etmektedir. Bu öğrenciler; günü gününe uymayan, ders dinlemeyen, sınıfın huzurunu bozan, kavrama, okuma, yazma, hesap yapma zorluğu çeken, sınıfta toplu çalışmalara katılmayan, çatışma çıkaran, vs. öğrencilerdir (s.122). Böyle sınıflarda öğretmen hem dersini devam ettirmek hem de problem davranış sergileyen öğrencileri de eğitime katmak ve kazanmak, onların hayatına bir şekilde müdahil olma sorumluluğunu hissedebilmektedir. Tüm bunları yaparken öğretmenin ahlaki kimliği tutum ve davranışlarında kendisini motive edici ve yönlendirici unsur olacaktır.

2.3.Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Öğretmende Ahlaki Kimlik

“Sosyal bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır” (Öztürk, 2006, s.24). Sosyal bilgiler eğitimi bireyi yaşama hazırlama sürecinde aktif misyon üstlenmektedir. Bu misyon, sosyal bilgiler öğretim programlarında temellendirilmekte ve okullarda öğretmenler aracılığıyla hayata geçirilmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında, 2005 yılında eğitim anlayışından içeriğine kadar köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Bu programın yeniden düzenlenmiş, sadeleştirilmiş ve güncelleştirilmiş şekli 2017-2018 akademik kademeli olarak uygulamaya konulmuştur.

2005 yılında uygulanmaya başlanan ve bazı eğitim kademelerinde hala yürürlükte olan sosyal bilgiler öğretim programı misyon ve vizyonu, genel ve özel amaçları, temel öğeleri bakımından bireyi yetiştirmede öğretmene önemli sorumluluklar vermektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programında, açıklama bölümünde dünya ülkelerinde yaşanan bireysel, toplumsal, ekonomik gelişmelerin ve değişimlerin yanı sıra Türkiye’de “demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde” yaşanan değişim ve gelişimlerin eğitim ve öğretim programlarımıza yansıtılmasının bir zorunluluk olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2005). Bu açıklama, bazı ülkelerde

“bilginin ve bilgi teknolojilerinin tarım, sanayi, hizmet sektörünün yanı sıra eğitim, sağlık, iletişim gibi her alanda kullanılabildiği” bilgi toplumlarının siyasi, ekonomik, sosyal alanda etkili olduğu çağımızda, hem bireyin bilgi toplumuna sağlıklı katılımı hem de hızla değişen koşullar içinde eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmesi açısından önemlidir (Selvi, 2012, s.192).

“Eğitim, değişimin ve yeniliklere ayak uydurma yeteneğinin anahtarıdır” ve “bilgi toplumu iyi eğitim görmüş insanlarla meydana gelir” (Doğan, 2011, s.193). Bilgi toplumundaki bilimsel ve teknik gelişmelerle birlikte eğitimde karmaşık bilginin organize edilerek sunulması, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yollarının öğretilmesi önem kazanmıştır. Aynı zamanda aile niteliği ve yaşam biçimi değişmeye başlamış, çocuğun eğitimi fonksiyonunu önemli ölçüde okul kurumu üstlenmiştir. İdeal meslekler değişmiş, bazı meslekler son bulurken yeni iş alanları doğmuştur. Küreselleşme ekonomik alanda hızla etkisini sürdürürken milli ve manevi değerlerin canlandırılması faaliyetleri öne çıkmıştır. Değişimi ve gelişimi ifade eden tüm bu olguların yanı sıra nüfusun kırsal ve kent arası hareketliliği, ailenin ekonomik uğraş alanı ve eğitime bakış açısı, okulun yöresel imkan farklılıkları, vs. gibi pek çok unsur eğitim öğretime yansıtılacağından sosyal bilgiler öğretim programında ifade edilen değişim ve gelişimin eğitim ve öğretim programlarına yansıtılması, nesillerin içinde yaşadığı topluma sağlıklı bir şekilde katılacak donanımla yetişmesi açısından son derece önemlidir.

2005 yılında yürürlüğe konulan sosyal bilgiler öğretim programı, “öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan” bir temel yaklaşımı benimsemektedir. Programda, her bir öğrencinin kendine özgü nitelikleri olduğu kabul edilmekte, öğrencilere ulaşabilmek için yöntem ve tekniklerde çeşitlilik önemsenmekte, öğrenmeyi öğretmeye odaklanılmaktadır. Aynı zamanda öğrencileri düşünme biçimi, bilgi, kavram, değer ve becerileri bakımından ve ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönden geliştirme hedeflemektedir. Programın vizyonunda; tarihiyle ve kültürüyle bütünleşmiş, saygılı ve duyarlı, bilgiyi oluşturan ve düzenleyen, sosyal katılımı gelişmiş, etkin vatandaşların yetiştirilmesi yönünde ifadeler yer almaktadır (MEB, 2005).

“Sosyal Bilgiler Öğretim Programının vizyonu;

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektedir.”

Sosyal Bilgiler dersi, milli değerleri temele alarak, evrensel değerleri kazandırmayı hedeflemektedir. Programda değerler üniteler bazında dağıtılmıştır. Her bir ünitenin doğrudan verilecek değeri olarak belirlenen bu değerler arasında; farklılıklara saygı, dürüstlük, estetik, adil olma, barış, bilimsellik ve vatanseverlik gibi değerler bulunmaktadır. Öğretimin yanı sıra değerlerin de programda önemli bir yer kaplaması, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin de önem kazandığını göstermektedir.

2017-2018 akademik yılında eğitim kademelerinin ilk sınıflarından başlayarak, kademeli bir şekilde uygulanmaya konulan sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde eğitim uygulamalarında ve değerlendirmede öğretmene esneklik tanındığı ve öğretmene sık sık vurgu yapıldığı görülmektedir. Program, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve ülkenin güncel şartları, piyasa araştırmaları ve akademisyen görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Programın temel yaklaşımında bireyin gelişimi öne çıkmış ve bireyin çok yönlü gelişim özelliklerini dikkate alan bütüncül, harmonik bir yaklaşım benimsenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçları incelendiğinde; farklı eğitim kademeleri arası geçişlerin birbirini tamamlayıcı şekilde olması gerektiği dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmenler arası işbirliğini ve öğretmenin önceki bilgilerle sonraki bilgiler arasında köprü kurabilecek yeterlikte olmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda amaçlarda; öğrencilerin “bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı bir şekilde gelişimlerini desteklemek”, ahlaki bütünlüğe sahip, öz farkındalığı gelişmiş ve sosyal yaşama sağlıklı bir hayat yönelimine sahip bir birey olarak katılımını sağlamak,

“milli ve manevi değerleri benimsemiş” bireyler olarak yetişmesini, “ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe” girmesini, ülkesine katkıda bulunan üretken ve aktif vatandaşlar olarak yetişmesini sağlamak amaçlanmaktadır.

Programda, milli ve manevi değerlerin kazanımına ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde belirlenen sekiz anahtar yetkinliğe önem verilmektedir. Programda; “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” değerleri kök değer olarak belirlenmiştir. “Anadilde iletişim”, “yabancı dillerde iletişim”, “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler”, “dijital yetkinlik”, “öğrenmeyi öğrenme”, “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler”, “inisiyatif alma ve girişimcilik”, “kültürel farkındalık ve ifade” temel yetkinlik alanları olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin “sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları” kazanması değil aynı zamanda “temel değerleri benimsemiş bireyler” olarak yetişmesi hedeflenmiştir.

Öğretim programları bir yönüyle bireyi geliştirmeye odaklanırken diğer yönüyle topluma vatandaş yetiştirmeye odaklanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçları incelendiğinde, ilk maddede, öğrencilerin “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri” amacı görülmektedir. Program, milli yönü gelişen bireyin aynı zamanda içinde yaşadığı bilgi toplumuna da katılabilmesi için gerekli amaçlara sahiptir (m11, m12). Aynı zamanda programda birey için, hem kendini fark edip gelişirken hem de topluma ve dünyaya duyarlılık göstermesi hedeflenmektedir (m13, m14, m17, m18). “Programın amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenmektedir” (MEB, 2018, s.3-8).

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini aldıkları ortaokul yılları aynı zamanda onların ergenliğe geçiş dönemidir. Ergenlik öncesi, erinlik ya da ön ergenlik olarak isimlendirilen bu dönemin bireyleri “fırtınalı ve stresli” bir döneme girerken aynı zamanda yaşantılarıyla kimliklerini yeniden yapılandırmaktadır. Bu yeniden yapılanma sürecinde, birtakım normların da farkına varmaya başlayan öğrenciler için kültürel beklentiler, sosyal etkinlikler, etnik köken, sosyal sınıf, grup baskısı, vs. önemli olmaya

başlamakta, aynı zamanda gittikçe karmaşık hale gelen düşünce ve duygu dünyasında yaşadığı hayal kırıklıkları da ebeveynleriyle aralarını açmaktadır (Siyez, 2009, s.3-6). Yine bu dönemde gelişim hızı cinsiyete göre değişmekte, hormon faaliyetleri gözle görülür derece duygusal ve bedensel değişime neden olmakta (Balkış Baymur, 1972, s.65), bilişsel anlamda soyut düşünme kabiliyeti gelişmektedir (Köksal Akyol, 2004, s.60). Yavuzer (1982) bu dönemde öğretmenin rol model olmasının önemine değinmektedir (s.88). Sosyal bilgiler öğretmeni öğrencilerin hayatına böyle bir dönemin başlangıcında, 5., 6. ve 7. sınıf eğitimlerinde katılmakta ve bu görevi önemli ölçüde üstlenmektedir.

Öğrencinin hayatında oldukça önemli olan öğretmenin bilgi, beceri, tutum ve değerler açısından hangi niteliklere sahip olması gerektiği yönünde ortak bir yeterlilik ölçütü Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından kabul edilmiştir. Bu ölçütler incelendiğinde öğretmenin mesleki bilgi boyutunda sahip olması gereken nitelikler arasında; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisinin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler, mesleki beceri boyutunda mesleğin gerektirdiği becerileri sergilemelidir. “Eğitim ve öğretimi planlama”, “öğrenme ortamları oluşturma”, “öğretme ve öğrenme sürecini yönetme” ve “ölçme ve değerlendirme” bu beceriler arasındadır. Tutum ve değerler boyutunda öğretmen; “milli, manevi ve evrensel değerler”, “öğrenciye yaklaşım”, “iletişim ve işbirliği”, “kişisel ve mesleki gelişim” boyutlarında yeterlik sahibi olmalıdır (MEB, 2017, s.13-16).

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ve süreci hakkında bilgilere yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin çözümlenmesi, araştırmanın bilimselliği hakkında açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teori (grounded theory) ya da kuram oluşturma yaklaşımı adıyla literatürde yerini alan araştırma yaklaşımı ve bu yaklaşımın araştırma desenlerinden sistematik desen (systematic grounded theory) ile tasarlanmıştır. Gömülü teori, verilerin içinde gömülü olduğunu kabul ettiği anlamı ortaya çıkararak yeni bir kuram oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerinde gömülü olan anlamı ortaya koyabilecek en uygun nitel araştırma yaklaşımının gömülü teori yaklaşımı olduğu düşünülmüştür.

Barney Glaser ve Anselm Strauss tarafından 1967’de geliştirilen gömülü teori yaklaşımına göre kuramlar alandaki veride, özellikle eylemlerde, etkileşimlerde ve insanların toplumsal süreçlerinde gömülüdür. Bu yaklaşımı kullanan araştırmacı, bireylerden topladığı verilerden elde ettiği bilgilere ilişkin kategorileri ilişkilendirerek eylem, etkileşim veya süreçlerle ilgili bir kuramı ortaya koymaya çalışır (Creswell, 2015, s.84).

Araştırmacı, çalışmaya herhangi bir teorik kabul ile başlamaz. Baştan kabul edilmiş özel bir kuramsal çerçeveden hareket etmek yerine kuram oluşturma sürecine odaklanır. Literatürden değil verilerden hareket eder. Verileri sürekli karşılaştırmalı analiz ile inceleyerek tümevarım veya tümdengelim bağlantısı kurma, araştırma ortamlarını birleştirme, kuramsal örnekleme yapma, ek alan taraması ile yeni kavramlar ortaya çıkarma gibi süreçleri ve adımları takip ederek kuramı oluşturur (Patton, 2014, s.125).

Alanyazına, özgün bir kuram ile katkıda bulunan yaklaşımın temelinde veriler olmakla birlikte araştırma süreci de bulunmaktadır (Glaser ve Strauss, 2006, s.6). Bu yaklaşım

verilerden beslenir ve araştırma süreciyle yakından ilgilidir. Veriler genellikle görüşme ve gözlem ile elde edilse de temel veri toplama tekniği derinlemesine mülakattır.

Veri toplama süreci analiz süreciyle birlikte işler. Araştırmacı bir taraftan veri toplarken diğer taraftan onu analiz eder ve ortaya çıkan kavramlar, olgular ve süreçleri yeni veri toplama işlemlerinde dikkate alarak ilerler. Gelişmekte olan kuramla ilgili elde ettiği hatta hatırlatıcı notlar aldığı fikirleri sürekli karşılaştırır. Süreçte “katılımcılar arasında ileri ve geri gitme”, “yeni mülakat verileri toplama ve sonra boşlukları doldurma” ve “kuramın nasıl işleyeceğini detaylandırmak için geliştirmekte olan teoriye tekrar dönme” gibi aşamalar söz konusudur. Bu nedenle sürekli karşılaştırmalı veri analizi tekniği kullanır ve veri toplama aracını gerekli esnekliğe uygun olarak hazırlar. Veriler belirli bir doygunluğa ulaştığında veri toplama işlemini bitirir (Creswell, 2015, s.85; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.76-77).

3.2. Çalışma Grubu

Gömülü teori araştırmalarına uygun olarak, çalışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden kuramsal örnekleme tercih edilmiştir. Kuramsal örneklemede “araştırmacı olayları, hayatın kesitlerini, zaman dilimlerini veya insanları önemli kuramsal kavramların potansiyel tezahürü ya da temsili üzerine örnekleme alır” ve aynı zamanda kuramsal örnekleme gömülü teori ile bütünleşik bir şekilde “analizin sürekli karşılaştırmalı yöntemini destekler” (Patton, 2014, s.238-239).

Hem çalışma yöntemine (gömülü teori) uygun olması hem de çalışma konusunun (ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleri) açıklanması planlanan belirli bir kesiti oluşturması nedeniyle bu çalışmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kuramsal örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilham veren öğretmen niteliklerini taşımasına dikkat edilmiştir. Katılımcılar, kendilerini tanıyan kişi ve kurumların tavsiyesi ile belirlenmiş, bazı katılımcılar ise bir başka öğretmen ile yapılan görüşme anında karşılaşılarak keşfedilmiştir.

Katılımcı sayısını ulaşılan kuramsal doygunluk belirlemiştir. Katılımcıların her birinin ilham veren öğretmen olmasından kaynaklansa gerektir ki ilk dört katılımcıda verilerin

tekrarlandığı fark edilmiş ve altı katılımcıdan sonra geçici kategoriler oluşmaya başlamıştır. Kuramsal doygunluğun sağlanması ve teorinin tamamlanması 14 kişide net bir şekilde elde edildiği için katılımcı sayısı 14 kişide sonlandırılmıştır. Diğer bir ifadeyle kuramsal örneklemenin doğasına da uygun olarak çalışmada yer alacak kişi sayısı süreç içerisinde, veriler toplanıp analiz edildikçe ortaya çıkan kavramlar ve süreçler belirli bir doygunluğa ulaşıp tekrar etmeye başladığında kendiliğinden ortaya çıkmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.115).

Çalışma grubunda, Türkiye genelinden farklı okullarda görev yapan 14 sosyal bilgiler öğretmeni yer almaktadır. Bu öğretmenlerin her biri, mesleğini öğretimin ötesine taşımayı başarmış, öğrencilerinin gönüllerini fethetmiş, hayatlarında çok önemli dönüşümlere ilham kaynağı olmuş öğretmenlerdir. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1.
Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

Görüşme Sayısı	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Yaş	Görev Yeri	Eğitim	Aile Bilgisi
Görüşme 1	K1	Erkek	18	42	İstanbul	Yüksek Lisans	Evli
Görüşme 2							2 Çocuk
Görüşme 3	K2	Erkek	17	40	İstanbul	Yüksek Lisans	Evli
Görüşme 4							2 Çocuk
Görüşme 5	K3	Kadın	16	42	İstanbul	Lisans	Evli
Görüşme 6							2 Çocuk
Görüşme 7	K4	Kadın	10	55	İstanbul	Lisans	Bekar
Görüşme 8							
Görüşme 9	K5	Erkek	16	43	Malatya	Lisans	Belirtmedi
Görüşme 10							
Görüşme 11	K6	Erkek	8	30	Manisa	Doktora	Evli
Görüşme 12							1 Çocuk
Görüşme 13	K7	Erkek	15	35	Nevşehir	Lisans	Evli
Görüşme 14							2 Çocuk
Görüşme 15	K8	Kadın	20	41	İstanbul	Yüksek Lisans	Evli
Görüşme 16							2 Çocuk
Görüşme 17	K9	Kadın	6	27	Antalya Gazipaşa	Lisans	Evli
Görüşme 18							1 Çocuk
Görüşme 19	K10	Kadın	20	40	Antalya	Lisans	Evli
Görüşme 20							3 Çocuk
Görüşme 21	K11	Erkek	5	28	Şanlıurfa	Doktora	Evli
Görüşme 22							1 Çocuk
Görüşme 23	K12	Kadın	26	52	İstanbul	Yüksek Lisans	Evli
Görüşme 24							3 Çocuk
Görüşme 25	K13	Kadın	11	33	Siirt	Yüksek Lisans	Evli
Görüşme 26							2 Çocuk
Görüşme 27	K14	Erkek	13	36	İstanbul	Yüksek Lisans	Evli
Görüşme 28							2 Çocuk

Tablo 3.1’de araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, görev yeri, eğitim durumu ve aile bilgisi gibi birtakım özellikleri yer almaktadır. Aynı zamanda katılımcıların analiz öncesinde verilen katılımcı kodu ve görüşme sayısı da yine yer verilen bilgiler arasındadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Gömülü teori metodolojisine uygun olarak bu çalışmanın veri toplama araçlarına karar verirken deneyimlerde gömülü anlamın elde edilmesine odaklanılmıştır. Başlangıçta öğretmenlerin ilham verme sürecine odaklı çalışmada, analizler neticesinde ahlaki kimlik merkezli bir teori elde edilmiştir. Bu nedenle çalışmada kullanılan veri toplama aracı, ne sadece ahlaki kimlik ne de sadece eğitim süreci ile ilgilidir. Çalışmanın başlangıcında oluşturulan veri toplama aracı, öğretmeni kendi maddi ve manevi bütünlüğünde tanımaya yönelik bir mantıkla hazırlanmıştır.

Çalışmanın başlangıcında araştırmacı nasıl bir süreci keşfedeceğini, hatta bir sonuca ulaşp ulaşamayacağını bilmemekte, öğretmeni ilham verme süreci içinde bir bütün olarak tanımayı daha ön planda tutmaktadır. Bu nedenle derinlemesine görüşmeleri tercih etmiştir. Nitekim bu tercihin isabetli olduğu, hem açık kodlama aşamasında öğretmeni tanımlayan verilerin detaylılığı görüldüğünde hem de ahlaki kimlik kategorisi çekirdek kategoriyi oluşturmaya başladığında doğrulanmıştır. Derinlemesine görüşme, ahlaki kimliğin deneyimlerde gömülü anlamını detaylı sunmamıza katkı sağlamıştır.

3.3.1. Görüşme Formu

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerine ulaşabilmek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Veriler bu görüşme formuyla toplanmıştır. Çalışmada kullanılan görüşme formu toplamda 24 açık uçlu sorudan oluşmaktadır (Ek 1). Sorular, katılımcının deneyimleri hakkında uzun süreli konuşmasını gerektirecek bir yapıda olduğu için, görüşmeler iki oturum olarak tasarlanmıştır. 24 soru 12+12 soruya yer verilecek şekilde iki farklı oturumda

sorulmuştur. Bu sorular ayrıca görüşme anında görüşmenin ilerleyişine ve teorinin ihtiyacına yönelik gelişen sondalarla derinleştirilmiştir.

Görüşme formu hazırlama sürecinde araştırmacı öncelikle öğretmenlerin deneyimlerini öğrenmeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan taslak bir form oluşturmuştur. Bu taslak formda 73 soru yer almıştır. Bu taslak form öğretmeni tanımaya yönelik içeriğe sahiptir. Bu içeriklerden hangilerinin daha etkili bilgi sağlayabileceği konusunda form uzman görüşüne sunulmuştur. Üç akademisyenin incelemesi sonunda bazı sorular kendisiyle ilgili olabilecek sorularla bütünleştirilmiş ve bazı sorular binişik anlam üretme potansiyeli nedeniyle formdan çıkarılmıştır. Bu aşamada formda 37 soru kalmıştır. Bu form ile yaklaşık dört saat süren bir pilot görüşme yapılmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde bazı soruların öğretmen deneyimlerinde benzer yanıtlar getirdiği görülmüştür. Bu sorular formdan çıkarılarak kalan sorular yeniden uzman görüşüne sunulmuştur.

Pilot çalışma sonrası formda 27 soru kalmıştır. Bu formda yer alan sorular ve giriş bölümü içerik, anlaşılabilirlik, amaca uygunluk, bütünlük gibi açılardan değerlendirilmek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. Sekiz uzmandan gelen görüşler doğrultusunda görüşme formu soru sayısı 24'e indirgenmiş ve form içerik bakımından görüşmeye hazır şeklini almıştır. İlk görüşmeye bu form ile başlanılmış ve süreç içerisinde form, kuramsal doygunluk elde edilene kadar, katılımcıların verdiği cevaplar ve geçici kategoriler çerçevesinde küçük ifade değişiklikleri geçirmiş ve son şeklini almıştır.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki temalardan oluşmaktadır:

- (a) Öğretmenin psikolojik yapı ve özelliklerini keşfetmeye yönelik sorular
- (b) Öğretmeni yakın çevresi aracılığıyla tanımaya yönelik sorular
- (c) Öğretmenin mesleki deneyimlerini keşfetmeye yönelik sorular
- (d) Öğretmenin amaç ve ideallerini keşfetmeye yönelik sorular

3.3.2. Tamamlayıcı Veri Toplama Araçları

Çalışmada derinlemesine görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarına ilaveten araştırma sürecinde yardımcı ve tamamlayıcı nitelikteki farklı veri toplama araçları da kullanılmıştır. Bu araçlardan biri kompozisyon olmuştur. Çalışma konusu netleşmeden önce, bu konunun çalışılabilirliği hakkında bir ön fikir edinebilmek amacıyla Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2015-2016 akademik yılında eğitimine devam eden 96 öğretmen adayı ile bir kompozisyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarından hayatlarında olumlu ya da olumsuz etki sahibi bir öğretmenlerini anlatmaları istenmiştir. Kompozisyon çalışmasıyla elde edilen veriler, çalışmaya yardımcı bir ön çalışma niteliği taşımaktadır.

Çalışmada kullanılan ikinci tamamlayıcı veri toplama aracı gözlem notlarıdır. Araştırmacı, İstanbul ilindeki okullarda görev yapmakta olan katılımcılarla okulda ya da görüşme için sakin bir ortam sunan sosyal bir mekanda görüşmüştür. Özellikle okulda yapılan görüşmelere bir ya da iki saat önceden giden araştırmacı, okulun dış mekanını, okul iklimini, öğretmenin dersten çıkma anını, öğretmenler odası ortamını, öğretmene gelen kişilerle ve öğrencilerle iletişimini gözlemleyerek gözlem notları almıştır. Bu notlar hem katılımcının ilham veren öğretmen örneklemine uygunluğunu teyit etme hem de analiz aşamasında niteliklerini netleştirmede tamamlayıcı niteliğiyle çalışma açısından önem arz etmiştir. Araştırmada aynı zamanda görüşme anında öğretmenin davranışları, konuyu anlatırken yansıyan duyguları, jest ve mimikleri gibi unsurlar da gözlemlenmiştir. Bu gözlem, araştırmacıya görüşme esnasında rehberlik ederken, hemen sonrasında alınan gözlem notu katılımcıların içtenliği, duygusal derinliği, olayı gerçekten içselleştirerek anlatımı gibi konuları anlama ve açıklamada katkı sağlamıştır.

İstanbul dışındaki okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yüzyüze değil de online ortamda sesli olarak yapılmıştır. Dolayısıyla bu ortamda gözlem yapılması mümkün olmamıştır. Ancak bu sesli görüşmelerle ilgili öğretmenler kendilerine anlatmak istediklerini daha açık anlatabilme rahatlığı sağladığını ifade etmişler, yüz yüze olsa konuşamayacakları deneyimleri bile sesli görüşmede rahat anlatabildiklerini belirtmişlerdir. Bu sesli görüşmeler sırasında ve görüşme öncesi randevu alma aşamasındaki konuşmalarda öğretmenlerin ses tonuna ve söylem tutarlılığına yansıyan

özellikleri de yine gözlem notu olarak yazıya geçirilmiştir. Bu notlar öğretmenler hakkında önemli bilgi teyidi ve açıklaması sağlarken aynı zamanda araştırmaya tamamlayıcı nitelikte bir katkı sunmuştur.

Son olarak, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri de araştırma notları ve memolardır. Araştırma notları, araştırma sürecinde fark edilen artı veya eksi durumlar, bir sonraki görüşme için öneriler gibi konularda yardımcı nitelikte katkı sağlarken, memolar özellikle analiz sürecinde her bir aşamada açıklayıcı, yön gösterici, şekillendirici, tamamlayıcı ek veri kaynakları olarak kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin analizinde nitel veri çözümleme tekniği kullanılmıştır. Veri çözümlemede öğretmenler K1, K2, biçiminde kodlanmıştır. Araştırmada her bir görüşme, katılımcının izniyle ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bu ses kayıtları araştırmacı tarafından transkripte edilerek metne dönüştürülmüş ve metinde yer alan görüşme verileri maxqda 12 programıyla analiz edilmiştir. Veri çözümlemeyle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Sürekli Karşılaştırmalı Analiz

Kuram oluşturma yaklaşımında sürekli karşılaştırmalı analiz ile veriler çözümlenmektedir. Bu analiz yöntemi, elde edilen verilerden oluşturulan kavramları bir sonraki veri toplamada kullanmayı ve sonraki ortaya çıkacak kavramlarla sürekli karşılaştırarak ilerlemeyi gerektirir. Sürekli karşılaştırmalı analiz, gömülü teorinin farklı desenlerinde ortaktır. Sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi Glaser (1965) tarafından dört aşamada tanımlanmıştır: (a) Her bir kategoriye uygulanabilir olayların karşılaştırılması, (b) kategorilerin ve özelliklerin bütünleştirilmesi, (c) teoriyi sınırlandırma, (d) teoriyi yazma (Kaya, 2014, s.249).

Bu araştırmada sistematik gömülü teori deseni benimsendiğinden verilerin çözümlenme süreci bu desene uygun yürütülmüştür. Strauss ve Corbin (1998) tarafından araştırma

ilke ve aşamaları belirtilen sistematik desende gömülü teori araştırması yapan bir teorisyen, veri çözümlemede şu üç kodlamayı mutlaka yapmalıdır:

- (a) Açık kodlama
- (b) Eksen kodlama
- (c) Seçici kodlama

Sistem yaklaşımını kullanan bu çalışmada da açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama aşamalarına uygun bir veri çözümleme süreci gerçekleştirilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998, s.110-146). Süreçte sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanıldığı için verilerin toplama süreci ile analiz süreci birlikte eş zamanlı devam etmiştir.

3.4.1.1. Açık Kodlama

Sistematik gömülü teori deseninde verilerin çözümlemesi açık kodlama ile başlamaktadır. “Kodlama yapmanın temel amacı verileri analiz ederek kavramsallaştırmak ve veriler içindeki örüntü veya olayları tanımlamaktır” (Çelik ve Ekşi, 2015, s.47). Analiz süreci verilerin satır satır kodlanmasıyla başlamıştır. Bazen araştırma açısından anlamlı bir kavrama denk gelen veriler kelime kelime kodlanmıştır. Nadiren de deneyimin bütününden anlam çıktığı için paragraf ya da olay kodlanmıştır.

Araştırmada bazı kavramlar öne çıkmaya başlayınca kategorileştirme de başlamıştır. Bu kavramlar Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1 İlk Analizlerde Oluşan Bazı Kavramlar

Açık kodlama sürecinde kodların anlamı keşfedildikçe kodlar arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve ilişkiler belirmeye, analitik ayırım fark edilmeye başlamıştır. Bu aşamada Strauss ve Corbin (1998) tarafından tercih edilen karmaşık kodlama yöntemi kullanılmıştır. “Sebepler (causes), bağlamlar (context), ihtimaller (contingencies), sonuçlar (consequences), eşdeğişkenlik (covariance), koşullar (conditions)” dikkate alınarak analize devam edilmiştir (Çelik ve Ekşi, 2015, s.48).

Açık kodlama sürecinde kavramlar oluşukça geçici kategoriler de oluşmaya başlamış ve gerek kavramların gerekse geçici kategorilerin memo yazımı başlamıştır. Memo yazımı ve yazılan memoların araştırmada kullanımı araştırmamanın ilk aşamasından rapor yazımına kadar devam etmiştir. Bir sınıflandırma yapabilmek amacıyla verideki eylem ve etkileşimleri, bağlamları, sebepleri, sonuçları ve değişimleri bulmaya yönelik sorularla veri içinde derinleşilmiş ve kavramlar/kategoriler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Bu sürecin sonunda 8065 kod ve 71 kategori elde edilmiştir.

Verileri kategorileştirme eylemi, “kategorilerin açıklama ve tahmin etme potansiyeli nedeniyle” analiste önemli bir sınıflandırma ve açıklama kolaylığı sağlamaktadır.

Kategoriler oluştuktan sonra, ne zaman, nerede, nasıl vb. sorular sorularak onu açıklamak ve boyutlandırmak gerekmektedir.

3.4.1.2. Eksen Kodlama

Analizde uygulanan ikinci aşama kodlama eksen kodlamadır. Bu kodlama türü sistematik desene özgüdür. Kategorilerin alt kategorilerle ilişkilendirilmesi bu aşamada yapılmıştır. Kategoriler ve alt boyutları arasındaki bağlantıları açığa çıkarabilmek amacıyla koşullar, sonuçlar, eylemler/etkileşimler sorgulanmıştır (Strauss ve Corbin, 1998, 123-127). Kategoriler özelliklerine ve boyutlarına göre alt kategorilere bağlanmıştır. Bu sürecin sonunda 13 kategoriden ve alt boyutlarından oluşan bir aşamaya gelinmiştir.

3.4.1.3. Seçici Kodlama

Sistematik gömülü teoride üçüncü analiz aşaması seçici kodlama olarak isimlendirilmektedir. Bu aşamada, eksen kodlamada ilişkilendirilen kategoriler bir çekirdek kategori etrafında entegre edilerek teoriye dönüştürülmüştür. Tüm kategorilerin özellikleri, boyutları, ilişkileri bağlamında yeni bir boyuta ulaşamaz olmuş dolayısıyla teorik doygunluk elde edilmiştir.

Seçici kodlama, verinin teoriye dönüşmeye başladığı aşamadır. Teori bazen aşamanın başlarında şekillenir bazen de en nihayetinde yani rapor yazarken tam anlamıyla ortaya çıkar. Bu nedenle süreci basit bir temalaştırma mantığıyla değil, araştırmacının sezgisini, deneyimini, veriye hakimiyetini, muhakeme yeteneğini de kapsayan ve zamanla ortaya çıkan bir süreç olarak düşünmek lazımdır. Bu aşamada analist, verilere çok daha derinlemesine dalmakta, daha önce almış olduğu notlarla, görselleştirmeler yaparak bütüncül bir şekilde teoriyi üretmektedir. Buradaki entegrasyon, işin keyifli fakat en zor bölümüdür. Bu çalışmada da böyle olmuştur.

Seçici kodlama aşamasında öncelikle merkezi bir kategoriye yani çekirdek kategoriye karar vermek gerekmektedir. Çekirdek kategori, diğer kategorileri bir araya getirme, açıklayıcı bir bütün oluşturma analitik gücüne sahiptir. Bu çalışmada kategoriler “Ahlaki Kimlik” çekirdek kategorisine işaret etmiştir. Çekirdek kategori araştırmacının

ana temasını belirlemektedir. Analizin son aşamasında ortaya çıktığından tüm çalışma süreci aslında bu aşamada yeniden şekillenmekte, araştırma soruları ve başlığı netleşmektedir. Bizim de başlangıçta ilham verme sürecine yönelik bilimsel odağımız, seçici kodlamada çekirdek kategorinin ahlaki kimlik olması nedeniyle bu kavram etrafında şekillenmiştir. Bu aşamanın sonunda literatür de incelenerek teorinin doğrulaması yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırma analiz süreci tamamlandığında Tablo 3.2. ortaya çıkmıştır:

Tablo 3.2.
Sürekli Karşılaştırmalı Analiz Sonucunda Elde Edilen Veriler

Kod sayısı	Alt Kategori Sayısı	Kategori Sayısı	Çekirdek Kategori	Etkileyenler 7 kategori	Etkilenenler 6 kategori
8065	71	13	Ahlaki Kimlik	Benlik özellikleri Sosyal etkiler Geçmiş yaşantılar Kişilik özellikleri Eğitim anlayışı Referans alınan dünya görüşü ve inanç İdealler ve amaçlar	Davranış dönüşüm süreci Karşılaşılan eğitim engelleri Eğitim koşullarını geliştirme Derse ilgi çekme ve katılımı sağlama Sınıf dışı eğitim faaliyetleri düzenleme İş yoğunluğu

3.5. Araştırma Süreci

Bu çalışmanın araştırma süreci şu aşamalarda gerçekleşmiştir: Doğadaki problemin keşfedilmesi, araştırma tasarımı, uygulama ve rapor yazımı.

3.5.1. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı gözlemci, görüşmeci, veri toplama aracı geliştiricisi ve teorisyen olarak aktiftir. Kullanılan yöntemin gömülü teori olması nedeniyle tercih

edilen sürekli karşılaştırmalı analiz sürecinde veri toplama ve teori inşasına kadar devam eden analiz sürecinde katılımcılarla etkileşim içinde çalışmıştır. Bu durumda ortaya çıkan araştırmacının öznelliği problemini aşabilmek, nesnelliği sağlayabilmek amacıyla birtakım önlemler almıştır. Bu önlemler, çalışmanın bilimselliği başlığında anlatılmaktadır.

3.5.2. Doğadaki Problemin Keşfedilmesi

3.5.2.1. Okul Gözlemleri

Bu aşama, araştırma probleminin fark edilmeye başladığı aşamadır. Araştırmacı, farklı saha çalışmalarında ve öğretmenlik yaptığı yıllarda öğretmen davranışları arasında çok önemli farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların öğrencileri önemli ölçüde etkilediğini fark etmiştir. Örneğin bazı öğretmenler, öğretmenler odasında gündelik yaşam muhabbetlerine, bazıları ise öğrencilerinin eğitimini geliştirmek üzerine meslektaşlarıyla fikir alışverişine ağırlık vermektedir. Bazı öğretmenler kat nöbetlerinde elindeki çayı yudumlayarak etrafı izleyip ya da telefonla özel meselelerini halletmeye çalışırken bazıları öğrencileriyle sohbet etmekte, onların sorularına yanıt vermeye ve onları başlarına gelebilecek kazalardan korumaya çabalamaktadır. Ders zili çaldığında, bazı öğretmenler daha ders zili çalarken kapıda beklemekteyken bazı öğretmenleri idareciler uyarmak durumunda kalabilmektedir. Aynı okul ortamında ve hatta aynı branşlarda öğretmen olmalarına rağmen mesleğe ve öğrencilere yaklaşımlarının, tutum ve davranışlarının oldukça farklı olması bu farklılıkların temel sebebi üzerine düşünmeye sevk etmiştir. Ancak bu aşamada henüz konu netlikten uzaktır.

3.5.2.2. Beyin Fırtınaları

Araştırma konusuna karar verme aşamasında danışman ve araştırmacı arasında yapılan beyin fırtınalarıyla problem konusu bir temele oturmaya başlamıştır. Bu aşama oldukça yoğun geçmiştir. Evet, öğretmen davranışları ele alınacaktır fakat hangi açıdan ele alınacağı tam bir muammadır. Beyin fırtınaları sonucunda bu fikir bir netlik kazanmış ve ilham veren öğretmenlerin ilham verme sürecinin keşfedilmesiyle birlikte öğretmeni

gerçek anlamda tanıyabileceğimiz fikri doğmuştur. Bu fikir henüz yolun başlangıcı olmuştur. Sürecin keşfine yönelik bir araştırmada araştırmacının karşısına nelerin çıkacağı bu aşamada belirsizdir.

3.5.2.3. Kompozisyon Çalışması

Konunun araştırmaya değer olup olmadığını teyit etmek ve konuya yönelik çalışma kararını netleştirmek amacıyla bir ön çalışma yapılmıştır. Bu ön çalışmada; Marmara Üniversitesinde 2015-2016 akademik yılında eğitimine devam eden 96 sosyal bilgiler öğretmen adayından kendileri üzerinde olumlu veya olumsuz etkiye sahip öğretmenlerini anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlar incelendiğinde öğretmen davranışlarının öğretmen adayları üzerinde olumlu ve olumsuz anlamda pek çok etkisinin bulunduğu görülmüştür. Hatta öğretmen adayları arasında öğretmenlerine duyduğu muhabbetten dolayı “onun gibi öğretmen olmak” ya da tam aksine bir öğretmenine duyduğu negatif etkili duygular nedeniyle “onun gibi öğretmen olmamak” için öğretmenliğe karar vermiş olanlar bulunmaktadır. Araştırmanın tasarlanması, konu çalışmaya değer bulunduktan sonra başlamıştır.

3.5.3. Araştırma Tasarımı

3.5.3.1. Yöntem Seçimi

Yapılan gözlem ve kompozisyon çalışmasının içerik analizi sonucunda öğretmen davranışlarının öne çıktığı görülmüştür. Eğitimde olumlu örneklerle çalışmaya karar verilmiştir. Bu bağlamda ilham veren öğretmenlerin deneyimlerinde gömülü olduğu düşünülen ilham verme süreci merak edilmiş ve ilk aşamada geçici bir araştırma sorusu oluşturularak bu süreci keşfetmek amacıyla gömülü teori yöntemine karar verilmiştir.

3.5.3.2. Kuramsal Örnekleme

Araştırmaya katılacak çalışma grubunun kimlerden oluşacağı, katılımcılarda asgari düzeyde aranması beklenen nitelikler kuramsal örnekleme aşamasında belirlenmiştir. Gömülü teori yöntemine en uygun örnekleme seçimini sağlayan kuramsal örnekleme ile

bir araştırma tasarısı planlanmıştır. Bu bağlamda kuram oluşturmaya yeterli veri sağlayabileceği düşünülen bir çalışma grubu seçimine odaklanılmıştır.

3.5.3.2.1. İlham Veren Öğretmen Niteliklerinin Tespiti

Gömülü teori çalışmaları, araştırmacının kavram geliştirirken ve kategorileri ilişkilendirirken literatürden etkilenmemesi için literatür incelemelerini en sona bırakır. Bu çalışmada da öyle yapılmıştır. Ancak, kuramsal örnekleme alınacak öğretmenlerin genel olarak hangi yönlerinin öne çıktığı konusunda paylaşılan anılar ve biyografiler incelenmiştir. Ayrıca “İyi bir öğretmen dediğimde aklınıza neler geliyor?” sorusu ulaşılabilen bazı velilere ve akademisyenlere sorulmuş ve bu özellikler not edilmiştir. Tespit edilen nitelikler, elbetteki süreci açıklamamakla birlikte, kuramsal örneklemede yararlanabileceğimiz, bazı öğretmen nitelikleri hakkında genel bir ölçüt belirlememizi sağlamıştır. Bu ölçütlerin bir kısmı, çalışmanın alanyazın bölümünde, ilham veren öğretmen kavramıyla ilgili başlık altında yer almaktadır.

3.5.3.2.2. İlham Veren Öğretmen Katılımının İlanı

Anı ve biyografi metinlerinde sıkça anlatılan nitelikleriyle, bu çalışmaya katılması veya bu nitelikleri taşıyan öğretmenleri tavsiye etmesi ricasıyla sosyal medya üzerinden ilanlar verilmiştir. Ayrıca araştırmacının yakın çevresinde bulunan, medya mensupları, akademisyenler, öğretmenler ve sendika üyeleri araştırmaya katılımı beklenen öğretmen nitelikleri hakkında bilgilendirilmiştir. Kendilerinden sosyal çevrelerine duyuruda bulunmaları ve belirlenen niteliklere sahip öğretmen tanıyorlar ise tavsiyede bulunarak araştırmaya katkı sağlamaları rica edilmiştir.

3.5.3.3. İlham Veren Öğretmenlere Ulaşılması

Araştırmaya yönelik yapılan duyurular kısa sürede yayılmış ve ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleri üzerine ilk tavsiyeler gelmeye başlamıştır. İlginçtir ki aynı öğretmen farklı kişi ve kanallardan da tavsiye almıştır. Tavsiye eden kişilerden iletişim bilgileri alınan katılımcılardan öncelikle telefonla randevu alınmıştır.

Bir görüşme arasında, katılımcı öğretmene misafir olarak gelen bir başka öğretmenin ortamdaki sohbetinden aranan nitelikleri taşıdığı fark edilmiş ve çalışmaya katılımı rica edilmiştir. Bir katılımcı öğretmen kendisi ilanı görmüş ve katılım istemiştir. Aynı öğretmen aynı zamanda akademisyen çevreden de tavsiye edilmiştir.

3.5.4. Uygulama

Bu çalışmanın uygulama aşaması, ilk görüşmeyle birlikte veri toplama süreci başlayan sürekli karşılaştırmalı analizin yapıldığı, geçici kategorilerin oluşturulduğu ve yeni veri kaynaklarına ulaşıldığı karmaşık süreçler bütünü şeklinde sürdürülmüştür. Her ne kadar burada madde madde yer alsaydı da aslında hiyerarşik değil ilişkiler ağı şeklinde bir uygulama süreci akla gelmelidir.

3.5.4.1. Ön Görüşmeler ve Görüşmeleri Planlama

Çalışmaya katılım sağlayacak öğretmenlerle gerçekleştirilen ön görüşmelerde kendilerine uygun iki farklı zaman talep edilerek görüşme planı yapılmıştır. Ulaşılan öğretmenlere telefondaki ön görüşmede, çalışmanın öğretmen deneyimleri ile ilgili olduğu, ses kaydı alınacağı ve tahminen iki oturumdan oluşacağı bilgisi verilmiştir. Ancak, çalışmaya olumlu veya olumsuz etki etmemesi açısından kendilerinin ilham veren öğretmen olarak çalışmaya katıldığı bilgisi gizlenmiştir.

3.5.4.2. Görüşme Yeri ve Hazırlığı

Görüşmenin yapılacağı mekan seçilmiş ve görüşme anında ses kaydı yapacak cihaz temin edilmiştir. Aynı zamanda görüşme formunun iki nüsha çıktısı alınarak görüşme sırasında bir nüshası katılımcıya verilmiştir.

3.5.4.3. İlk Görüşmeler ve Sürekli Karşılaştırmalı Analiz

Bu aşamada araştırmacı ilk mülakatları yapmaya başlamıştır. İlk görüşme K1 ile Çamlıca'daki bir sosyal mekanda, açıkavada yapılmıştır. İkinci görüşme K2 ile görev yaptığı okulun müdür odasında gerçekleştirilmiştir. İlk görüşmelerden itibaren veri

analizi süreci de başlamıştır. Sürekli karşılaştırmalı analiz sürecinde, öncelikle açık kodlamalar yapılmış ve geçici kategoriler tespit edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda bir sonraki görüşmeye ve analize katkıda bulunacak olan memo yazımı da başlatılmıştır. Analizlerle birlikte mülakatlar devam etmiş, her biri iki ayrı zamanda planlanan mülakatlarda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıtları transkripte edilerek analize tabi tutulmuştur. Görüşmelerle birlikte analizin de yürütüldüğü bu sürekli karşılaştırmalı analiz sürecinde açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama yapılmıştır.

İstanbul içinde yer alan öğretmenlerle okul ortamında veya dışarıda görüşmeye elverişli sosyal bir mekanda yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak çalışmada Türkiye'nin farklı illerinden katılımcılarla görüntünün olmadığı online görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu talep hem kendilerini daha rahat hissettikleri gerekçesiyle katılımcılardan gelmiştir hem de araştırmaya tasarruf ve hız kazandırmıştır.

3.5.4.4. Kuramsal Doygunluk

Çalışmaya katılan öğretmenlerin benzer davranışlar sergiledikleri daha dördüncü görüşmeden itibaren belirmeye başlamıştır. Geçici kategoriler bu aşamadan itibaren oluşmaya başlamıştır. Toplanan yeni veriler 12 kişiden sonra ilerlememeye başlamış ve görüşme kuramsal doygunluğa ulaşılması nedeniyle 14 kişide sonlandırılmıştır. Bu aşamadan sonra çalışmada elde edilen veriler analiz edilmiş, kuram oluşturulmuş ve oluşan kuram raporlaştırılmıştır.

3.5.4.5. Kuram Oluşturma

Çalışmada, analizler sonucunda çekirdek kategori ve yapıların boyutları ortaya çıktıkça kuram oluşmuştur. Bu aşamada, yapılan analizler sonucu ortaya çıkan üst kategoriler yani teori parçacıkları bir araya getirilmiştir. Kategoriler arasındaki bağlantılar sorgulanmış, değişkenler tespit edilmiş ve araştırma soruları ortaya çıkmıştır. Kategorilerin ilişkilendirilmesiyle birlikte beliren teori, yapılan alıntılarla açıklanarak kuram oluşturulmuştur. Oluşan kuram çerçevesinde çalışmanın araştırma soruları ve konu başlığı yeniden şekillenmiştir. Verilerin çözümlenmesi başlığında bu süreç detaylı olarak anlatılmaktadır.

3.5.4.6. Detaylı Literatür Tarama

Gömülü teorinin doğası gereği araştırmacı, herhangi bir kuramsal bilgidен etkilenmemek amacıyla literatür taramayı sona bırakmaktadır. Bu nedenle, başlangıçta kuramsal örnekleme kapsamında öğretmenlerin nitelik ölçütlerini tespit edebilmek amacıyla basit düzeyde, odaklı bir tarama gerçekleştirilmiştir. Detaylı literatür tarama ise kuramın çekirdek kategorisi ve boyutları çerçevesinde çalışma sonuna bırakılmıştır.

3.5.4.7. Rapor Yazımı

Bu aşamada, elde edilen kuramı destekleyen bilgisayar şekilleri alınarak kuramın raporlaştırılması yapılmıştır. Şekillerde yer alan bilgiler aynı zamanda alıntılarla desteklenerek sistemli bir şekilde tez yazımı gerçekleştirilmiştir.

3.6. Araştırmanın Bilimselliği

Nitel araştırmaya karar veren bir araştırmacı birtakım tedbirler ile araştırmanın bilimselliğini sağlamaya çalışmaktadır. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik); tutarlılık (iç güvenirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlik) kavramları kullanılmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın bilimselliği bazı kaynaklarda yer alan bilgiler eşliğinde sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2015, s.250-255; Çelik ve Ekşi, 2015, s.143-150; Patton, 2014, 552-562; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.255-273).

a) İnanırcılık açısından çalışmada çoklu veri toplama yöntemi (üçgenleme/çeşitleme) kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz aşamasında gözlem ve araştırma notlarıyla karşılaştırılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların gözlerinin dolması, ağlama, içten gülümseme, kahkaha, şaşırma, derinlere dalma, vs. gibi duygusal tepkileri ile jest ve mimikleri oldukça samimi yanıtlar verdiklerini göstermiştir. Görüşme esnasında bir sonraki soruya geçmeden önce katılımcıların söylemleri özetlenerek katılımcı teyidine başvurulmuştur. Teori ve teori parçacıklarının boyutları akademisyenler ve öğretmenler ile birebir tartışılmıştır. Kavramlar detaylı bir şekilde sunulmuş, kuram doğrudan alıntılarla ve bazı katılımcıların ya da olayların hikayeleriyle birlikte açıklanmıştır.

b) Aktarılabirlik açısından çalışmada amaçlı örnekleme ölçütleri ve katılımcı bilgileri detaylı olarak verilmiştir. Oluşan kuramın ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerini açıklama yani benzer durumlara aktarılabirlik olasılığının yüksek olduğu söylenebilir.

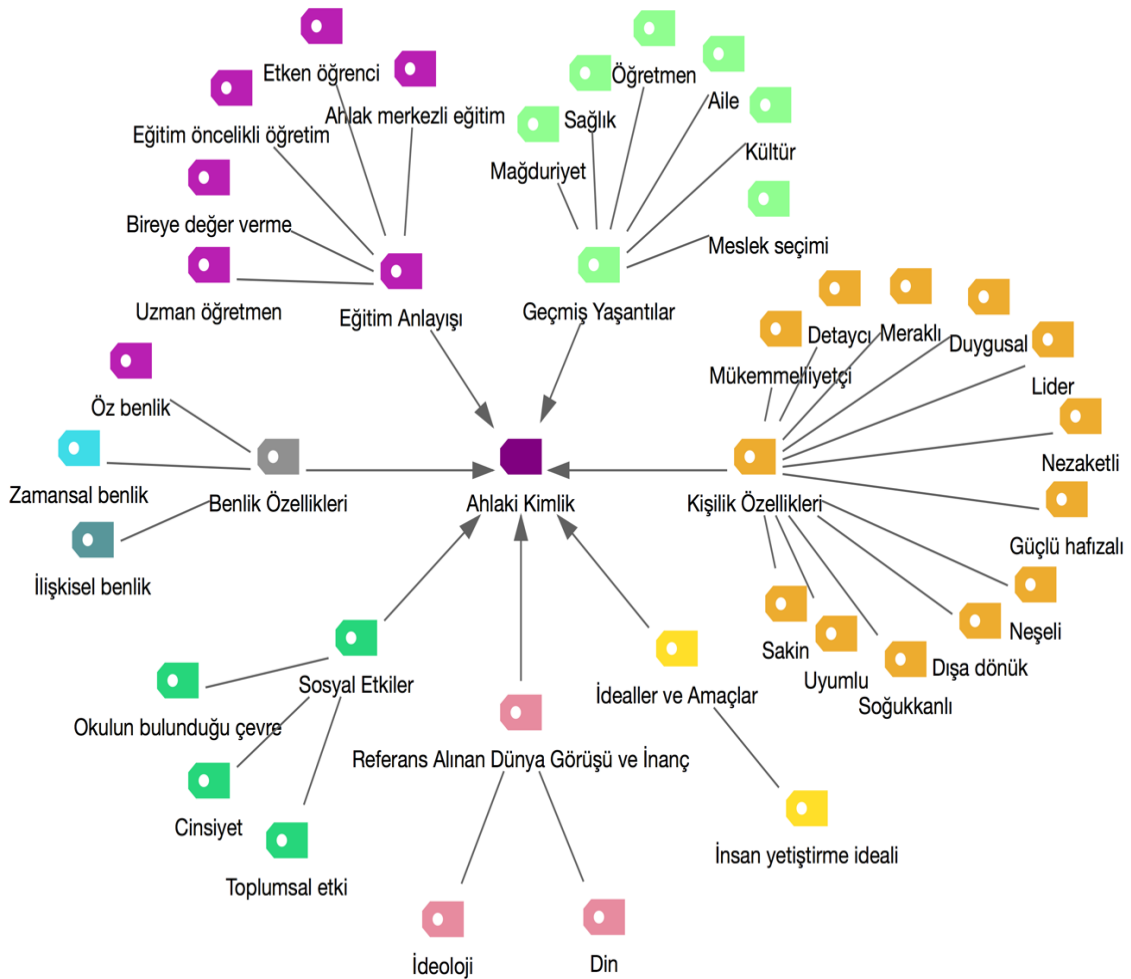
c) Tutarlılık açısından çalışmada aktarılabirlik açısından verilen bilgiler tutarlılığı da desteklemektedir. Ek olarak araştırmacı, katılımcı bilgilerinin yanı sıra araştırma içinde kendi rolünü de belirtmiştir. Araştırma süreci, araçları ve kuram oluşturma aşamaları, teori parçacıkları hakkında detaylı bilgi ve görüşme formu (Ek 1) verilmiştir. Tüm bunlar benzer bir çalışmada benzer bir kuramın oluşma olasılığını arttırmaktadır.

d) Teyit edilebilirlik açısından çalışmada objektif yaklaşımı korumaya yönelik birtakım önlemler alınmıştır. Araştırmacı araştırma sürecinde duygu, düşünce, kültür, vs. gibi öznel yönlerinin etkisini minimum düzeye indirmek ve objektifliği maksimum düzeyde korumak amacıyla öznel düşüncelerini mümkün olduğunca yansıtmamaya çalışmıştır. Gözlem yaptığı okullarda ortamı ve öğretmeni betimleyici ve araştırma sürecini açıklayıcı notlar almıştır. Analiz sürecinde ortaya konulan kavramlar veriden oluşturulmuştur. Görüşme verileri ile gözlem notları birbirini teyit etme durumu açısından sürekli karşılaştırılmıştır. Görüşme esnasında yanıtlar özetlenerek “siz de böyle mi demek istediniz?/doğru mu anladım?” gibi sorularla katılımcı teyidi alınmıştır. Bunlar nesnelliği sağlasa da ayrıca analiz sürecinde ortaya çıkan kavramlar ve yapılar hakkında objektifliği sağlamak amacıyla birçok akademisyen ve öğretmen ile birlikte kavramlar ve yapılar hakkında tartışmalar yapılmıştır. Oluşan teori parçacıkları psikoloji, sosyal psikoloji, uluslararası ilişkiler, sosyal bilgiler, eğitim bilimleri gibi farklı disiplinlerden akademisyenlerle tartışılmıştır. Teori ise tüm alt boyutlarıyla detaylı bir şekilde ve doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır. Çalışmada sistematik gömülü teori yaklaşımının bilimsellik ölçütleri dikkate alınmıştır (Çelik ve Ekşi, 2015, s.150-152).

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. İlham Veren Öğretmenlerin Ahlaki Kimlik Profili

Bu başlık altında, yanıt bulunabilecek araştırma sorusu; “İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profilleri nasıl bir yapıdan oluşmaktadır?” olacaktır. Bu bağlamda, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profillerini oluşturan yapı, bu yapının işleyişi, boyutları ve alt boyutları ile ilgili bulgulara yer verilecektir. Ahlaki kimlik profilini oluşturan yapının genel bir görseli öncelikli olarak sunulacak, ikinci olarak ahlaki kimlik işleyiş modeli açıklanacak ve son olarak yapının tüm boyutlarına ve alt boyutlarına detaylı bir şekilde yer verilecektir.

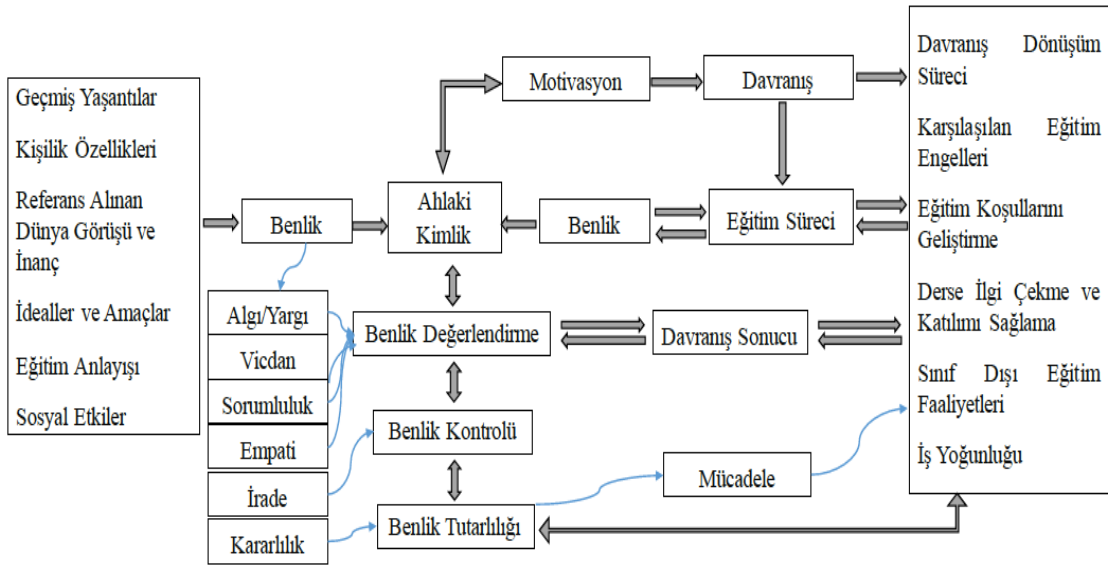


Şekil 4.1. İlham Veren Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahlaki Kimlik Profili Yapısı

Şekil 4.1’de yer alan bilgiler incelendiğinde kuramın temel yapısı görülmektedir. Bu araştırmada “ahlaki kimlik” araştırmanın çekirdek kategorisi olarak tespit edilmiştir. Ahlaki kimlik çekirdek kategoridir. Onu etkileyen kategoriler ve boyutları çevresinde toplanmıştır. Buna göre geçmiş yaşantılar, kişilik özellikleri, idealler ve amaçlar, referans alınan dünya görüşü ve inanç, sosyal etkiler, benlik özellikleri ve eğitim anlayışı kategorileri ahlaki kimliği etkilemektedir. Ahlaki kimlik yapısının nasıl işlediği, yapıyı oluşturan teori parçacıklarının ya da kategorilerin tüm boyutları ve alt boyutlarıyla ilgili detaylı bulgular aşağıdaki başlıklar altında sunulacaktır.

4.1.1. İlham Veren Öğretmenlerin Ahlaki Kimlik İşleyişi

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, ahlaki kimlik yapısı içinde bir işleyişin olduğu tespit edilmiştir. Bu işleyişi gösteren model Şekil 4.2’de verilmiştir.



Şekil 4.2. İlham Veren Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahlaki Kimlik İşleyiş Modeli

Şekil 4.2. incelendiğinde ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik yapısının işleyiş modeli görülmektedir. Bu model incelendiğinde, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin davranışlarının motivasyon kaynağının “ahlaki kimlik” olduğu görülmektedir. Ahlaki kimlik, en temelde benlik özelliklerinden beslenmektedir. Öğretmen, kendini nasıl tanımlıyorsa öyle davranma eğilimi göstermektedir. Bu

eğilimin düzeyi, ahlaki kimliğin düzeyiyle eşdeğerdir. Örneğin adaletli olma duygusu benlikte ne derece benimsenmiş bir duygu ise ahlaki kimliğin adaleti davranışa dönüştürme motivasyonu o derecedir. Davranışlar ise eğitim sürecine yansımaktadır.

Şekil 4.2’de yer alan model incelendiğinde aynı zamanda ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin benlik özelliklerinin şu kategorilerden etkilendiği görülmektedir: Geçmiş yaşantılar, kişilik özellikleri, referans alınan dünya görüşü ve inanç, idealler ve amaçlar, eğitim anlayışı, sosyal etkiler. Bu özelliklerden etkilenen benlik, ahlaki kimliğin merkezi öneme sahip kavramıdır. Eğitim süreci ile ahlaki kimlik arasında şöyle bir ilişki bulunmaktadır. Kişinin ahlaki kimlik tarafından motive edilen davranışları doğal olarak eğitim sürecine yansımaktadır. İlham veren öğretmenler; “davranış dönüşüm süreci, karşılaşılan eğitim engelleri, eğitim koşullarını geliştirme, derse ilgi çekme ve katılımı sağlama, sınıf dışı eğitim faaliyetleri, iş yoğunluğu” boyutlarında bu süreci etkilemekte ve davranışların olumlu ya da olumsuz sonuçlarıyla bu süreçten etkilenmektedir.

Model incelendiğinde, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin davranışlarının olumlu ya da olumsuz sonuçları nedeniyle benlik değerlendirme mekanizmasını harekete geçirdiği görülmektedir. Bu mekanizmanın otomatik mi yoksa kasıtlı mı harekete geçtiği konusunda net bir cevabımız bulunmamaktadır. Zira ilham veren öğretmenler benlik özellikleriyle bütünleşmiştir. Davranışlarının olumlu bir sonucuyla hissettiği huzurun ve olumsuz bir sonucuyla hissettiği pişmanlığın “vicdan” muhasebesine geçişi anlık ve otomatiktir. Fakat yeniden ifade etmekte fayda görmekteyiz ki bu durum onların ahlaki kimliğinin yüksek düzeyiyle ilgili olabilir. Yoksa benlik değerlendirmesini açıklamada anlamlı olmayabilir.

Modelde değinmemiz gereken bir başka konu, ilham veren öğretmenlerin benlik değerlendirme mekanizmasının algı/yargı, vicdan, sorumluluk ve empati temelli çalıştığını fark etmemizdir. Yargıları ve vicdanı onun doğru yanlış kararlarını belirlemektedir. Empati, muhatabını anlama noktasında kendini değerlendirmesine katkı sağlarken sorumluluk duygusu yaptığı eylemin sorumluluk bilincini taşımasıyla ilgilidir.

Benlik değerlendirmeden çıkan sonuç öğretmenin benlik kontrolünü başlatmaktadır. Benlik kontrolünde irade kavramı onun kendi davranışlarını düzenleme ve kontrol edebilmesinde önem arz etmektedir. Son olarak, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleri benlik değerlendirmeden çıkan doğru/iyi yargısıyla yani kendi benliğinin özünde var olan doğru/yanlış algısıyla tutarlı davranma eğilimindedir. Bu gerçekten gl bir duygudur ki öğretmenler benlik tutarlılığı konusunda kararlılık göstermekte ve eğitim ğretim sürecine yansıyan davranışlarında tutarsızlığa neden olabilecek bir ihtimal doğduğunda benlik özellikleriyle davranışları arasındaki tutarlılığın mücadelesini vermektedir.

4.1.2. İlham Veren ğretmenlerin Benlik zellikleri

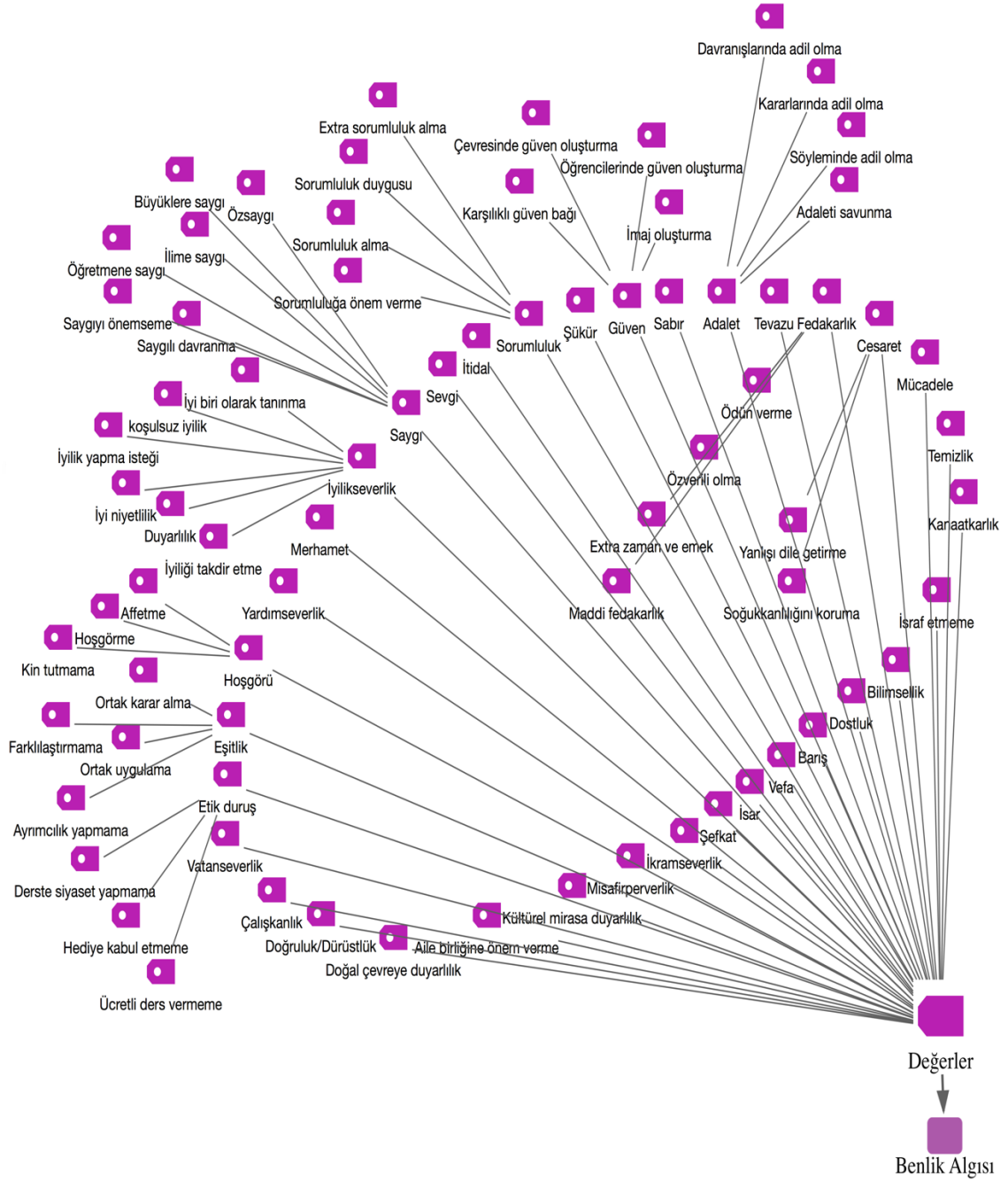
Bu başlık altında, ilham veren öğretmenlerin ahlaki kimliğinin önemli bir parçası olarak benlik özelliklerine yer verilecektir.

4.1.2.1. z Benlik zellikleri

Araştırmaya katılan ilham veren öğretmenlerin öz benlik özellikleri farklı benlik kavramları çerçevesinde boyutlanmıştır. Bu başlık altında, benlik algısı, benlik saygısı, benlik tasarımı, benlik değerlendirme ve benlik kontrolü, benlik tutarlılığı gibi alt başlıklarda toplanan bu boyutlara şekil ve açıklamalarıyla birlikte yer verilmektedir.

4.1.2.1.1. Benlik Algısı

İlham veren öğretmenlerin öz benlik özelliklerinde, kendine yönelik algıları yani benlik algısı kategorisi tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerine yönelik algılarının onların ahlaki kimliğinin temel bir bileşeni olarak ahlaki davranışa sevk eden temel bir motivasyonel etki kaynağı olduğu düşünülmektedir. Benlik algısına yönelik bulgulara Ek 2’de toplu bir şekilde yer verilmektedir. İlham veren öğretmenlerin benlik algısı boyutunda değerler ve yetkinlikler alt boyutları tespit edilmiştir. Yetkinlikler; bireysel ve mesleki olarak iki alt başlığa ayrılmıştır. Değerler ve yetkinlikler alt boyutlarıyla birlikte ayrı ayrı ele alınacaktır. Değerler boyutu şekil 4.3’te ve şekil 4.4’te, yetkinlikler boyutu ise şekil 4.5’te ve şekil 4.6’da yer almaktadır.

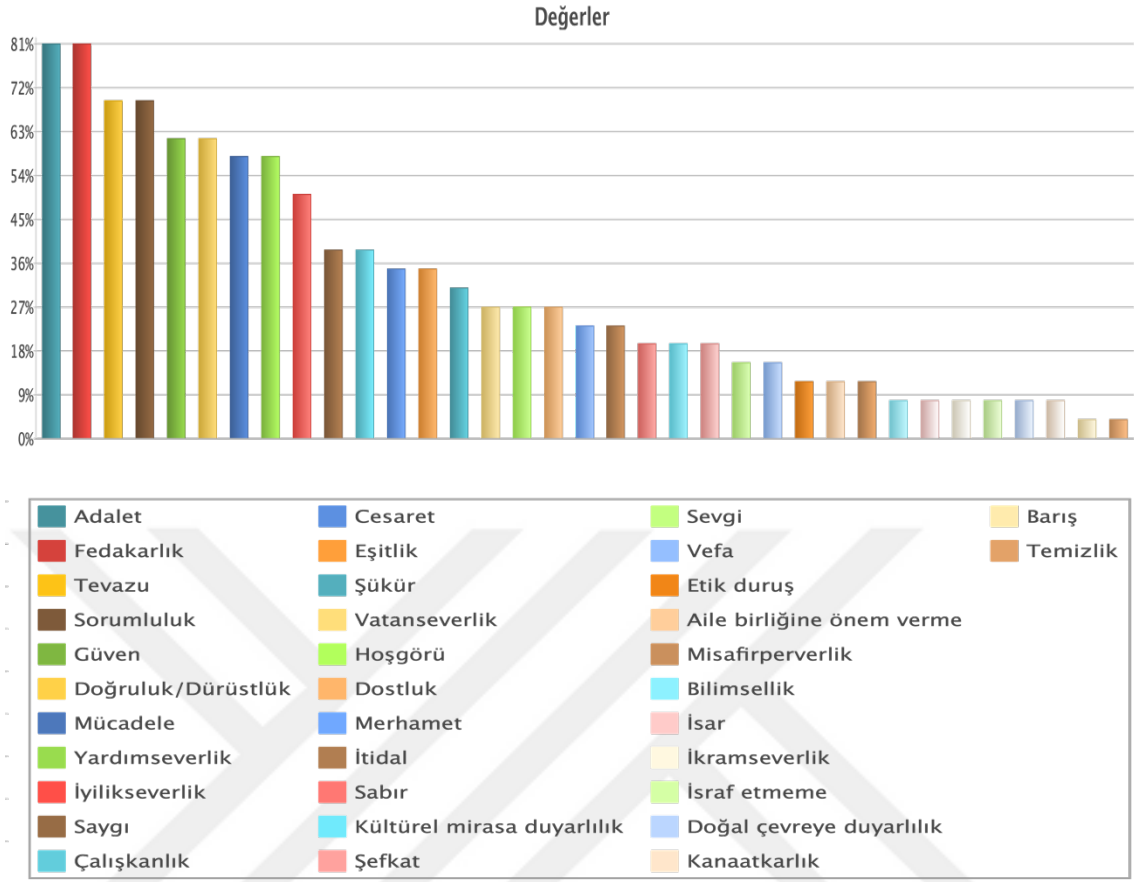


Şekil 4.3. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Algısını Oluşturan Değerler

Hardy ve Carlo (2011a)'ya göre bireyin benliği “ahlaki değerler ile yapılandırıldığında ahlaki kimliğin oluşması mümkün olabilmektedir”. Şekil 4.3 incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin benlik algısının temelinde değerlerin ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. Mücadele, cesaret, fedakarlık, tevazu, adalet, güven, sabır, şükür, sorumluluk, iyilikseverlik, itidal, etik duruş, saygı, eşitlik, sevgi, merhamet, hoşgörü,

yardımsıverlik, vatanseverlik, alışkanlık, doğruluk/dürüstlük, doğal çevreye duyarlılık, aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık, misafirpıverlik, ikramseverlik, şefkat, isar, vefa, barış, dostluk, bilimsellik, israf etmeme, kanaatkarlık ve temizlik değerleri öğretemenlerin kendini tanımlamış olduğu ve yakın çevresindeki insanların kendileri hakkında üzerinde ittifak ettiği değerlerdir.

şekil 4.3.'te yer alan fedakarlık, adalet, güven, sorumluluk, iyilikseverlik ve etik duruş değerlerinin alt boyutlardan oluştuğu dikkat çekmektedir. İlham veren öğretemenlerin fedakarlık değeri alt boyutları; ödün verme, özverili olma, extra zaman ve emek, maddi fedakarlık olarak tespit edilmiştir. Adalet değeri alt boyutları; davranışlarında adil olma, kararlarında adil olma, söyleminde adil olma ve adaleti savunmadır. Güven değeri alt boyutları; imaj oluşturma, çevresinde güven oluşturma, öğrencilerinde güven oluşturma, karşılıklı güven bağıdır. Sorumluluk değeri alt boyutları ise; sorumluluk duygusu, sorumluluk alma, extra sorumluluk alma, sorumluluğa önem vermedir. İyilikseverlik değeri; duyarlılık, iyi niyetlilik, iyi biri olarak tanınma, iyilik yapma isteği, iyiliği takdir etme, iyiliği oşulsuz yapma alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretemenlerin etik duruşu benimsiyor olması ise; ücretli ders vermeme, derste siyaset yapmama, hediye kabul etmeme gibi mesleki etik ilkelerle boyut kazanmıştır. Cesaret değeri; yanlışı dile getirme, soğukkanlılığını koruma; eşitlik değeri; ortak karar alma, ortak uygulama, ayrımcılık yapmama, farklılaştırmama; saygı değeri; özsaygı, büyüklere saygı, öğretemene saygı, ilime saygı, saygılı davranma, saygıyı önemseme; hořęörü değeri; affetme, kin tutmama, hořęörme boyutlarından oluşmuştur.



Şekil 4.4. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Algısındaki Değerler Grafiği

Şekil 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin benlik algısı ağırlıklı olarak adalet, fedakarlık, tevazu, sorumluluk, güven, doğruluk/dürüstlük, mücadele ve yardımseverlik değerlerinden oluşmaktadır. Adalet ve fedakarlık en yoğun merkezi değerlerdendir. İlham veren öğretmenler söyleminde, davranışlarında, kararlarında adil davranmayı tercih etmekte ve adaleti her durumda savunmaya çalışmaktadır. K2'nin şu ifadeleri onun öğrencilerine adil bir yaklaşım içinde olduğunu göstermektedir:

“Olumsuzluklar her yerde vardır. O, bireysel olarak kişiyi bağlar. Bir gemide 10 tane suçlu, bir tane masum olsa o gemiyi batıramazsınız. 9 kişi suçlu bile olsa sonuçta orada bir tane masum var. Bunun gibi hani... Ne olursa olsun oradaki (öğrenciler arasındaki) masumları düşünmek zorundayım. Bu şekilde çalışmaya çalışıyorum.”

K2 aynı zamanda kendi haklarını savunma konusunda da ifadelerde bulunarak, adaleti savunan bir yaklaşım içinde olduğunu yansıtmıştır: “Çünkü devletin bize aynı zamanda

verdiği uygulama hakkı vardır. Efendime söyleyeyim, yani kanunlarla bizim kişisel, kişilik haklarımız da korunmuştur.” ... “Hani sonuçta birey olarak hani insan olarak bizim de haklarımız var.”

K13 de adalet değerini yaşam biçimi haline dönüştüren öğretmenlerdendir. Hazırlamış olduğu bir etkinlikte, yöresel bir kına gecesi canlandırılacaktır. Bu etkinliğe öğrenci seçerken yaşamış olduğu bir deneyimi bize aktaran K13, okuluna sürekli destek olan bir velinin kızına rol verilmesi talebi ile nispeten geri planda kalan ama rol verdiği takdirde daha etkili olacağını düşündüğü bir öğrenciye rol verme düşüncesi arasında vicdan muhasebesiyle karşı karşıya kalmıştır. K13, vicdanen adaletli bir seçim olacağına inandığı şekilde karar vermiştir. Bu konuda, “orada da şunu gördüm ki bazı veliler memnun olmasa bile sizin doğruyu yapmanız en doğrusu” demektedir. Kendisinin eğitim faaliyetlerinde devamlı yardımcı olan velinin kızı olmasına rağmen, rol dağılımında eğitim açısından uygun olduğunu düşündüğü öğrenciye rol veren K13, başlangıçta hem velinin hem de diğer öğrencisinin tepkisiyle karşılaşmış fakat sonradan davranışı aynı veli tarafından takdir edilmiştir. K13:

“Azra’nın özgüveni zaten yerinde. Başka işlerde, hem derslerde hem görsel sanatlarda çok başarılı bir çocuk. Başka bir öğrenciyi, Emel’i gelin rolüne seçmeyi düşünüyorum, dedim. O an (annesinin yanındaki Azra); ben o zaman izlemek istemiyorum öğretmenim, dedi bana. Azra’cığım ama ben sana zaten farklı bir yerde görev vereceğim, verdim de... (dedim). İnanır mısınız aradan 1 yıl geçti. Hülya hanım bana geldi ve ‘Biliyor musunuz K13 Hanım ben size çok kızmıştım o gün Azra’yı gelin yapmadınız diye ama sonradan düşündüğümde çok hak verdim. Siz o gün Azra’yı gelin yapsaydınız ben çok memnun olacaktım. Ama diğer çocukların hepsi üzülecekti. Azra zaten hep ön planda olan bir çocuk. Yani, Emel’i gelin yapmış olmanız çok daha mantıklı bir karardı.’ dedi.”

İlham veren öğretmenlerin benlik algısını yoğun bir şekilde oluşturan bir başka değer fedakarlıktır. Öğretmenliğin en temel değerlerinden biri olarak kabul edebileceğimiz fedakarlık değeri, ilham veren öğretmenlerin benlik algısında oldukça yoğun bir alan kaplamaktadır. Extra zaman ve emek, özverili olma, ödün verme ve maddi fedakarlık gibi alt boyutlardan oluşan fedakarlık değeri katılımcı öğretmenlerin kendilerini zorlayan hiçbir dış güç olmaksızın bu değere uygun hareket ettiği, kişisel istek ve

ideallerinden, evlatlarına ayıracakları vakitten, maddi imkanlarından ve zamanlarından ödün vererek extra ilgi ve emek ile öğrencilerinin hayatına dokunduğu söylenebilir. Fedakarlık değerinin extra zaman ve emek boyutunda K10 ve K11'in şu ifadeleri öğretmenin kendi istirahatinden yaptığı fedakarlığı göstermektedir: “Teneffüsümü, bütün teneffüsümü alıyorlar bazen ama ona rağmen ilgilenmeye çalışıyorum”, “...Oradan diğer derse geçiyorum, hiç teneffüs yapmadan.”

Bilindiği gibi Türkiye’de Yükseköğretim dışındaki okullarda teneffüsün başlama ve bitiş uyarı zilleri öğretmen ve öğrenci için ayrıdır. K14 daha öğrenci zili çaldığı anda kapıya gitmekte, kendi istirahatinden fedakarlık ederek aslında öğrencilere dersin sorumluluk ehemmiyetini örtük olarak kazandırmayı hedeflemektedir: “...Hatta sınıfa girmeden önce şöyle yapıyorum. Öğrenci zili çaldıktan sonra sınıfın kapısında bekliyorum.” İlham veren öğretmenler, eğitim öğretim içinde mevcut olan herhangi bir ihtiyaç durumunda da kendi zamanlarından tereddüt etmeksizin fedakarlıkta bulunabilmektedir. K11, sınıfa perde almaya çalıştığı bir deneyimini paylaşırken şu ifadelerle de yer vermiştir: “Parayı toplamakla iş bitmiyor. Gidip perdeyi birinin alması lazım. Genellikle ben alıyorum. Yavuz Türk mahallesinden Optimum’a (mesafeli bir alışveriş merkezi) gittim ve perde aldım. Hizmetli ile beraber onu sınıfa montajladım. Bu bir fedakarlık örneği yani...”

K8, aktardığı deneyimlerinde yaptığı fedakarlığa değinirken; “elimden geldiğince geceleri uykusuz kaldım” demektedir. K6 ise okulda ders saati olmasa bile öğrencilerine zaman ayırmakta; “gerekirse kendim geç saatlere kadar dururum. Durdum da... Çok da durdum” demektedir. Ayrıca K6 kendisinin ne kadar fedakar biri olduğunu anlatırken; “bazıları özel ders verirken ben teneffüslerde bile kurs verdim” ifadesini kullanmıştır. K3’ün deneyimlerinde dikkat çeken konu, öğretmenlerin yaptığı fedakarlıkların, hayata dokunduğu alanların sadece okul ortamıyla sınırlı olmamasıdır. K3, öğretmenin sağlık problemlerinde de öğrencisinin yanında olduğunu ifade etmektedir: “Kimse beni dinlemiyor dedi. Bir küçük kardeşi olduğunu söyledi. Sonrasında doktorları da açtı (konuyu) zaten. Çocukla birlikte, doktoruyla birlikte ben de katıldım bu terapilere. Yani... Biraz zaman ayırdığımızda, aslında işin özüne detayına girdiğimizde çok şey çözülebiliyor.”

K9 ise şu ifadeleriyle, okul dışında yapılan fedakarlıkların farklı bir boyutuna temas etmiştir:

“Sonrasında ben çok ciddi anlamda (çalışarak), Gazipaşa’nın merkezindeki bütün esnafları dolaşarak, gecemi gündüzüme katarak, akşam 11’de falan evime dönerek o ilk sayıyı (okul gazetesi) çıkarmıştım. ... 2 sene boyunca emek verdim. Gazete matbaadan geliyordu. Evde onları kendim katlıyordum. Her biri 8 sayfalık 700 tane gazetenin sayfalarını iç içe koyuyordum. Katlıyordum. Dağıtımını yapıyordum.”

Çalıştığı okulun evine 1 saatlik uzaklıktaki bir köyde olduğunu ifade eden K9, aynı zamanda dersi olsa da olmasa da okula gitmekte, öğrencileriyle birlikte vakit geçirmek adına kendi zamanından fedakarlık yapmaktadır. Öyleki kendisiyle “çevresindeki insanların dalga geçtiğini”, “bu kadar çalışmayı gereksiz bulduklarını” deneyimlemiştir.

Kendi deneyimlerinin yanı sıra çevreden de yansıyan eleştiriler, öğretmenlerin benlik algısında yer alan değerleri yaşamlarına geçirdiklerini doğrulamaktadır. Örneğin K2 kendi deneyimlerini aktarırken çevresinin de onun özellikleriyle tutarlı bilgi veriyor olduğunu; “yaptığı iş konusunda sorumluluklarını yerine getirmeye çalışırken fedakarca davranan bir yapıda olduğumu söylüyorlar” ifadesiyle belirtmektedir. Bu bağlamda diğer öğretmenlerin özellikleri de benzer doğrulama içindedir.

Katılımcı öğretmenler kendilerini tanımlarken “fedakar” ifadesini sıkça kullanmışlardır. Aynı zamanda aktardıkları deneyimlerdeki gömülü anlamda fedakarlık da bulunmuştur (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14). Herşeye rağmen, “kendinden götürme” pahasına (K8) zamanını, emeğini ve hatta maddi kazancını paylaşarak fedakarlıklarda bulunmuşlardır. Öğrenciye maddi yardım, okula çeşme yaptırma, öğrencinin sınav ücretini yatırma, test alma, geziye katma, kalacak yer temin etme, sınıfın ihtiyaçlarını alma, hediye ve kargo ücretleri gibi pek çok konuda öğretmenler kendi maddi imkanlarından fedakarlıkta bulunmaktadır (K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14).

Şekil 4.4 incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin benlik algısında ağırlıkta olan değerlerden biri de tevazu sahibi olmasıdır. İlham veren öğretmenlerin gerek tavırlarında gerekse konuşurken kullandıkları ifadelerde bir tevazu olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler, kendi özelliklerini tanımlarken ve deneyimlerini

aktarıırken mütevazı ifadeler kullanmaktadır: “Ben bunu kendi üstüme alırsam nankörlük etmiş olurum. Allah’ın yardımıyla, arkadaşların da emeğiyle bu şekilde oldu” (K7); “Muhakkak bir sürü hoca bunu yapıyordur” (K4); “Onu insan söyleyemiyor ama...”, “Valla övdükleri zaman kapatmaya çalışıyorum. Tamam, tamam, diyorum. Ya, bilmiyorum yapımdan mı kaynaklanıyor...” (K5); “Olumsuz yönlerimizi o yüzden göremiyor olabilirler” (K9); “Böyle olduğum şeklinde algılanmasın bu. Gayretimiz bu yöndedir sadece”, “Allah muhafaza kibir olmasın ama...” (K1); “Yani arkadaşlar teveccüh etmişler, lutfetmişler” (K14).

Şekil 4.4 incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin benlik algısında ağırlıkta olan değerlerden biri de sorumluluk sahibi olmasıdır. Ayrıca Şekil 4.4.’te yer aldığı üzere bu değer sorumluluk duygusu, sorumluluk alma, extra sorumluluk alma ve sorumluluğa önem verme gibi boyutlardan oluşmuştur. Öğretmenler, gerek bireysel yaşamlarında gerekse eğitim öğretim sürecinde sorumluluk duygusu ve bilinciyle hareket etmektedir. Sorumluluk duygusu, öğretmenin benlik algısında merkezi bir yere sahiptir. Diğer değerlerin oluşabilmesi için öğretmenin kendini herhangi bir konuda sorumlu hissetmesi, doğru/yanlış yargısının oluşmasına ve vicdanın davranışı süzmek üzere çalışmaya başlamasına öncülük etmektedir. Bir anlamda bu değer ahlaki kimliği harekete geçiren önemli bir işlevinin olduğu düşünülebilir. K2’nin şu ifadeleri de bu konuyu destekler niteliktedir: “Çünkü yaptığımız her işin bir sorumluluğu var. Bu sorumluluğu ne kadar yerine getirebiliyoruz duygusu, benim hayatımı şekillendiren, yönlendiren temel etkidir.”

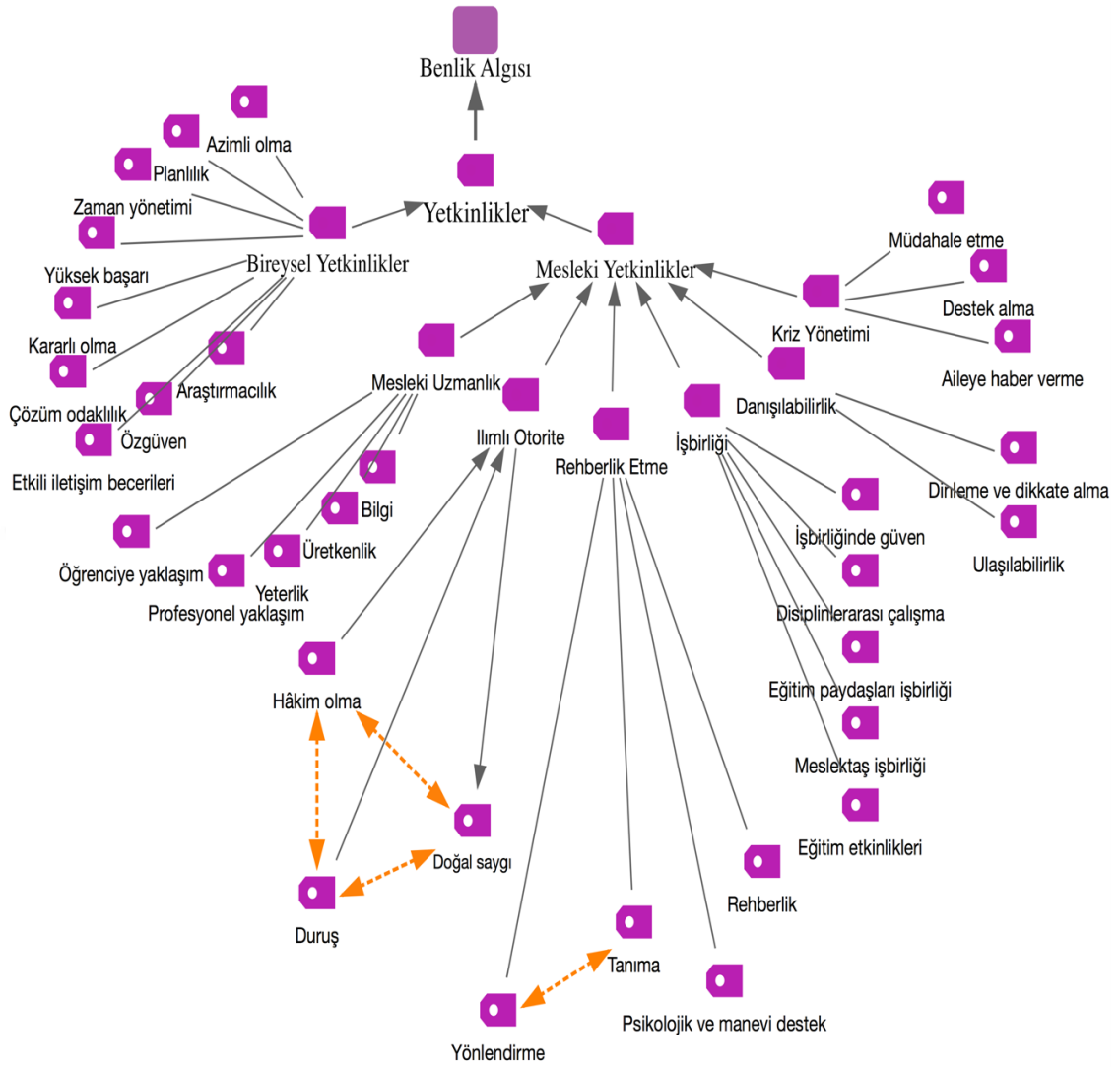
Sorumlulukların farklı sosyal rollerdeki önemini dile getiren K11, benliğinde yer alan sorumluluk duygusu ile ahlaki bir muhasebe içindedir: “Yani bir baba olarak sorumluluklarımı ne kadar yerine getirebiliyorum, bir öğretmen olarak sorumluluklarımı ne kadar yerine getirebiliyorum, bir arkadaş olarak sorumluluklarımı ne kadar yerine getirebiliyorum”. K2 “sorumluluğunu yerine getirme noktasında gayretli olduğunu” ifade etmekte, sorumluluk duygusunun insan davranışlarının temelinde nasıl önem arz ettiğini gösteren şu cümleleri sarf etmektedir: “Çünkü her görevimizin yani bize sosyal anlamda yüklenmiş olan her görevin bir de sorumluluğu vardır. Bunu unutmamaya çalışarak hareket ediyorum”.

Sorumluluk duygusuna sahip olan öğretmenlerin meslektaşlarının kaçındığı konularda bile sorumluluk alma konusunda tereddüt etmedikleri görülmektedir. Katılımcıların sorumluluk almalarını gösteren bazı ifadeler şöyledir: “Öğretmenler odasında ben çocukları geziye götüreceğim dediğim zaman, ya sorumluluğu nasıl alıyorsun, diye şaşıyorlar”, “...ama ben o sorumluluğun altına girdim” (K11); “Bu benim görüşüm. Kendimce ben öğrenciler için herşeyi yapmaya hazırım” (K6); “...bir işi bitireceğimi biliyorlar ya... Yani bu işi koparır K8 hoca. Kendilerini de kötü etmeden beni öne sürüyorlar yani öyle diyeyim size” (K8); “Tabi risk alıyorsunuz bazen” (K10); “Bir şey olursa ben üstleniyorum hepsini dedim” (K9).

İlham veren öğretmenlerin sorumluluğu oldukça önemseydiği hatta bazen extra sorumluluklar da aldığı görülmüştür. Öyleki bazen kendilerini karşılaştıkları pek çok durumdan sorumlu hissettikleri için duyarsız kalamamaktadır. Öğrencisinin ihtiyaç sahibi olması karşısında kendini sorumlu hisseden K6 ona bir miktar yardımda bulunmuştur. Yapılan görüşmede kendisine teyit amaçlı; “İhtiyaç sahibi olması durumundan kendinizi sorumlu mu hissettiniz” sorusuna K6; “Aynen öyle. Ben her zaman sorumluyumdur” yanıtını vermiştir.

Sorumluluğun öğretmene getirdiği çaba ve yorgunluk K8’in ifadelerinden anlaşılmaktadır: “Yoruluyorsun... Onca çocuğa ve ailesine kağıt gönderiyorsun. İmzalarını tek tek alıyorsun. Paralarını bir tek sen topluyorsun. Otobüs organize ediyorsun. Her şeyini sen yapıyorsun.” K1’in; “Okulun işlerini yapardık. Okulda yatardık bazen yani o kadar koştururduk” ifadesi yine bu konuya dikkat çekmektedir.

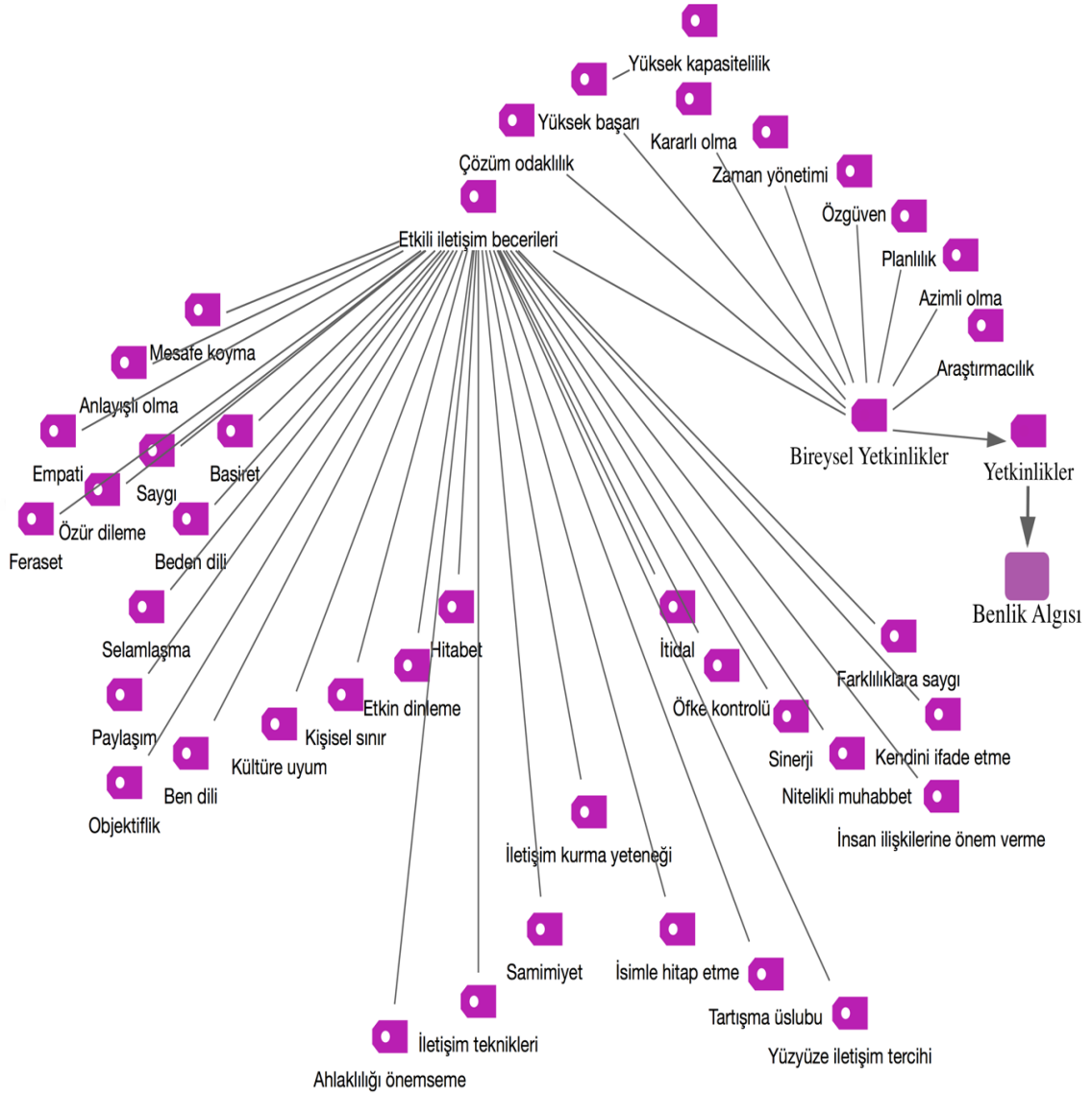
İlham veren öğretmenlerin benlik algısında önemli bir boyut da yetkinliklerdir. Yetkinlikler bireysel ve mesleki yetkinlikler olarak iki temel başlık altında yapılanmıştır. Şekil 4.5’te detaylı bilgi yer almaktadır.



Şekil 4.5. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Algısını Oluşturan Yetkinlikler

Şekil 4.5'te yer aldığı üzere ilham veren öğretmenlerin öz benlik özelliklerinden benlik algısını oluşturan yetkinlikler bireysel yetkinlikler ve mesleki yetkinlikler olarak iki temel kategoride toplanmıştır. Araştırmada ilham veren öğretmenlerin bireysel yetkinliklerinin; azimli olma, planlılık, zaman yönetimi, yüksek başarı, kararlı olma, çözüm odaklılık, etkili iletişim becerileri, özgüven ve araştırmacılık olarak tespit edilmiştir. Mesleki yetkinlikler; mesleki uzmanlık, ılımlı otorite, rehberlik etme, işbirliği, danışılabilirlik, kriz yönetimi alt boyutlarına ayrılmıştır. Bu iki yetkinlik kategorisinin her bir boyutuyla ilgili alt boyutlar ayrı ayrı ele alınacaktır.

İlham veren öğretmenlerin bireysel yetkinlikleriyle ilgili detaylı şekil şöyledir:



Şekil 4.6. İlham Veren Öğretmenlerin Bireysel Yetkinlikleri

Şekil 4.6 incelendiğinde bireysel yetkinliklerden yüksek başarı ve etkili iletişim becerileri boyutunun alt boyutlara ayrıldığı görülmektedir. Araştırmacılık, azimli olma, planlılık, özgüven, zaman yönetimi, kararlı olma, çözüm odaklılık alt boyutlara ayrılmaksızın ortaya çıkan yetkinlikler olmuştur. Alt boyuta ayrılan yetkinliklerden yüksek başarı, yüksek kapasiteyi de içermektedir. Alt boyuta ayrılan diğer yetkinlik boyutu olan etkili iletişim becerilerinin alt boyutları şöyledir: Mesafe koyma, anlayışlı olma, empati, feraset, özür dileme, saygı, basiret, beden dili, selamlaşma, paylaşım, objektiflik, ben dili, kültüre uyum, kişisel sınır, etkin dinleme, hitabet, ahlaklılığı önemseme, iletişim kurma yeteneği, samimiyet, isimle hitap etme, tartışma üslubu, yüzyüze iletişim tercihi, iletişim teknikleri.

önemseme, iletişim teknikleri, samimiyet, iletişim kurma yeteneği, isimle hitap etme, tartışma üslubu, yüz yüze iletişim tercihi, itidal, öfke kontrolü, sinerji, nitelikli muhabbet, insan ilişkilerine önem verme, kendini ifade etme, farklılıklara saygı.

İlham veren öğretmenlerin bireysel yetkinliklerinden biri araştırmacılık becerisidir. Öğretmen, kendi içinde bir merak duygusu yaşamaktadır. Bu duygu onun hem kendi araştırmalarına rehberlik etmekte (K2, K12, K11, K14, K8, K1, K9, K6) hem de öğrencileriyle tartışma konusu olan herhangi bir konuyu öğrencilerinin yanı sıra kendisi de araştırmaktadır. K12 öğrencisine; “Ben bunu evde araştıracağım. Sen de araştır. Bakalım ikimiz de nasıl bir bilgiye ulaşacağız. Bunu yarın konuşalım.” demektedir.

İlham veren öğretmenin önemli ve birbirini destekler iki becerisi azimli olma ve kararlı olmaktır. İlham veren öğretmenler, yaptığı işlerde oldukça azimle çalışmakta ve yapacağı işlerde kararlı olma eğilimi göstermektedir. K13 kendisine bir başka meslektaşı tarafından başarısız olduğu yönünde bilgi verilen bir öğrencisinin, azim ve kararlılıkla çalışarak akademik anlamda başarılı bir öğrenciye dönüşümünde rol oynamıştır. K1 ve K3 tüm engellere rağmen doğru bildiği konularda daima kararlılık gösterip sonunda onu yaptığını ifade etmiştir. Bu azim ve kararlılık öğretmenin hedefini yerine getirmesinin yanı sıra yakın çevresinde sürekli muhatap olduğu öğrencilerin ve velilerin gözünde bir imaj oluşturarak, ona olan inanç ve güveni de etkilemektedir. K11 bu konuda; “yani öğrenciye K11 hoca bir hedef koydu mu onu gerçekleştirir anlayışını hissettirdim” demektedir. Kararlı olma konusunda K1, K7, K8 ve K9 “doğru bildiği” ve “kafaya koyduğu şeyi” yapmakta azim ve kararlılık göstermektedir. K3 okulda yapmak istediği gezi, mezuniyet töreni gibi etkinliklerde engellerle karşılaşsa da amaçladığı etkinliği azimle ve kararlılıkla mutlaka yapmaktadır. K3 kendi deneyimlerini anlatırken; “ben pes eden bir insan değilimdir” ifadesini de kullanmaktadır. K10 kararlı olmayı, çevresindeki tüm insanların üzerinde hemfikir olduğu bir özelliği olarak belirtmiştir. K13, “ya ben genelde zaten bir karar verdiğim zaman onun arkasından giderim” derken, K12 ilginç bir benzetmede bulunmuştur: “Hani davuldan ne ses almak isterseniz aynı noktaya vurmak gerekir ya. Sağına sonuna vurursanız o davulun sesi düzgün gelmiyor. Yani davuldan düzgün ses almak istiyorsanız tepkileriniz de kurallarınız da ve bu kuralların uygulanması noktasında siz hep aynı yerde (aynı kararlılıkta) olmanız gerekiyor.”

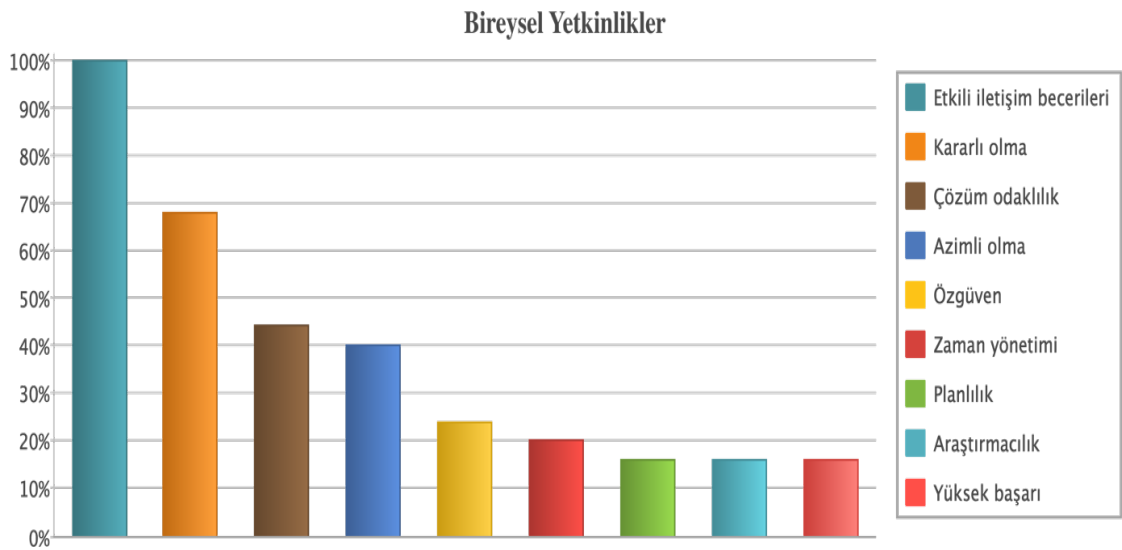
İlham veren öğretmenlerin Şekil 4.6’da yer alan diğer bireysel yetkinlikleri arasında; planlılık, zaman yönetimi, özgüven, çözüm odaklılık ve yüksek başarı da bulunmaktadır. Planlılık konusunda K13 ve K3 “planlı çalışma”ya dikkat çekerken, K11 ise “alternatif plan sahibi olma” konusuna dikkat çekmektedir. Zaman yönetimi boyutu, genellikle kısıtlı zamanı etkin kullanma anlamında dile getirilmektedir. Öğretmenler, kısıtlı ders saatini, planlayarak ve zamanı etkin kullanarak geçirmeye çalışmaktadır. Özgüven boyutunda K8, “o işi yapanlar da benim gibi insanlar” diyerek kendine duyduğu güveni ifade ederken K9, özgüvenini işaret eden “kendine inanıp güvenme” ifadesini kullanmıştır. Bu niteliğinin azim ve kararlılığında da etkili olduğunu belirtmiştir. K12 özgüveni yaptığı işlerden sonra benlik algısında doğrudan yer edinen bir sonuç olarak şöyle ifade etmektedir: “Ben de demek ki kafamdaki öğretmen modelini uygulayabiliyorum, diyorum. Bunu anlıyorum”, “...ve böyle bir sınıfta, sağlık anlamında da öyle olduğum bir zamandı. Kendime olan güvenimi bir kez daha artırdı ve sen bu işi yapacaksın (dedim).”

Şekil 4.6’da yer alan bireysel yetkinliklerden ikisi yüksek başarı ve çözüm odaklılıktır. Yüksek başarı bir gerçek ve bir duygu olarak ilham veren öğretmenlerin benliğinde hissettikleri bir niteliktir. Bunu bazı öğretmenler dile getirmezken, samimi bir ortam oluştuğunda kendilerini daha rahat ifade ederek “başarılı” olduğunu belirtmişlerdir (K2, K7, K8, K10). Çözüm odaklılık, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sıkça ifade edilmiştir. K11: “Olay çok boyutlu, çok kapsamlı ve yaralayıcı değilse olayın bir çözüm yolu olabileceğini veliye hissettirmek...”, “Eğer çok önemli bir mesele ise dersi bırakıp onu çözüyoruz. Çünkü bir sorun halkalar halinde diğer sorunlara neden oluyor. E, diğer sorun diğer soruna neden olunca sınıf atmosferi tamamen bozuluyor. O zaman önce stop, problemler çözülecek, ikinci aşamada (ders) tekrar başlayacak.” K5 bu konuda; “düşündükçe insan çözüm bulabiliyor”, “bir sıkıntı varsa bence hemen o anda halledilmesi gerektiğini düşünüyorum”, K10; “yani sorun çözücüyüm”, K3; “genelde çözüm odaklı olma yanlısıyım” demişlerdir. Taştan yapılmış bir köy okulunu kendi çabalarıyla özel bir kolej imkanlarına kavuşturma vesilesi olmuş K7, soruna değil çözüme odaklanarak birşeyler yapma gayretini düşündüren şu ifadeleri kullanmıştır: “Çocuklarımızı koleje gönderme şansımız yok ama kolej gibi eğitim ve imkanları olan bir okulu biz yapabiliriz dedik ve o amaçla çıktığımız yolda işte çocuklara fiziki olarak

yapabileceğimizin en iyisini yapmaya çalıştık.”

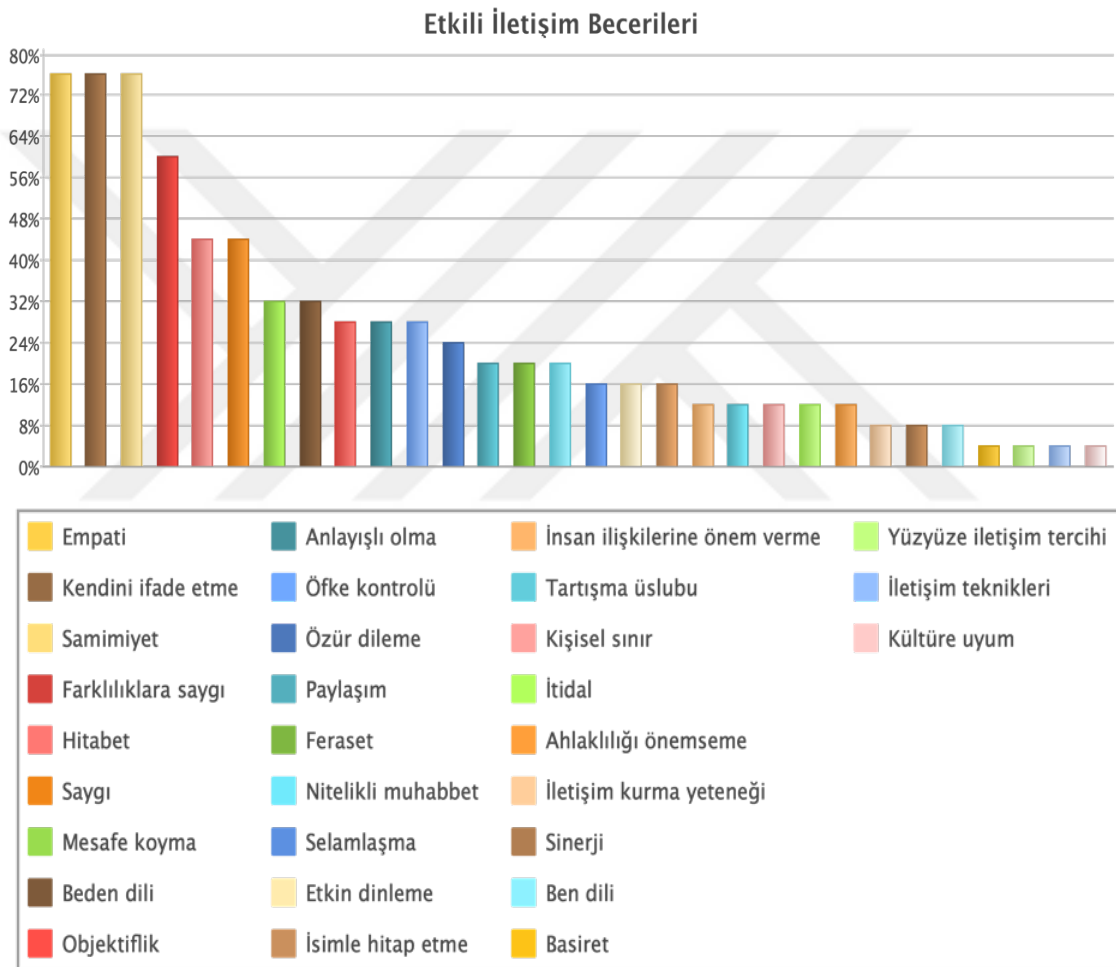
Şekil 4.6’da yer alan ve ilham veren öğretmenlerin bireysel yetkinliklerinden biri olan en yoğun içeriğe sahip bir beceri etkili iletişim becerisidir. Bu becerinin öğretmenlik mesleğinde özellikle üzerinde durulması gerekli bir beceri olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, meslek gereği öğrencileriyle, öğrenci velileriyle, meslektaşlarıyla, idarecileriyle ve toplumun eğitim öğretimle ilgili kurumlarında çalışan bireyleriyle yoğun etkileşim ve iletişim içindedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin doğası insan etkileşimine dayanmaktadır.

Mesleğin doğası gereği öğretmenler, insana dair pek çok olayla karşılaşmakta, öğrencilerinin yaşadığı sorunlara müdahil olmak zorunda kalmakta, öfkeli veya mutlu bir şekilde okula gelen öğrenci velileriyle muhatap olabilmektedir. Öyleki bazı öğretmenler, yaşadığı bölgenin kültürel farklılığı ile, yaşam biçimi ile uyum sürecine girebilmekte ve hatta toplumsal kronik haline gelmiş problemleri ile mücadele etmek durumunda kalabilmektedir. Bu ve benzeri durumlarda ilham veren öğretmenlerin etkili iletişim becerileri, onların ahlaki kimliğini sunuş biçimini etkileyerek davranışlarında merkezi rol oynamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin aktardığı deneyimlerde öğretmenlerin tüm bu süreçleri yaşadığı tespit edilmiştir. Bu süreçte onların etkililiğini destekleyen en önemli yetkinliklerden birinin etkili iletişim becerileri olduğu ise Şekil 4.7.’deki grafikte görülmektedir.



Şekil 4.7. İlham Veren Öğretmenlerin Bireysel Yetkinlikler Grafiği

Şekil 4.7 incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin bireysel yetkinlik boyutunda en öne çıkan özelliğinin etkili iletişim olduğu, bunu sırasıyla kararlı olma, çözüm odaklılık, azimli olma, özgüven, zaman yönetimi, planlılık, araştırmacılık ve yüksek başarının takip ettiği söylenebilir. Peki, etkili iletişim içinde alt boyutları oluşturan hangi beceriler ne derece ifade edilmektedir, diye bir soru akla geldiğinde, etkili iletişim becerileri arasında hangi becerinin daha yoğun olduğunu anlayabilmek amacıyla Şekil 4.8 oluşturulmuştur.



Şekil 4.8. İlham Veren Öğretmenlerin Etkili İletişim Becerileri Grafiği

Şekil 4.8 incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin etkili iletişim becerileri arasında yoğun olarak empati, kendini ifade etme ve samimiyet bulunduğu görülmektedir. Farklılıklara saygı, hitabet, saygı ve feraset öne çıkan diğer beceriler arasındadır. Grafide daha az seviyede görülen basiret, yüzyüze iletişim tercihi, iletişim teknikleri ve

kültüre uyum daha az öğretmenlerin ifade etmesinden kaynaklanmaktadır. Katılımcıların Türkiye'nin farklı bölgelerinden araştırmaya katılıyor olması ve farklı ideolojileri paylaşıyor olması bunda etkili olmuş olabilir. Örneğin kültüre uyum gerektiren bölgeler daha spesifik bir yer teşkil etmektedir. Ya da iletişim tekniklerini ayrıca dile getiren öğretmenler vurgu yapmak amacını gütmüş olabilir. Basiret kavramı kültürümüzde kadim edebiyata hakim olan bir öğretmenin kullanma ihtimali yüksek bir kavramdır. Bu gibi özel durumlarla söz konusu kavramların teorisinin içindeki oranı düşük olabilir. Bu kavramların daha az önemli olduğu anlamına gelmemelidir.

Etkili iletişim becerilerinin ilham veren öğretmenlerin benlik algısında oldukça önemli bir boyutu oluşturduğu görülmüştür. Yapılan analizde, boyutların oluşmaya başlamasıyla birlikte, etkili iletişimin içerdiği bazı becerilerin de alt boyutlarının olduğu tespit edilmiştir. Buna yönelik hazırlanan şekil Şekil 4.9'da sunulmuştur.

Şekil 4.9 incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin benlik algısında ortaya çıkan etkili iletişim becerilerinden selamlaşma, itidal, basiret, empati, özür dileme, mesafe koyma, etkin dinleme, kişisel sınır, iletişim kurma yeteneği, yüz yüze iletişim tercihi, tartışma üslubu, ben dili, sinerji, isimle hitap etme, nitelikli muhabbet, insan ilişkilerine önem verme, ahlaklılığı önemseme, kültüre uyum, anlayışlı olma ve feraset gibi becerilerinin alt boyutlara ayrılmadığı görülmektedir. Saygı, paylaşım, objektiflik, hitabet, beden dili, samimiyet, iletişim teknikleri, farklılıklara saygı, kendini ifade etme, öfke kontrolü gibi beceriler ise en az bir, en fazla beş alt boyuta ayrılmaktadır.

Etkili iletişim becerilerinden empati ile anlayışlı olma arasında karşılıklı ilişki bulunmaktadır. Empati becerisi gelişmiş olan öğretmenlerin muhatabına karşı anlayışlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, davranışlarında empati temelli bir yaklaşım içinde olduğundan öğrencilerini, velileri ve iletişim kurduğu diğer insanlara karşı anlayışlı bir yaklaşım içinde olabilmektedir. Aynı zamanda anlayışlı olma özelliği onları daha fazla empati kurma eğilimine itmektedir. K3, çocuğunun başka bir öğretmenin araması üzerine telaşla okula gelen bir veliyi, onun içinde bulunduğu durumu empati kurarak anlamaya çalıştığı için veliye karşı daha sakin ve anlayışlı bir tutum içine girmektedir. Bir taraftan durumu anlamaya ve sorunu çözmeye çalışırken diğer taraftan veliyi sakinleştirecek bir sükunete bürünmektedir.



Şekil 4.9. İlham Veren Öğretmenlerin Etkili İletişim Becerileri Boyutları

K8, maddi durumu iyi olmayan bir velinin çocuğu olan öğrencisinden bazı etkinlik masraflarını almadığını anlatırken empati eğilimini göstermektedir. K9, empati sayesinde olayları anlayışla karşılayabildiğini ifade etmektedir. K12, hayatının temeline diğer insanlarla empati yapabilmeyi almakta ve bu sayede karşısındaki kişiyi düşünebilmeye, ona anlayışla yaklaşabilmeye odaklandığını ifade etmektedir. K11, öğrencilerinin içinde bulunduğu durumu anlayışla karşılayabilmesini, empati yapabilmesine bağlamaktadır. Sonuç olarak empati, anlayışlı olmayı beslemektedir.

Etkili iletişim becerileri içinde ortaya çıkan saygı boyutu -asında bir değer olmakla birlikte- iletişimde önemli bir faktör olan karşılıklı saygıyı içermektedir. Paylaşım boyutu, öğretmenlerin kişisel sorunlarını, mesleki bilgilerini ve öğrencileri hakkındaki bilgileri meslektaşlarıyla paylaşımını ifade etmektedir. Objektiflik, öğretmenin kendi bireysel değerlendirmelerinde objektif bir yaklaşım içinde olması ve objektif olmadığını düşündüğü olumsuz değerlendirmelerden de etkilenmemesi şeklinde cereyan etmektedir. Hitabet; öğretmenlerin dile hakimiyeti, etkili anlatımı ve ikna etme yeteneğiyle ilgilidir. Hitabet yeteneği güçlü olan öğretmenler, ders anlatımı ve etkili iletişim kurabilmenin yanı sıra okulun bulunduğu çevre şartlarını şekillendirebilmektedir. Örneğin, tarım ve hayvancılıkla geçindiği için okula evladını göndermek yerine tarlada çalıştırmak isteyen velileri bu konuda ikna ederek öğrencinin eğitimine devam etmesini sağlamaktadır (K2, K3, K5, K7, K10, K11, K12, K14).

Şekil 4.9’da yer alan etkili iletişim becerilerinde bir diğer alt boyut beden dilidir. Çalışmada, ilham veren öğretmenlerin beden dilini etkili bir şekilde kullanabildiği tespit edilmiştir. Öğretmen, genellikle ders anlatımında veya olumsuz bir öğrenci davranışıyla karşı karşıya kaldığında/kalacağını hissettiğinde ses tonuyla vurgu yaparak dikkat çekmekte, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde eğitim öğretim sürecinde kullanabilmektedir. K10 bu konuda; “en etkili silahım ses tonum”, K9; “sözüm dinlenmediğinde dudaklarımı büktüğüm an hepsi susuyor”, K1 ve K5; “lisan-ı hâl ile hissettirmenin önemli olduğunu gördüm”, K12; “sınıfta söyleyeceğim söze de yapacağım harekete de jest ve mimiklerime de, her şeye dikkat ederim” ifadelerini kullanmıştır.

Araştırma bulguları arasında vurgu yapılmaya değer bir özellik de samimiyettir. Yapılan analizlerde; kendini açma, olduğu gibi davranma, yakınlık, içtenlik gibi alt boyutlardan oluştuğu görülen samimiyet boyutu, öğretmen ile öğrenci, veli, idare ve meslektaş gibi diğer eğitim paydaşları arasında önemli bir bütünleştirici güçtür. İnsan doğasının dinamikliği içerisinde öğretmen farklı problemlerle karşılaşabilmekte, farklı olaylar ve bireyler karşısında farklı duygu durumları içinde hissedebilmektedir. Moralinin oldukça bozuk olduğu, bir yakını kaybettiği zamanlarda öğrencilerine samimi bir şekilde kendini açan öğretmen, öğrencilerinden aldığı motivasyon ile süreci daha kolay atlatabilmektedir. Ya da öğrencinin eğitiminde kendi hayatından örnekleri de samimi bir şekilde paylaşmak suretiyle kendini onlara açan, onlara içtenlikle yaklaşan öğretmen için öğrencilere ilham veren bir niteliği yakalamak daha kolay olabilmektedir. İçten, yakın bir iletişim kurması, en önemlisi de olduğu gibi doğal ve yalın davranması iletişim içinde olduğu muhatabında güven duygusunu oluşturmakta ve öğretmen hem kendi olumlu benlik algısına katkı sağlamakta hem de iletişimde etkili frekansı yakalamaktadır.

Samimiyet boyutu, öğretmenlerin deneyimlerinin analizinde ve mükalatlar sırasında öğretmenlerin ifadelerinde ortaya çıkan bir boyuttur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, görüşme esnasında ifadelerinde son derece samimi davranmışlar ve deneyimlerini araştırmacıya açmışlardır. “Açıkçası”, “samimi bir şekilde ifade etmek gerekirse”, “yalnız şunu söyleyeyim Feride hocam” gibi ifadelerle ve anlatımlarında gözlerinde neşe veya hüznün belirtileriyle, mülakat akışı içerisinde samimi bir katılım izlenimi oluşturmuşlardır. Örneğin K8 ve K12; anılarını anlatırken hüznü ve neşeyi ziyadesiyle yaşamışlardır. Diğer katılımcılar da benzer şekilde samimi ve doğal davranmışlardır. Analizlerde yer alan bazı ifadelerde de samimiyet öğretmenin önemli bir özelliği olarak tespit edilmiştir: “Özellikle samimiyet... hem ilişkilerim samimidir, hem kendim samimi insanımdır” (K5), “Beni sevmeleri için ben birşey yapmamıştım sadece olması gereken gibi davranmıştım” (K6), “Demek ki beni yakın hissediyor o espiyi yapabiliyor” (K8), “Her şekliyle açık olmaları ve samimi olmaları benim için çok önemli” (K10). K9 ve K12 ise kendilerine yöneltilen teyit amaçlı soruya; “evet öyleyim” şeklinde cevap vermişlerdir.

Araştırmada, bazı öğretmenlerin bazı iletişim tekniklerini özel olarak bilinçli bir şekilde tercih ettiği tespit edilmiştir. Örneğin K13 öğrencilerinin bir sorununu çözmede veya sorun davranışı dönüştürmede genellikle öğüt vermemeyi tercih ettiğini ve sandwich tekniğini kullandığını şu ifadelerle dile getirmektedir: “Onlara (öğrencilere) devamlı şunu yap, bunu yap diye öğüt verici olmak hoş değil. İletişimde çok fazla öğüt vermem. Akıl vermem yani.”

“Buket’e şey dedim ben sadece; ‘sen çok başarılı ve akıllı bir kızsın. Ama bunlar yeterli değil. Başarı benim için yeterli kriter değil. Sanırım sen bugün benim gözümünden düştün. Israrla sormama rağmen yalan söyledin sen bana’ dedim. Ona o cümlelerin yeteceğini biliyordum.”

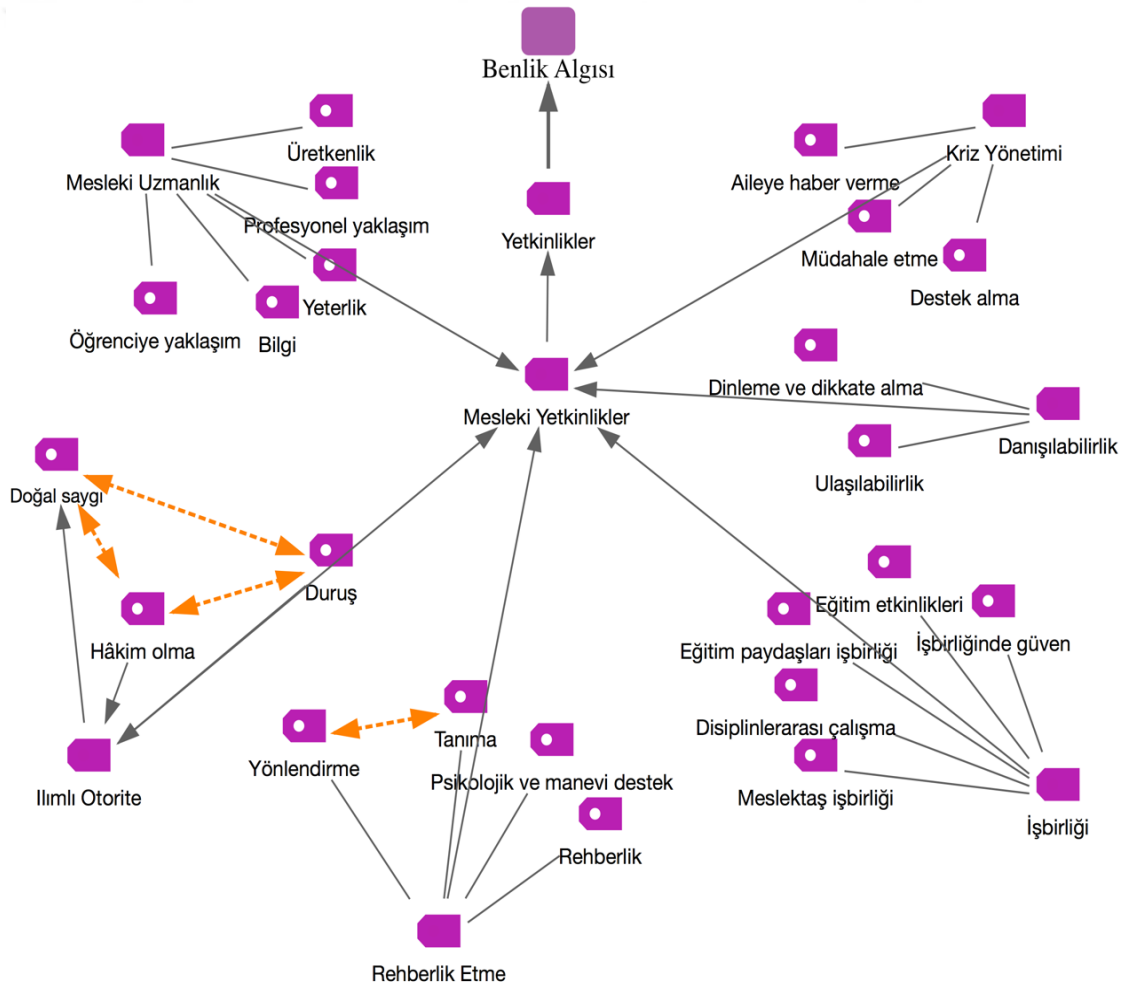
Farklılıklara saygı, bir değer olmasının yanı sıra iletişimde önemli bir boyut olarak da karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin, iletişim kurarken önyargıdan kaçınması, farklılıkların farkında olması, alay etmemesi ve politize olmaması bu konuda oluşan alt boyutlardır. Önyargıdan kaçınma eğilimi ise genellememe ve anlama çabasından oluşmuştur.

Kendini ifade etme becerisi; özgüven, açık sözlülük, sevgisini hissettirme, değerli hissettirme alt boyutlarıyla bütünleşmiştir. Öğretmen, gerek kendi bireysel alanında gerek eğitim ortamında insanlarla sürekli bir etkileşim ve iletişim içinde olduğu için kendi olabilmenin temelinde belki de bu özelliği yatmaktadır. Ben algısı, Ben’in ne istediğini, konuyla ilgili ne düşündüğünü, ne beklediğini ve ne hissettiğini ortaya koyabilecek bir beceri ile sağlıklı işleyebilecektir. Öğretmen bir taraftan kendini açıkça ifade edebilecek bir özgüvene sahip iken diğer taraftan muhatabı olan insana/öğrenciye sevgisini hissettirebilmekte ve dolayısıyla muhatabına kendini değerli hissettirebilmektedir.

Bir diğer beceri olan öfke kontrolü ise sükunetini koruma ile bütünleşmiştir. Öğretmen, genellikle karşılaştığı olumsuz bir yaklaşım veya olay karşısında bu beceriye ihtiyaç duymaktadır. “Kapıdan içeri öfkeli bir şekilde aniden giren veli”, “kendisine gayretinden dolayı alaycı bir ifade kullanan meslektaş”, “eğitim projesi konusunda ne yapsa da ikna edemediği bir idareci”, “olumsuz bir davranışta ısrarcı olan bir öğrenci” karşısında öfke artışı yaşayan ilham veren öğretmenler çoğu zaman öncelikle karşı tarafı

dinlemeyi, problemi çözüme kavuşturmayı, yardımcı olmayı ve ikna etmeyi tercih etmekte ve öfkeliendirici olaylar ya da kişiler karşısında sükunetini korumayı başarabilmektedir.

Bu başlık altında ayrıca araştırmaya katılan ilham veren öğretmenlerin benlik algısında yer alan yetkinliklerden mesleki yetkinlikler üzerinde durulacaktır. Öğretmenler, kendilerini tanımlarken veya dışarıdan öz benliklerine yansıyan özellikleri hakkında deneyim paylaşımında bulunurken aktardıkları ifadelerin analizinde birtakım nitelikleri mesleki yetkinlik kategorisi altında kümelenmiştir. Bu özellikler hakkında genel ve sade bir yapı Şekil 4.10'da, daha detaylı yapılar ise aşağıda parçalı olarak yer almaktadır.



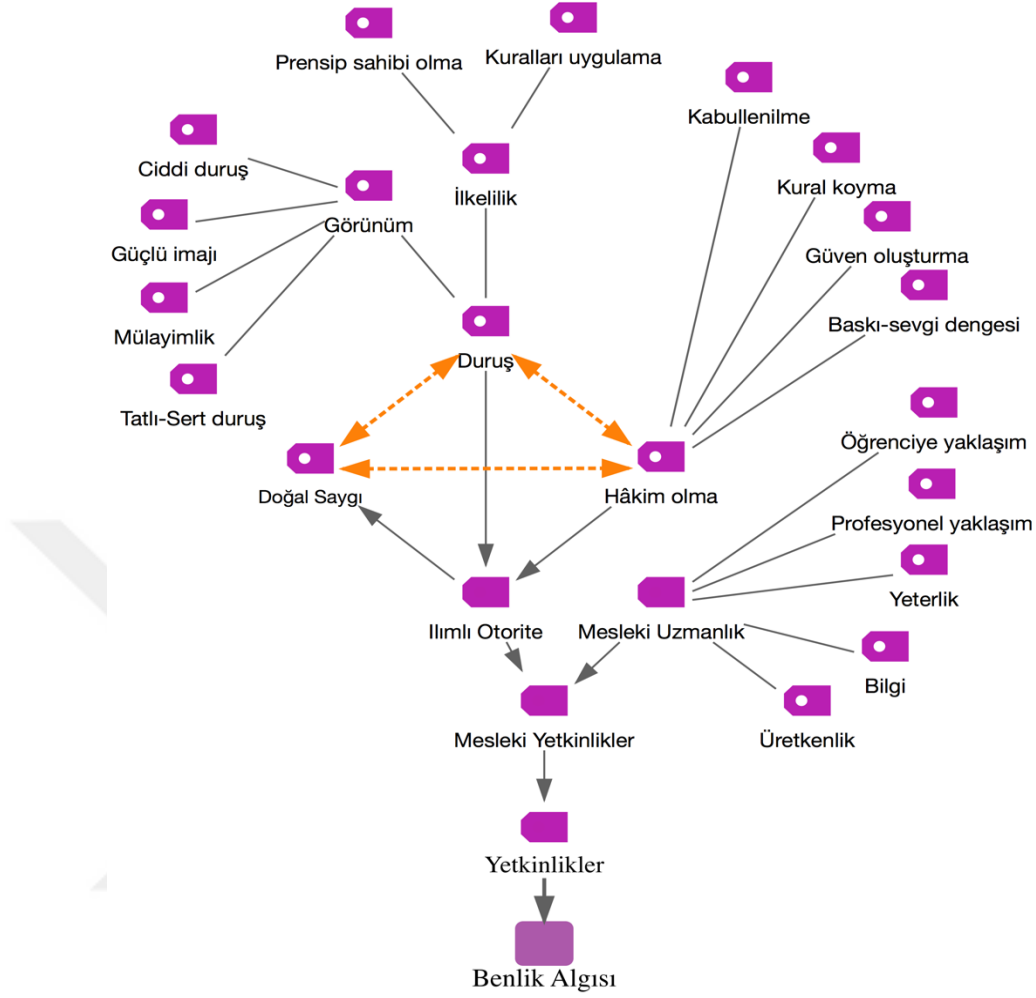
Şekil 4.10. İlham Veren Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri-I

Şekil 4.10 incelendiğinde, ilham veren öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin altı temel boyuttan oluştuğu ve bu boyutların her biriyle ilgili detaylı alt boyutlara ulaşıldığı

görülmektedir. Mesleki uzmanlık, ılımlı otorite, rehberlik etme, işbirliği, danışılabilirlik ve kriz yönetimi ilham veren öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri arasındadır. Bu yetkinliklerin alt boyutlarına baktığımızda ise mesleki uzmanlığın öğrenciye yaklaşım, bilgi, yeterlik, profesyonel yaklaşım, üretkenlik; ılımlı otoritenin duruş, hakim olma ve doğal saygı; rehberlik etmenin rehberlik, psikolojik ve manevi destek, tanıma ve yönlendirme; işbirliğinin meslektaş işbirliği, disiplinlerarası çalışma, eğitim paydaşları işbirliği ve işbirliğinde güven; danışılabilirliğin ulaşılabilirlik ve dinleme ve dikkate alma; kriz yönetiminin destek alma, müdahale etme ve aileye haber verme alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir.

Şekil 4.10'da görüldüğü üzere öğretmenin ılımlı otoritesinin alt boyutlarında yer alan duruş ve hakim olma arasında bir ilişki olduğu ve bunların sonucunda doğal saygının oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca rehberlik etmenin alt boyutlarında yer alan tanıma ile yönlendirme arasında da bir ilişki olduğu düşünülmüştür. Öğrencisini yönlendirmede bulunurken onu tanımış olması öğretmenin isabetli kararlar almasında oldukça önemlidir. Konuyla ilgili daha detaylı ve açıklayıcı veriler Şekil 4.11 ve doğrudan alıntılarla sunulmaktadır.

Ayrıca ilham veren öğretmenlerin mesleki yetkinlik özellikleri detaylı bir inceleme alanı oluşturduğundan parçalı olarak görselleştirilmiştir. Mesleki uzmanlık ve ılımlı otorite Şekil 4.11'de, rehberlik etme Şekil 4.12'de, işbirliği Şekil 4.13'te, danışılabilirlik ve kriz yönetimi Şekil 4.14'te yer almaktadır.



Şekil 4.11. İlham Veren Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri-II

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yetkinliklerinden biri mesleki uzmanlıktır. Mesleki uzmanlık yukarıda bahsedilen özellikler etrafında -öğrenciye yaklaşım, bilgi, yeterlik, profesyonel yaklaşım, üretkenlik- toplanmış ve öğrenciye yaklaşım; öğrenci gelişim özelliklerine dikkat etme, öğrenci seviyesine dikkat etme, bireysel farklılıklara dikkat etme, öğrenci psikolojisine dikkat etme özelliklerinden oluşmuştur. Yapılan analizde, ilham veren öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımda bireysel farklılıkları, öğrenci seviyesini, gelişim özelliklerini ve psikolojisini dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin her öğrencinin farklı bir karaktere ve kapasiteye sahip olduğunun bilincinde olduğu (K9, K5, K8), farklı çocuklarda farklı yöntemler kullandıkları (K1), sınıf seviyesine göre ders işleme tavrının da değiştiği (K5, K8, K9, K11), birtakım gelişim kaynaklı yaramazlıkların doğal karşılandığı (K8), özellikle

ergenlik döneminin başlangıcına denk gelen sosyal bilgiler dersinin öğretmeni olarak öğrencilerin kişilik gelişimine gerekli ilgi ve sabrı bilinçli bir şekilde göstermeye çalıştıkları (K4, K7, K8, K10, K12) görülmüştür. Onları rencide etmeden, hoşgörüyü, ev koşullarını anlamaya çalışarak, davranmaktadır. Kendi gözlemlerini sınıfa yansıtarak öğrencilerinin toplumdaki problemlili insanlardan olmaması için ellerinden gelen gayreti gösterdiklerini ifade etmektedir. K4: “Çünkü bizim söylediğimiz bir söz onları ezilenler sınıfından da yapabilir, ezenler sınıfından da yapabilir. Ne ezilen ne ezen olmasınlar.”

Profesyonel yaklaşım, öğretmenlerin kişisel sorunlarını derse yansıtma durumu ifade etmektedir. İlham veren öğretmenler genellikle “kişisel sorunlarımı derse yansıtma çalışıyorum” (K11, K5, K4, K8, K7, K6, K1, K13, K14) diyerek profesyonel bir yaklaşım içinde olduklarını ifade etmektedir. K13 öğretmenliği sanatçı olmaya benzeterek bir problemi olduğu zamanlarda derste öğrenciye yansıtmayıp bir sanatçı gibi rol yaptığını ifade etmektedir. Fakat bazen bu mümkün olmamakta, öğretmenler, kendilerini öğrencilerine açıkça ifade ederek süreci daha kolay atlattırma çalışmaktadır. Bazı öğretmenler ise duygusal anlamda daha hassas bir tavır sergileyebilmekte ve olumsuzluklar karşısında enerjisi düşmektedir (K10). Bu durum öğretmenin can sıkıntısının duruşuna, ifadelerine, öğrencilerine ve o günkü derslerine yansması anlamına gelmektedir. Hatta yansıtma çalışmayan öğretmenler bile, insan olmanın doğası gereği kendisini etkileyen sorunlarını yansıtma için özel bir çaba harcamak zorunda kalabilmektedir. K2: “Yani.... İllaki dersime yansır. İfadelerime yansır. Duruşuma yansır. Enerjime yansır. Daha enerjisiz... Daha enerjisiz...”

Mesleki uzmanlık becerisinin bir diğer boyutu yeterlik sahibi olmaktır. Öğretmenin organizasyon becerisi, ders anlatım biçimi, tartışmalı konular yönetimi, faaliyetleriyle dikkat çekme, kalabalık sınıflarla ders yapabilme ve krizi bile fırsata dönüştürebilme gibi becerileri bu alanın detayı olarak karşımıza çıkmaktadır. İlham veren öğretmenler kutlama, gezi, mezuniyet, vs. gibi okul etkinliklerinde iyi birer organizatör olma becerisi sergilemektedir. Bu yönleri meslektaşları, idare, bürokrasi ve veliler tarafından oluşabilecek herhangi bir engelle rağmen değişmemekte, amaçladıkları organizasyonu alternatif çözümler üreterek gerçekleştirebilmektedirler (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14).

Yeterlik sahibi olmanın bir diğer alt boyutu kalabalık sınıflarda ders işleme becerisi olarak karşımıza çıkmıştır. K10, 60 kişilik bir sınıfta bile extra çaba sarf ederek etkili bir ders işleme sürecini gerçekleştirmektedir:

“60 kişilik bir sınıftan, çocuğun çıkıp nefes alması öğretmeniyile konuşabilmesi...”,
“Tabi, ona göre farklı yöntemler ve teknikler kullanıyorsunuz kalabalık sınıflarda. Farklı şeyler üretiyorsunuz”, “Kalabalığın yanı sıra devletin öğretmenine karşı tepkiler de olan bir coğrafyaydı ama ben her zaman ders işledim. Kendi adıma söyleyeyim, genelde her şey çok iyiydi. Her zaman ders işledim”, “60 kişilik sınıf olmasına rağmen, benimle derste konu üzerine tartışmalarına izin verdim. Hiç bıkmadan, hiç bağırmadan... Sabırla...”

İlham veren öğretmenlerin ders anlatımından öğrencilerin geneli etkilenmektedir. K2, hikayeleştirerek ve ruh katarak ders anlatım biçiminin pek çok öğrencinin dersi sevmesine, derse ilgi göstermesine neden olduğu duyumlarını almıştır. İlham veren öğretmenler aynı zamanda tartışma yaptıkları konularda iyi birer yöneticidir. K5 tartışmalı konular geçtiği zaman etkili bir yönetim sağlayabilmek amacıyla “kıvrak davranıyorum”, demektedir. Öğretmenler aynı zamanda faaliyetleriyle çevresinde dikkat çekmektedir. Her biri, gezi faaliyetinde ve okul eğitim organizasyonlarında öncüdür. Bazı öğretmenler, kimsenin aklına gelmeyen veya uygulama güçlüklerini göze alamadığı türden projeleriyle dikkat çekmektedir. K1 okulda gezi düzenleyen tek öğretmendir. K13 sınıf ortamından, toplumsal kronik sorunlarla mücadeleyle kadar pek çok konuda dönüşüm sağlamıştır. K13: “İnanır mısınız, müdür bey sınıfa geldi, şok oldu. Ya dedi, bu sınıf ne kadar güzel olmuş böyle!” K9 ise bir köy okulunda, öğrencileriyle birlikte, ülke çapında ses getiren bir dergi çıkarmıştır: “Başka okullardan teşekkürler geliyordu”, “İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gelmişlerdi. O üniversitenin dekanları falan gelmişlerdi. Antalya Gazeteciler Cemiyeti geldi.”

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, mesleki uzmanlık alanının bir boyutu da bilgidir. İlham veren öğretmenler entelektüel bir birikime sahiptir. Konu alanında, pedagojide ve genel kültürde ve hatta farklı disiplin alanlarında oldukça bilgilidir. Bu konuya işaret eden bazı ifadeler şöyledir: “Öğrencilerimin beni sadece kişilik olarak değil de bilgili olarak da görmelerini istediğim için...”, “Ben sosyalciyim ama öğrencilerim bana Türkçe, İngilizce soruları da getirirdi” (K6), “Benim diğer

hocalardan entelektüel bazda farklı olduğumu söylüyorlar ve bunu seviyorlar” (K10), “Çünkü ben edebiyatı kendi branşımda çok kullanıyorum” (K1).

Mesleki uzmanlık alanının bir boyutu da üretkenliktir. Üretkenlik boyutunun detayları incelendiğinde, öğretmenlerin bir eser sahibi olduğu veya olmayı çok istediği hatta bu konuda kendini yargıladığı görülmüştür. Proje yapma, alanı temsil etme ve ilgi alanını geliştirme öğretmenlerin bu bağlamdaki özellikleri arasındadır. K1 ve K2 literatüre tarihi ve kültürel anlamda önemli eserler kazandırmışlardır. K6 ve K8 bilimsel makaleleri ve sempozyumları ile dikkat çekerken K14 en kısa sürede hayalini kurduğu bir eseri yazmaya başlamak istediğini ifade etmiş, eseri olmayan bir öğretmen olarak kendini tam anlamıyla eksik hissettiği yönünde tevazu göstermiştir. K2, K4, K6, K7, K10, K11, K13 ise ulusal ve uluslararası sosyal projeler yapmışlardır. K2 aynı zamanda televizyon programı, belgesel gibi çekimlerde alanını temsil etmek adına bazı çalışmalar gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yetkinlik gösterdiği boyutlardan biri ılımlı otoritedir. İlimli otorite hakim olma, duruş ve doğal saygı alt boyutlarından oluşmaktadır. Hakim olma ile duruş arasında ilişki bulunmakta ve doğal saygı bunların bir sonucu olarak oluşmaktadır. Bu alt boyutlar detaylı incelendiğinde duruş alt boyutunun prensip sahibi olma ve kuralları uygulamayı içeren ilkelilik ve mülayimlik, güçlü imajı, tatlı-sert duruş ve ciddi duruşu içeren görünüm özelliklerinden oluştuğu görülmektedir. Hakim olma alt boyutu ise baskı-sevgi dengesi, kabullenilme, kural koyma, güven oluşturma özelliklerinden oluşmuştur. Öğretmenin duruşu hakim olma durumu üzerinde etkiye sahiptir. Öğretmenin ılımlı otoritesine duyulan doğal saygı tüm özelliklerin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

İlimli otoritenin alt boyutlarından duruş; öğretmenin ilkeliliği ve görünümüyle ilgilidir. İlham veren öğretmenler görünüm ve ilkeleriyle bir duruş sahibidir. Görünüm, öğretmenlerin dış görünüş itibarıyla başkasının gözünde çizmiş olduğu karakterdir. Araştırmaya katılan ilham veren öğretmenlerin görünümü genellikle tatlı-sert ve ciddi olarak ifade edilmektedir (K1, K2, K3, K6, K8, K10, K12, K14). Bazen mülayim bir görünüm sergileyen öğretmenler (K9) öğrenci gözünde güçlü imajı çizdiklerine dair de deneyim aktarmışlardır (K1, K3, K5, K12, K13).

İlkelilik alt boyutu öğretmenlerin kuralları uygulaması ve prensip sahibi olmasıyla ilgilidir. Kendisinin ve idarenin koyduğu kuralları uygulama, disiplin kurulunda aktif çalışma, ağır ceza gerektiren durumlar dışında uyarı, takip ve eleştiri ile kuralların uygulanmasına çaba sarf etme gibi davranışlar kuralları uygulama içeriğindedir. K12: “Ama çok mu bağırırım? Hayır, bağırmam. Çok mu azarlarım? Hayır, azarlamam. Ama kural koyarım. O kuralları da uygulayım. O kuralın da takipçisi olurum.” Katılımcı öğretmenler, aynı zamanda kendi prensiplerini ortaya koyabilmektedir (K2, K10). K10 bu konuda şu ifadeleri söylemiştir: “Çünkü ben diyorum ya ilkelerim ve değerlerim konusunda çok da eğilip bükülmüyorum.”

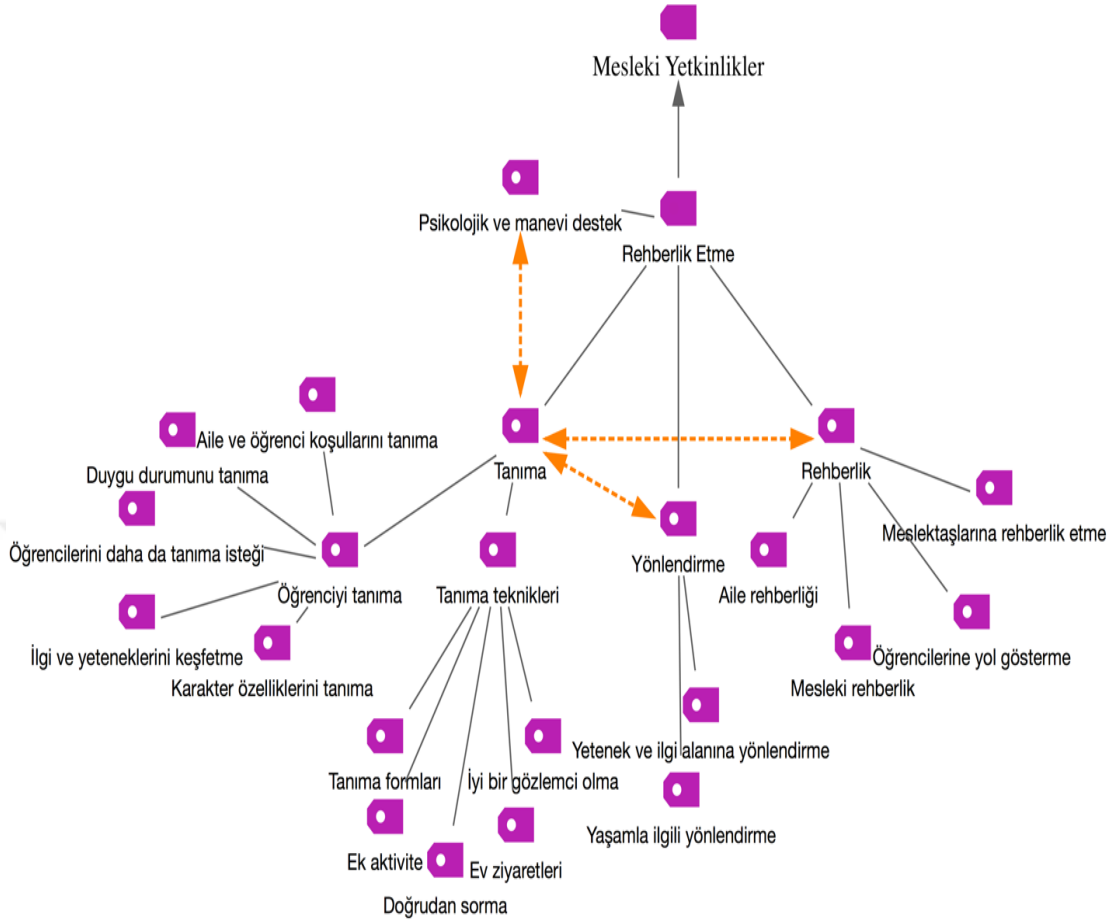
İlamlı otoritenin alt boyutlarından hakim olma alt boyutu ise baskı-sevgi dengesi, kabullenilme, kural koyma, güven oluşturma ile ilgilidir. İlham veren öğretmenler, sınıfta ve okul ortamında uyulması gereken kuralları öğrencilere eğitim öğretimin ilk birkaç haftasında anlatmakta, kendi beklentilerini açıkça ortaya koymakta ve öğrencilerin beklentilerini öğrenmeye çalışmaktadır. K1: “Ben iki üç hafta gerçekten öğretmenlik yapmıyorum. İlk üç hafta sadece kendimi ortaya koyuyorum. Doğru olan metodun da bu olduğunu düşünüyorum.” Kural koyma sadece öğrenci ile sınırlı kalmamakta, bazen kurallar aileye de açıklanmaktadır (K12). Eğitimin sonraki sürecinde kuralların uygulanma ve takibi için çaba göstermeleri genellikle kuralların uygulanabilmesine ve kabullenilmesine katkı sağlamaktadır (K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K12, K13, K14).

İlham veren öğretmenlerin gerek sınıf hakimiyetini sağlaması gerekse kurallarının kabullenilmesi baskı-sevgi dengesini çok iyi ayarlayabilmeleriyle ilişkilidir. K11’in özellikle vurguladığı gibi, bu işin kaynağı aslında sevgi ve saygı temelli kurulabilecek bir otoritedir. K2 ise bu konuda öğretmenin cinsiyetinin de etkili olabileceğinden bahsetmiştir. Erkek öğretmenlerin otoritesinde baskı-sevgi dengesini daha kolay kurabildiğini ifade etmektedir. Ancak hanımefendi katılımcıların da aynı dengeyi kurabiliyor olması (K12, K3, K4, K10) ve K2’nin daha sonraki konuşmasında yer alan; “...biraz daha otoritesini gevşek tutan beyefendi arkadaşlarımıza da yaptılar. Ben yaşamadım” ifadesi bize cinsiyet faktörünün kolaylaştırıcı bir etken olabileceği fakat ayırıcı bir faktör olamayacağını düşündürmektedir.

Öğretmenin başlangıçta oluşturduğu kurallara uygun davranması ve sonrasında o kuralları takip etmesi öğrencinin gözünde bir tutarlılık grafiği çizmektedir. Öğretmenin tutarlılığı onun güvenilir kişi imajını oluşturmakta ve bu da hakim olmayı etkilemektedir. İlham veren öğretmenler, çevresindeki insanlar ve bilhassa öğrencileri tarafından ilkeleri, kuralları, otoritesi ile oldukları gibi kabullenilmektedir. K2'ye ve K14'e gelen bazı velilerin; "bizim sözümüzü dinlemiyorlar hocam, sizin sözünüzü dinliyorlar", "hocam, sizin sözünüze o kadar değer veriyor ki, bir gün, dizi seyreliyoruz, en heyecanlı kısmı, kapattı, gitti" ifadesi onların öğrencileri tarafından kabullenilen bir otoriteye sahip olduğuna da işaret etmektedir. K6'nın dersinde geç gelmeyen öğrenciler, başka derslere aynı titizliği göstermemektedir. Meslektaşları çeşitli sorunlar yaşamasına rağmen K1, yıl sonu geldiğinde bile dolu dolu ders anlatabilmektedir.

İlimli otoritenin alt boyutlarından doğal saygı esasen ilimli otorite ve hakim olma boyutlarının doğal bir sonucu olarak öğrenciler ile öğretmen arasında ve sınıfın genel atmosferinde oluşmaktadır. K11: "Öğrenci, öğretmeni sayıyor. Benim dersimde sayıyor. Yani bir öğretmen var sınıfta, onun uygulamalarında bir mantık vardır, anlayışını kavradığı zaman karşı gelmesi pek mümkün görünmüyor." K1: "Ben çok şaşıyorum bazen öğretmen arkadaşlarım gelip bana şunu soruyorlar. Siz bunu nasıl sağlıyorsunuz? Bilmiyorum. Çok özel bir gayretim yok." K12: "Benim yanımdan ayrılırken, emrin var mı hocam lütfen söyle, diyerek ayrıldı." K2: "Ukela tipler olduğunu bildiklerimiz bile bana hep saygılı davranır."

İlham veren öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinden biri de rehberlik etmedir (Şekil 4.12). Rehberlik etme; rehberlik, psikolojik ve manevi destek, tanıma ve yönlendirme becerileri ile ilgilidir. Öğretmenler, öğrencilerinin duygu durumunu, karakter özelliklerini, koşullarını ve ailenin koşullarını tanıma çabası içindedir. Onların ilgi ve yeteneklerini keşfetmeye çalışmakta, öğrencilerini daha da iyi tanımayı istemektedir. Bunun için birtakım tanıma tekniklerinden faydalanan öğretmenler vardır. Tanıma formları, ek aktivite, doğrudan sorma, ev ziyaretleri ve gözlem bu tekniklerden bazılarıdır.



Şekil 4.12. İlham Veren Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri-III

Öğrenciyi tanımak, öğretmene birtakım kolaylıkları da beraberinde getirmektedir. Öğrenciyi farklı açılardan tanıyan bir öğretmen, rehberlik, yönlendirme, psikolojik ve manevi destek konularında -öğrenciyi tanıma ile ilişkili olarak- daha etkili olacaktır. İlham veren öğretmenlerin öğrencilerini yetenek ve ilgi alanlarına yönlendirmenin yanı sıra yaşamla ilgili de yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenler, rehberlik boyutuyla ilgili olarak, öğrencilerine yol göstermekte, meslektaşlarına rehberlik etmekte, aile rehberliği ve mesleki rehberlik yapmaktadır.

Araştırmaya katılan ilham veren öğretmenlerin tamamı (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14) öğrencilerini bireysel ve ailevi açıdan tanımaktadır. K8 bu konuda şöyle demektedir: “Mesela benim 7-8 tane sınıfım oluyor ama siz bana sorun, ben hepsini ismiyle (tanıyorum) nerede oturuyor, hangi çocukla iyi, hangisi ile kötü, davranışı ne, ben sana hepsini tek tek söylerim. Bunun tespitini yapıyorum.”

Tespit konusunda farklı teknikler kullansalar da öğretmenin iyi bir gözlemci olması en etkili olanıdır. K1, kuyumcu altından nasıl anlıyorsa bir öğretmen olarak kendisinin de öğrenciden öyle anladığını ifade etmiştir. K1; “Öğrencinin gözleri, konuşurken seçtiği kelimeler, davranışları, vs. o öğrenci hakkında çok şey söyler” demektedir.

Öğrenciyi tanımanın öğretmene nasıl bir katkı sağladığı konusunda şu örnekler verilebilir. K4, öğrencilerinin yeteneklerini keşfederek yönlendirmektedir. K6 ve K10 ailevi sıkıntılarını bildiği öğrenciye sorun çözümünde rehberlik etmekte ve manevi destek vermektedir. K3, duygusal yönden iç karmaşıklığı yaşadığını bildiği öğrencisinin akran uyumunu sağlamaya çalışmaktadır. K1, kişilik özelliğini tanıdığı bir öğrencisinin ailesiyle görüşme ihtiyacı duymaktadır. K12, aile içi kuşak çatışması sorununda aileye ve öğrenciye rehberlik etmektedir. K14 sınav kaygısı gözlemlediği öğrencisini detaylı tanıma girişiminde bulunarak ailesinin önemli sosyal problemlerine ulaşmıştır.

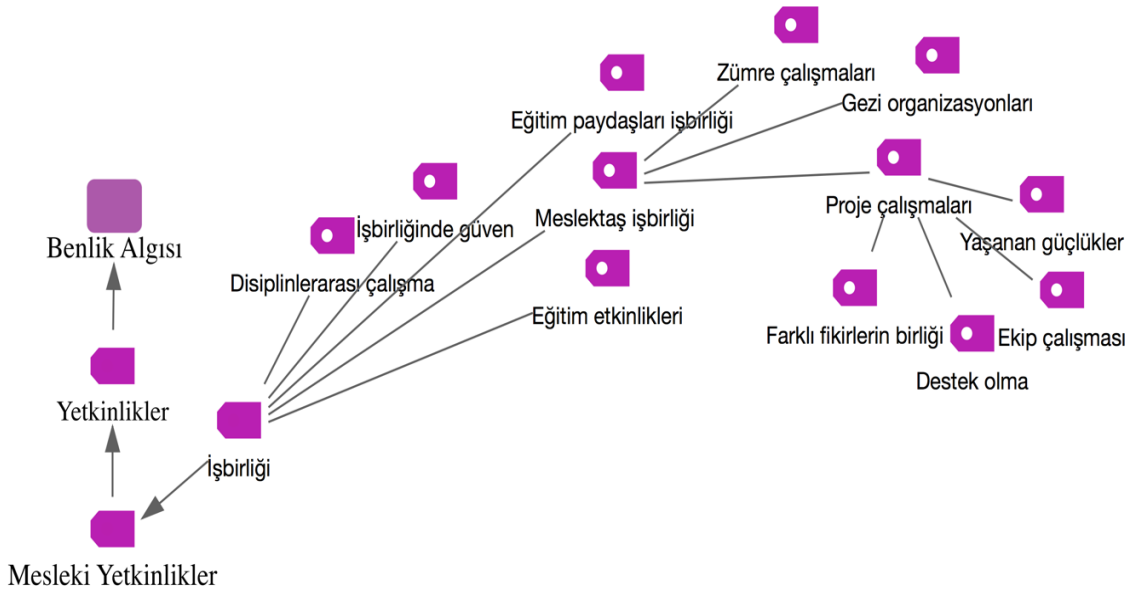
Rehberlik etmenin yönlendirme boyutunda öğretmenler, öğrencilerine yaşamla ve yetenekleriyle ilgili yönlendirmelerde bulunmaktadır. K13; “Gerek karakterleriyle gerek dersleriyle alakalı yönlendirmelerde bulunuyorum” demiştir. K3, K5 ve K7 öğrencinin yeteneğinin olduğu mesleğe yönlendirdiğini ifade etmiştir. K3 resim yeteneğini keşfettiği bir öğrencisini, resim öğretmeniyle işbirliği yaparak, resim çalışmalarına yönlendirmiştir.

Rehberlik etmenin rehberlik boyutunda, öğretmenler öğrenciye ve aileye rehberlik etmektedir. Aynı zamanda meslektaşlarına da bilgi, yöntem, öğrenciye yaklaşım, sorun çözümü gibi konularda rehberlik etmekte (K2, K4, K7, K12, K8, K13, K14) ve öğrencilerine pek çok konuda yol göstermektedir. K10 bu konuda şunları ifade etmiştir: “Yani çok üzülüyorum gerçekten Feride hocam. Biz bu kadar parlak gençlere, bu kadar parlak öğrencilere gerçekten her yönüyle daha fazla yardımcı olabilseydik.” Öğretmenlerin öğrencilerine hastalık, bir yakınının vefatı gibi dramatik durumlardan daha az etkilenmesi için psikolojik ve manevi destek sağlaması ise rehberlik etmenin bir diğer alt boyutu olarak karşımıza çıkmıştır (K2, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K14).

Görüldüğü gibi öğretmenlik sadece sınıf içiyle ve eğitim etkinlikleriyle sınırlı bir meslek değildir. İlham veren öğretmenler sadece dersini anlatıp çıkmak yerine bir adım daha ileriye giderek öğrencilerini tanımaya çalışmakta ve tanıma bilgileri doğrultusunda

hayatlarına dokunmaktadır. K14: “Öğretmen alanda, sahada başarılı olmak istiyorsa öğrencisinin A’dan Z’ye kadar bütün her şeyini çok iyi bilmeli ve onunla çok iyi ilgilenmelidir. Yani bu anlamda, 40 dakikalık bir ders aslında 24 saatlik bir mesainin sonucunda olabilecek bir şeydir.”

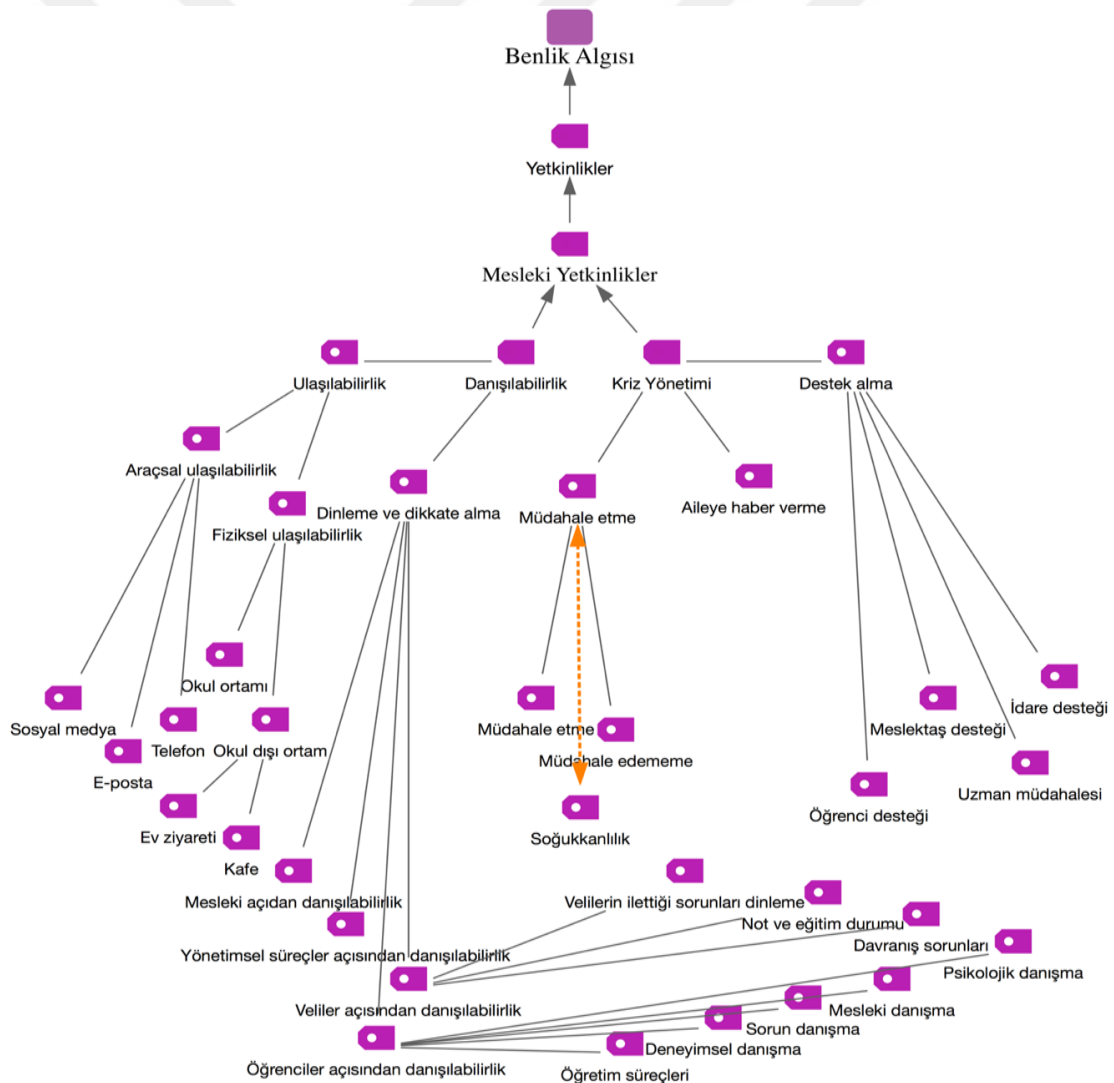
İlham veren öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinden biri de işbirliğidir. İşbirliği boyutu Şekil 4.13’de yer almaktadır. Mesleki uzmanlık boyutuyla da ilişkili olan işbirliği, bu araştırmada şu detaylardan oluşmuştur: Disiplinlerarası çalışma, eğitim etkinlikleri, işbirliğinde güven, meslektaş işbirliği ve eğitim paydaşları işbirliği. Meslektaş işbirliği kendi içinde; zümre çalışmaları, gezi organizasyonları ve proje çalışmaları olarak alt boyutlara ayrılmaktadır. Proje çalışmaları ise daha da detaylanarak; farklı fikirlerin birliği, destek olma, ekip çalışması ve yaşanan güçlükler boyutlarında toplanmaktadır.



Şekil 4.13. İlham Veren Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri-IV

İlham veren öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinden biri de işbirliği yapabilmek becerisidir. Onlar, disiplinlerarası çalışabilmekte, eğitim etkinliklerinde işbirliğine gidebilmekte, eğitim paydaşlarıyla (öğrenci, aile, eğitim kurumları, vs.) işbirliği yapabilmekte, işbirliğinde güven ilkesini oluşturabilmekte ve zümre çalışmaları, geziler, projeler konusunda meslektaşlarıyla işbirliği yapabilmektedir. Proje çalışmalarında öğretmenler birtakım güçlükler yaşamakta, ekip çalışmasını sağlamakta, farklı fikirlerin birliğini sağlamakta ve proje çalışmalarına destek olmaktadır.

İlham veren öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinden olan danışılabilirlik ve kriz yönetimi boyutları Şekil 4.14'te yer almaktadır.



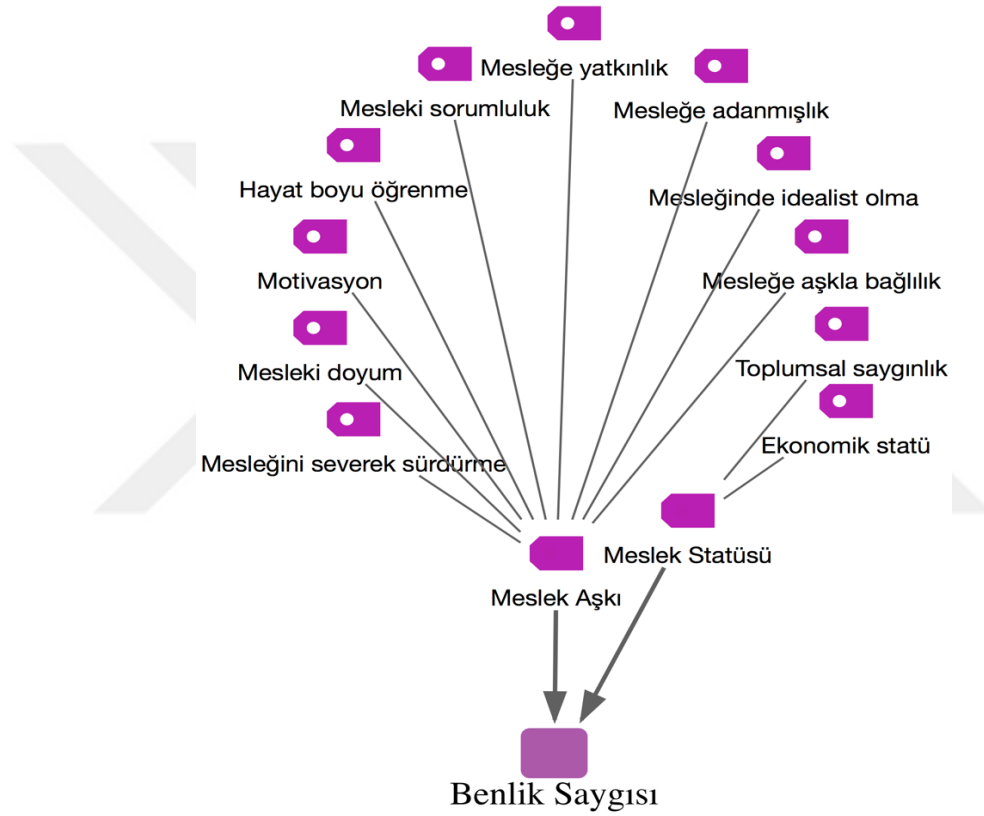
Şekil 4.14. İlham Veren Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlikleri-V

Şekil 4.14 üzerinden detaylı bir inceleme gerçekleştirildiğinde, ilham veren öğretmenlerin danışılabilirlik ve kriz yönetimi yetkinliklerinin detaylı alt boyutlara ayrıldığı görülmektedir. Danışılabilirlik özelliği öğretmenin fiziksel ve araçsal ulaşılabilirliği ile dinleme ve dikkate alma niteliklerinin üst boyutudur. Öğretmen okul ortamında velilerin ve öğrencilerin rahatlıkla ulaşabilmesine imkan sağlamaktadır. Örneğin K10 özellikle teneffüslerde koridorda beklemektedir ki sorusu olan öğrenciler onu bulabilsin. Okul dışı ortamda öğretmene ulaşmak isteyen veliler ve öğrenciler ev ziyaretleri yapabilmekte ya da uygun bir kafede öğretmen ile buluşabilmektedir. Örneğin K7 öğrenciye yemek ısmarlayıp onun sorunlarını çözmeye çalışmakta iken K8'i veliler evinde ziyarete gelebilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler ve veliler öğretmene sosyal medya, e-posta ve sıklıkla telefon aracılığıyla ulaşabilmektedir. K11: "Velilerin telefonları bende vardır. Ben de telefonumu ilk derste tahtaya yazarım. 24 saat ulaşabilirsiniz diye söylerim." Öğretmenler sadece ulaşılabilir olmakla kalmamakta aynı zamanda kendine ulaşan öğrencileri ve velileri dinlemekte ve dikkate almaktadır. Dinleme ve dikkate alma; mesleki, yönetsel süreçler, öğrenciler ve veliler açısından danışılabilirlik olarak ayrılmaktadır. Veliler açısından danışılabilirlik; velilerin ilettiği sorunları dinleme, not ve eğitim durumu, davranış sorunları hakkındadır. Öğrenciler açısından ise danışılabilirlik; öğretim süreçleri, deneyimsel danışma, sorun danışma, mesleki ve psikolojik danışma olarak ayrılmaktadır. Öğretmenler tüm bu konularda kendilerine danışılan konuları dinlemekte ve dikkate almaktadır (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14).

İlham veren öğretmenler genellikle sağlık ve aniden gelişen ağır davranış sorunlarını kriz durum olarak algılamaktadır. Aktarılan deneyimlerde öğretmenlerin karşılaştığı kriz durumlarda kriz yönetimi becerisi sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenler, müdahale etmekte ve soğukkanlılık gösterebilmekte fakat bazı öğretmenler kan tutması, duygusal hassasiyet gibi nedenlerle müdahale edememektedir. Her iki durumda da destek alma ve aileye haber verme gerçekleşmektedir. Öğretmen, kriz durumlarda genellikle meslektaşlarından, diğer öğrencilerden, idareciden ve bir uzman müdahalesinden destek alabilmektedir.

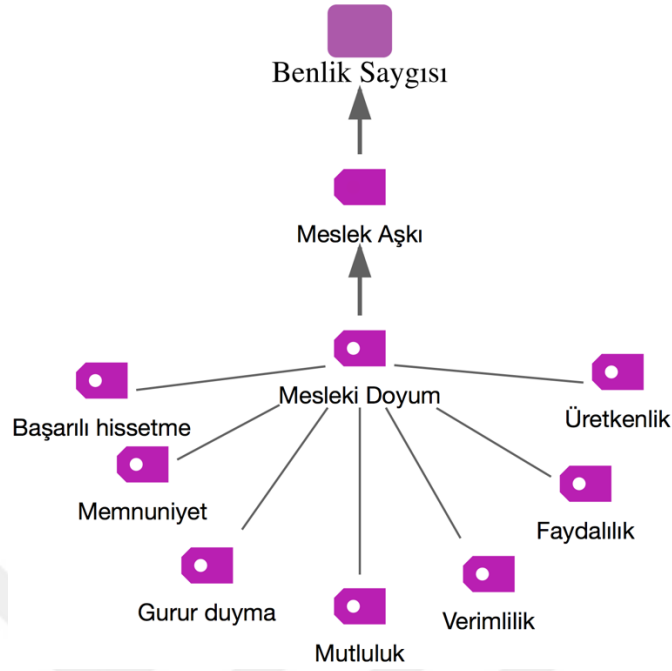
4.1.2.1.2. Benlik Saygısı

Bu başlık altında ilham veren öğretmenlerin öz benlik özelliklerinden benlik saygısı boyutuna yer verilecektir. Benlik saygısı başlığı altında toplanan veriler oldukça hacimli bir detaya sahip olduğundan öncelikle detaysız şekli Şekil 15’te ve sonra daha detaylı şekillerle parça parça bilgi verilecektir. Analizden elde edilen bulgular Şekil 4.15’te detaysız boyutlar ile yer almaktadır.



Şekil 4.15. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Saygısı Özellikleri-I

İlham veren öğretmenlerin benlik saygısı özellikleri temelde meslek statüsü ve meslek saygısı olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Meslek aşkı kategorisi; meslek aşkı, mesleğinde idealist olma, mesleğe adanmışlık, mesleğe yatkınlık, mesleki sorumluluk, hayat boyu öğrenme, motivasyon, mesleki doyum ve mesleğini severek sürdürme alt boyutlarına ayrılmaktadır. Meslek statüsü ise ekonomik statü ve toplumsal saygınlık alt boyutlarına ayrılmaktadır. Bu alt boyutlar daha detaylı şekiller aracılığıyla aşağıda incelenecektir.



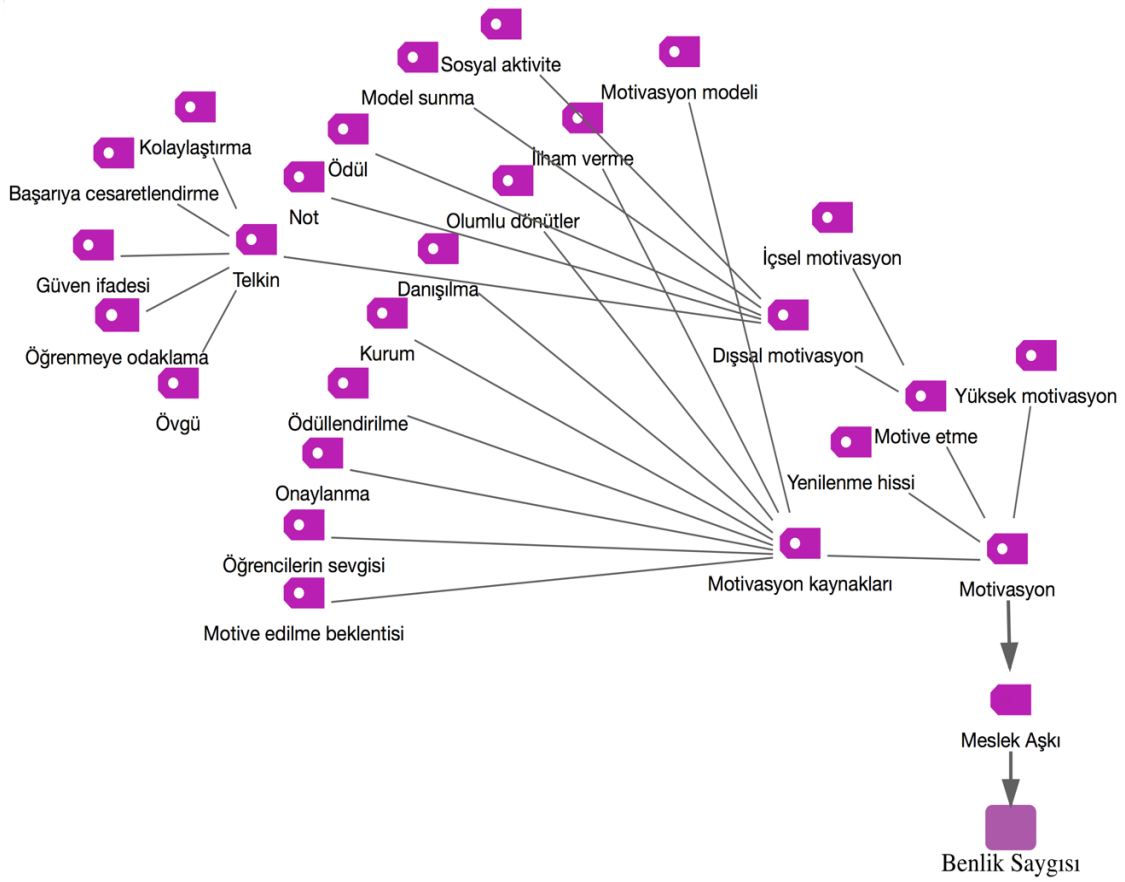
Şekil 4.16 İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Saygısı Özellikleri-II

Şekil 4.16 incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin benlik saygısı özelliklerinden meslek aşkı boyutunun mesleki doyum alt boyutunun detayları görülmektedir. Buna göre mesleki doyum; üretkenlik, faydalılık, verimlilik, mutluluk, gurur duyma, memnuniyet ve başarılı hissetme ile ilgili olarak ortaya çıkmıştır. Ek 3'te görüleceği üzere mutluluk kendi içinde; neşeli, espirili olma, değerli hissetme, pozitif enerji, içsel mutluluk, kendiyle barışık olma, mutluluk avcısı, huzurlu hissetme, güleryüzlü olma ve mutluluk kaynakları olarak detaylanmıştır. Mutluluk kaynakları arasında; yaptığı işlerden mutluluk duyma, alınan olumlu dönütler, hatırlanma ve ziyaret edilme, başkalarını mutlu etme, öğrencilerinin sevgisi, iyilik yapma, pozitif tutum, takdir edilme ve teşekkür, etkililik yer almaktadır. Etkililik boyutu; öğrencinin başarısı, olumlu davranış dönüşümü, öğrencilerin hayatına dokunabilme, katkı sağlamış olma, öğrencinin geldiği mesleki statü, olumlu iz bırakma alt boyutlarından oluşmaktadır.

Mesleki doyumun göstergelerinden ikisi gurur duyma ve memnuniyettir. Öğretmenlerin gurur duyduğunu ifade ettiği konular arasında; hayata dokunabilme, danışılma, örnek gösterilme, öğrencinin karakter kazanımı, mesleki model olma, öğrencinin akademik başarıları bulunmaktadır. Akademik başarıları arasında sınav, başarılı faaliyetler ve mesleki statü bulunmaktadır. Memnuniyet duyulan konular arasında ise; sistem, iş

koşulları, mücadele etmek, kendi nitelikleri, çalışmalarının ilgi görmesi, rol model olma ve emek verme yer almaktadır.

Mesleki doyum boyutu, öğretmenlerin sosyal etkileşimde bulunduğu kişilerden yansıyan hisler sonucunda mesleğine yönelik bağlılığının ve azminin arttığını göstermektedir. Öğretmenlerin, yukarıda ifade etmiş olduğumuz alt boyutlarda görüldüğü üzere, kendi özelliklerinden, eylemlerinden ve öğrencilerinin hayatına dokunabilmiş olmaktan duymuş oldukları memnuniyet ve diğer hisler bunu sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmen, yapıp etmelerinin olumlu sonucuyla yeniden motive olmakta, mesleki doyuma ulaşmakta ve meslek aşkını yenilemektedir.



Şekil 4.17. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Saygısı Özellikleri-III

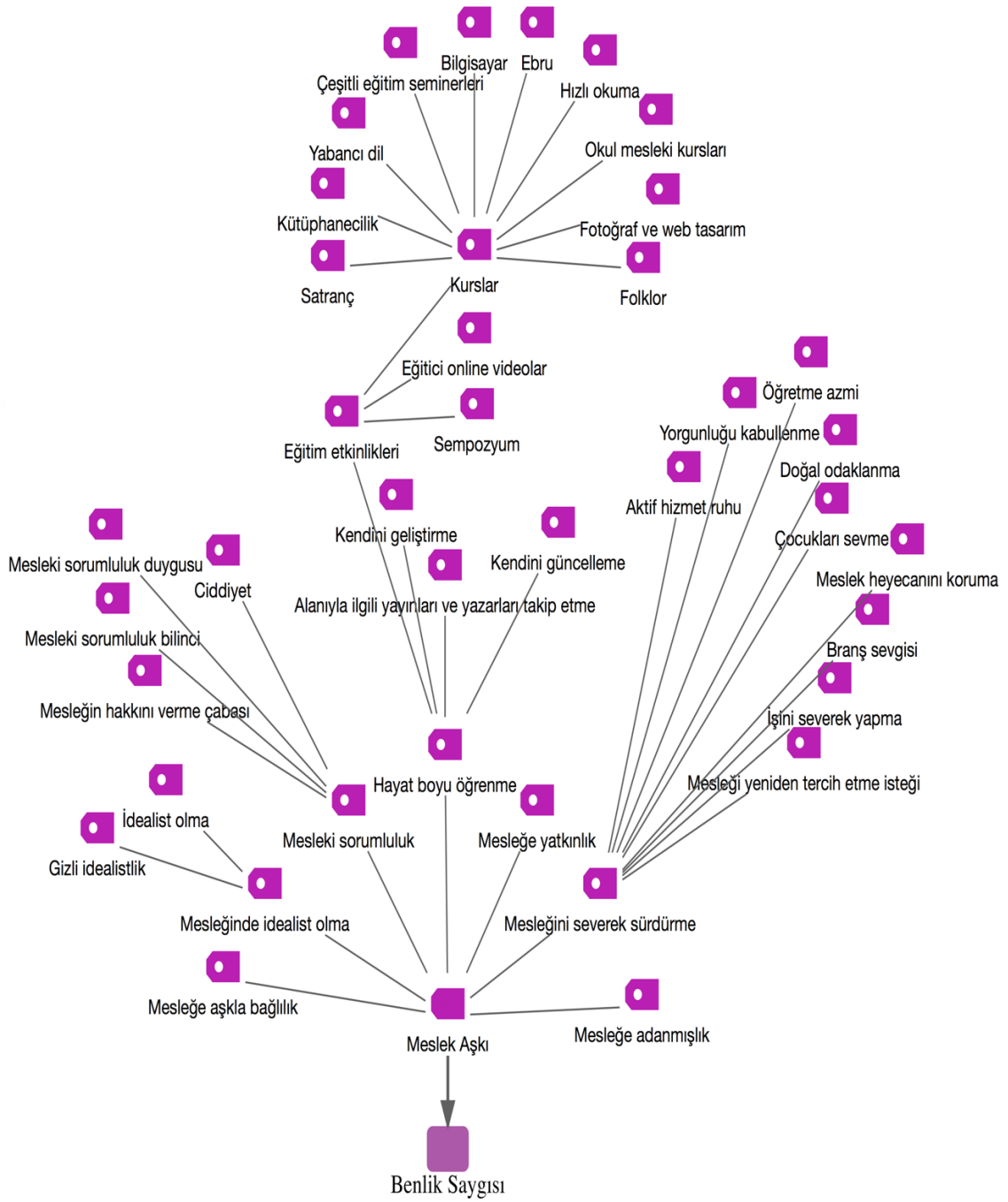
İlham veren öğretmenlerin öz benlik özelliklerinden benlik saygısının meslek aşkı boyutunun bir alt boyutu da motivasyondur. Motivasyon kendi içinde yüksek motivasyon, motive etme, yenilenme hissi ve motivasyon kaynakları olarak

detaylanmaktadır. Motive etme içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon alt boyuta ayrılmazken dışsal motivasyon; sosyal aktivite, model sunma, ödül, not ve telkin gibi motivasyon amacıyla kullanılan yöntem ve tekniklere göre detaylanmaktadır. Bu detaylardan telkin, kolaylaştırma, başarıya cesaretlendirme, güven ifadesi, öğrenmeye odaklama ve övgü amacıyla yapılmaktadır. Motivasyon kaynakları ise; motivasyon modeli, ilham verme, olumlu dönütler, danışılma, kurum, ödüllendirilme, onaylanma, öğrencilerin sevgisi, motive edilme beklentisi alt boyutlarına ayrılmaktadır. Motive etme boyutu öğretmenin öğrencilere yönelik bir eylemi iken motivasyon kaynakları öğretmeni beslemektedir.

İlham veren öğretmenler mesleklerine yönelik motivasyon düzeyleri oldukça yüksektir. Bu motivasyonda, yukarıda bahsettiğimiz motivasyon kaynaklarının oldukça önemli bir yeri vardır. Öğretmenlerin kendilerine örnek aldığı kişiler, onlara motivasyonel kaynaklık etmektedir. Öğretmenlerin tamamı, “sınıfa girdiğimde dışarıdaki herşeyi unutuyorum öğrencilerimin sevgisinden” diyerek kendilerini motive eden en temel niteliğin aslında öğrencilerine yönelik sevgileri olduğuna işaret etmektedir. K4, K8, K10, K14 öğrencilerine ilham vermiş olmanın etkisiyle, tüm öğretmenler öğrencilerinden ve velilerden almış oldukları olumlu dönütlerle yaptıkları mesleğe bir kez daha tutkuyla bağlanmaktadır.

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz benlik özelliklerinden benlik saygısının meslek aşkı alt boyutuna ait bulgulardan üçüncü ve son parça Şekil 4.18’de verilmiştir. Buna göre meslek aşkının diğer alt boyutları; mesleğe adanmışlık, mesleğini severek sürdürme, mesleğe yatkınlık, hayat boyu öğrenme, mesleki sorumluluk, mesleğinde idealist olma ve mesleğe aşkla bağlılıktır. Mesleğini severek sürdüren öğretmenler, mesleği yeniden tercih etme isteği, işini severek yapma, branş sevgisi, meslek heyecanını koruma, çocukları sevme, doğal odaklanma, öğretme azmi, yorgunluğu kabullenme ve aktif hizmet ruhu özelliklerine sahiptir.

Meslek aşkı, hayat boyu öğrenmeyi de beraberinde getirmektedir. Hayat boyu öğrenme; kendini güncelleme, alanıyla ilgili yayınları ve yazarları takip etme, kendini geliştirme ve eğitim etkinlikleri ile ilgili öğrenmelerin sürekliliğini ifade etmektedir. Eğitim etkinlikleri içinde sempozyumlar, eğitici online videolar ve kurslar yer almaktadır.

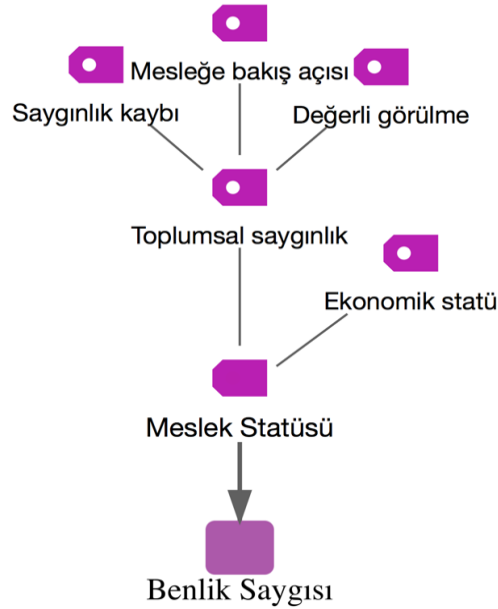


Şekil 4.18. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Saygısı Özellikleri-IV

Öğretmenlerin mesleki sorumluluk duyguları da meslek aşklarının bir parçası olmuştur. Ciddiyet, mesleki sorumluluk duygusu, mesleki sorumluluk bilinci, mesleğin hakkını verme çabası mesleki sorumluluk duygularının içeriğini oluşturmaktadır. Aynı zamanda

öğretmenlerin mesleğinde ziyadesiyle idealist olmaları da onların meslek aşkının bir parçasıdır. Mesleğinde idealist olma iki alt boyutta tespit edilmiştir. Biri açıkça bahsedilen idealistlik diğeri ise meslektaşlar arasında dikkat çekmemek amacıyla gizlenen fakat deneyimlerin analizinden elde edilen gizli idealistliktir.

İlham veren öğretmenler, yaşamlarıyla öğretmenliği bütünleştirmiş insanlardır. Mesleğe adanmışlıkları tüm yapıp etmelerinden dolayı dış çevrelerce gözlenebilir bir kimlik özelliğini oluşturmaktadır. Onlar, yaşı ve mesleki deneyimi ne olursa olsun mutlaka kendilerine daha ileri bir gelişme kazandıracağını düşündükleri aktiviteler içindedir. Kendini güncelleyerek mesleğin güncel gereklerine uyum sağlamaktadır. İdealist olmaları bir yana asıl önemli duyguları, mesleki sorumluluk hisleridir. “İşimi çok ciddiye alırım”, “Çünkü ben bir öğretmenim”, “Mesleğimin hakkını vermeye çalışıyorum” ifadeleri her birinden sıklıkla duyabileceğimiz ifadelerdir. Mesleğini severek sürdüren ilham veren öğretmenler, “yıllarla birlikte meslek heyecanlarını korumakta” ve “bugün olsa yeniden öğretmenliği tercih ederdim” diyebilecek kadar mesleklerine aşkla bağlılıklarını ifade etmektedir.



Şekil 4.19. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Saygısı Özellikleri-V

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz benlik özelliklerinden benlik saygısının bir alt boyutu olan meslek statüsü Şekil 4.19’da yer almaktadır. Şekil 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin meslek statüsü boyutunun toplumsal saygınlık ve ekonomik statü alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Toplumsal saygınlık saygınlık kaybı, mesleğe bakış açısı ve değerli görülme özelliklerinden oluşmaktadır.

Şekil 4.19’da yer alan bilgiler, öğretmenin ahlaki kimliği hakkında bilgi verdiği kadar toplumsal durumları hakkında da bilgi vermektedir. Bu boyutu ortaya çıkaran deneyimler genellikle olumsuz deneyimler olsa da öğretmenler bu boyuta çok itibar etmemektedir. Mesleğin geldiği noktada bir miktar toplumsal saygınlık kaybı yaşansa da bu kayıp ekonomik koşullarından kaynaklanmaktadır. Örneğin K2, üniversiteyi kazandığı haberini akrabalarına duyurduğunda, köyündeki çobanlık yapan bir yakınının “öğretmenlik mi, boşver o zaman” ifadesiyle bu anlamda ilk hayal kırıklığını yaşamıştır.

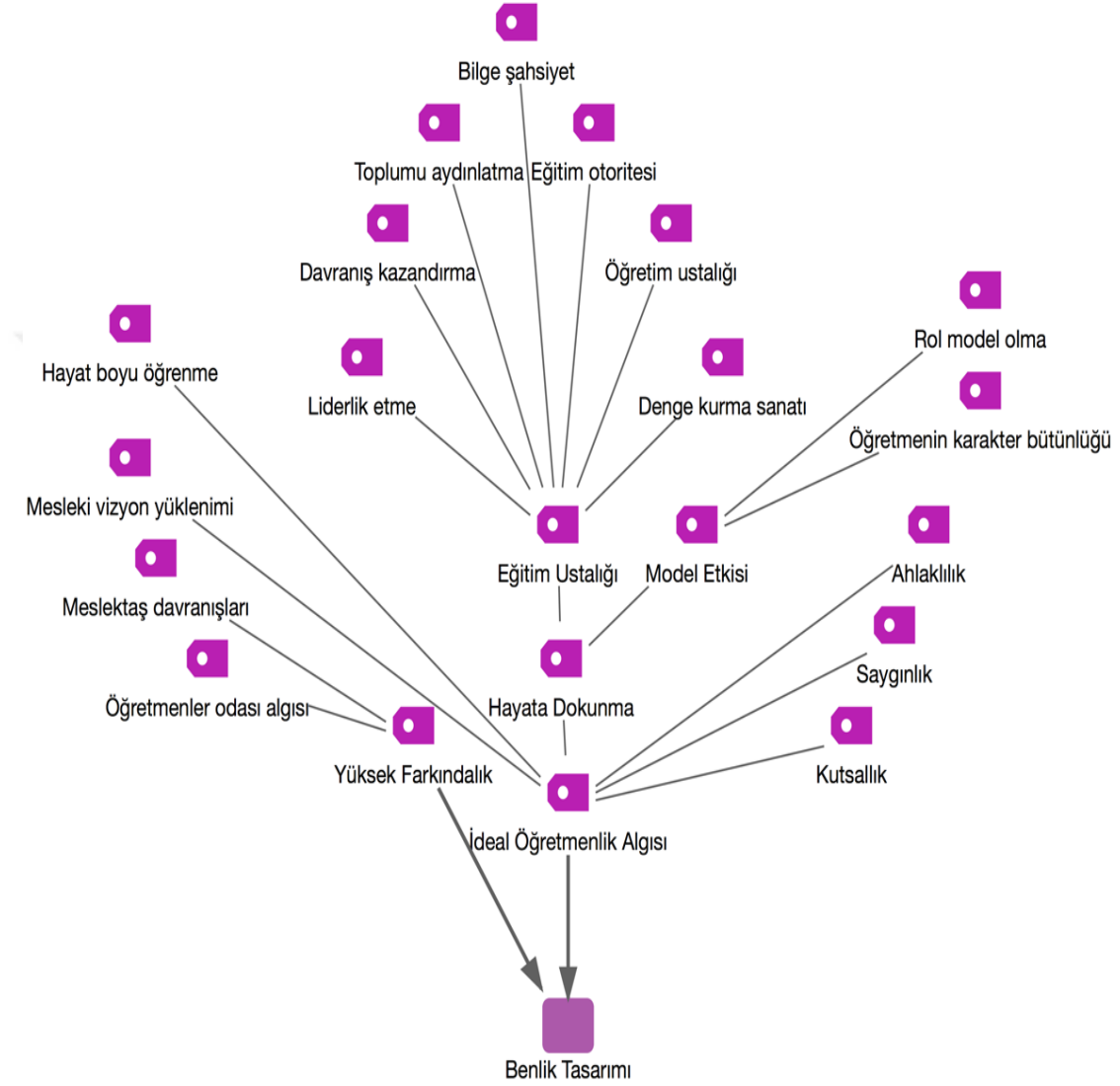
K5 “mesleğin ekonomik durumunun eskiye nazaran düzeldiğini” dile getirirken K2 mesleğe istihdam sınavlarındaki güçlük nedeniyle insanların öğretmenliği ulaşılması zor bir meslek olarak görmeye başladığını ve bunun bir nebze de olsa toplumsal söylemlerde mesleki statüyü arttırdığını ifade etmektedir. K6 ise toplumdaki öğretmene yönelik yaklaşımda yaşanan değişimi ön plana çıkarmaktadır. Eskiden çocuğun öğretmene koşulsuz bir güvenle eğitilmek üzere teslim edildiğini fakat günümüzde öğretmenin otorite olmadığını, öğretim yapan memura dönüştüğünü anlatmıştır.

4.1.2.1.3. Benlik Tasarımı

İlham veren öğretmenlerin öz benlik özelliklerinin bir alt boyutunu oluşturan benlik tasarımı bu başlık altında, Şekil 4.20’de yer almaktadır.

Şekil 4.20 incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin öz benlik özelliklerinden benlik tasarımı alt boyutunun iki kategori etrafında toplandığı görülmektedir: Yüksek farkındalık ve ideal öğretmen algısı. Yüksek farkındalık; meslektaş davranışları ve öğretmenler odası algısından oluşmaktadır. İdeal öğretmenlik algısı; mesleki vizyon yüklenimi, hayat boyu öğrenme, hayata dokunma, ahlaklılık, saygınlık ve kutsallık alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu alt boyutlardan hayata dokunma alt boyutu eğitim ustalığı ve model etkisi olarak iki dala ayrılmıştır. Eğitim ustalığı; liderlik etme,

davranış kazandırma, toplumu aydınlatma, bilge şahsiyet, eğitim otoritesi, öğretim ustalığı, denge kurma sanatı ile ilgilidir. Model etkisi; rol model olma ve öğretmenin karakter bütünlüğünden oluşmaktadır.



Şekil 4.20. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Tasarımı Özellikleri

Araştırmaya katılan ilham veren öğretmenler kendilerinin ilham veren öğretmen olarak çalışmaya katılımcı olarak seçildikleri bilgisine sahip değildir. Kendileri aslında pek çok açıdan mesleğini layıkıyla yürütmekte iken zihinlerinde ideal bir öğretmen bulunmaktadır. Bu ideal öğretmenin nasıl olması gerektiği yönündeki zihinsel şema aslında onların da davranışlarında yön tayin edici bir etkiye sahiptir. İlham veren öğretmenler, iyi bir öğretmen nasıl olmalıdır, sorusunun cevabını kendi zihinlerinde ve

kalplerinde bulmakta ve kendi davranışlarını bu doğrultuda oluşturmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerin aynı zamanda meslektaşlarının olumlu veya olumsuz davranışları hakkındaki yüksek farkındalıkları ve öğretmenler odasındaki konuşulanlar hakkında geliştirdikleri eleştirel muhakeme, kendi benliklerindeki tasarımı ortaya çıkarmaktadır.

İlham veren öğretmenlerin tamamı yüksek farkındalığa sahiptir. Öğretmenler odası algıları ve meslektaş davranışlarına getirdikleri eleştiriler onların ötekinin davranışına dair yüksek farkındalığını göstermektedir. Öğretmenler odasındaki sohbetlerde genel anlamda aradıklarını bulamamaktadır. Örneğin K13 ve K4 eğitim öğretimle ilgili içeriğe sahip olan bir sohbetin yapıldığı ortam olduğunu düşündüğü öğretmenler odasına dair düşüncelerinde hayal kırıklığı yaşadığını ifade etmiştir. K1 ve K8 için de durum farklı değildir. Bu farkındalığa sahip öğretmenler bazen dinlenmek amaçlı kullansa da genellikle tenefüslerde farklı bir aktivite içindedir.

İlham veren öğretmenlerin ideal öğretmenlik algısına göre bir öğretmen, ahlaklı, hayat boyu öğrenen, mesleğin vizyonunu yüklenen, eğitim ustası biri olmalıdır. Aynı zamanda onlar, öğretmenlik mesleğine saygınlık ve kutsallık atfetmektedir. Öğretmenin karakter bütünlüğü o kadar önemlidir ki topluma katılacak olan nesillerin rol modeli öğretmenlerdir. Karakterinin yanı sıra öğretmen etkili bir eğitim ustası olmalıdır. Bu ustalık; liderlik, davranış kazandırma, toplumu aydınlatma, bilgelik, eğitim otoritesi ve denge kurma sanatı olarak öğretmende yer bulmalıdır.

İlham veren öğretmenler, şahit oldukları veya duydukları bazı meslektaş davranışlarını eleştirmekte, davranışla ilgili aşırı duyarlılık gösterip bazen meslektaşlarıyla tartışma yaşayabilmektedir. Eleştirdikleri davranışları tanımak onların kendi benliklerinde nasıl bir öğretmen tasarımına sahip olduklarını anlayabilmek açısından önemlidir. Eleştiri getirdikleri bazı meslektaş davranışları şöyledir: “Öğrenciye propaganda yapma”, “sadece yüksek başarılı öğrencilere değer verme”, “kendini geliştirmeme”, “notla tehdit etme”, “fiziksel şiddet uygulama”, “sorumluluk sahibi olmama”, “sözel hakarete bulunma”, “art niyetli olma”, “eğitimcilik ruhunu kavramamış olma”, K10 “niteliksiz seviyede sohbet etme”, “öğrenciye extra vakit ayırmama”, “öğrenci ile ilgilenmeme” (K5, K6, K7, K10, K11).

İlham veren öğretmenlerin ideal öğretmenlik algısı boyutunda öğretmenlerin aktardığı deneyimler incelendiğinde; öğretmenin ahlaklı olması ve etik ilkelere uygun davranması gerektiğini düşündükleri görülmektedir (K1, K5, K7, K10). Öğretmen, mesleğin vizyonunu yüklenmelidir. K12 ve K13 öğretmen olarak vizyon üstlenmenin kendileri için ne derece önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlik öğrenmenin hayat boyu devam ettiği bir meslektir. K10: “Bu bir süreç... Öğretmenlik hiç bitmez. Yine bugün bir şeyi öğrendiğim oluyor yani...” Katılımcılar, ayrıca, öğretmenlik mesleğine saygınlık ve kutsallık anlamı yüklemektedir. K4, K8, K1 öğretmene öğretmen olduğu için saygı duyulması gerektiği yönünde hemfikir iken K9 mesleğine yönelik yaşadığı saygısızlığı “istifa edebilirdim” diyerek anlatmaktadır. İlham veren öğretmenler, öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunu düşünmektedir (K1, K4, K5, K6). K8 ve K14 bu kutsallığın kaynağını bir peygamberlik mesleği olmasına dayandırmaktadır.

İlham veren öğretmenlerin ideal öğretmenlik algısında yer alan son alt boyut ise hayata dokunmadır. Hayata dokunma; eğitim ustalığı ve model etkisi alt boyutlarına ayrılmıştır. Eğitim ustalığı; öğretim ustalığı, toplumu aydınlatma, liderlik etme, bilge şahsiyet, eğitim otoritesi ve davranış kazandırma ile ilgilidir. K1, öğretmenin işinin, adından da anlaşılacağı üzere öğretmek konusundaki ustalığı olduğunu, ifade etmektedir. Öğretmen aydın bir insan olmalı, toplumun önünden yürümelidir. Aynı zamanda liderlik yapabilmelidir. K1 kendisini eğitim öğretimin merkezinde konumlandırmakta ve bunun sebebini, her ne olursa olsun, “çocukların öğretmene bilge şahsiyet nazarıyla bakması” olarak açıklamaktadır. Diğer öğretmenlerin görüşleri de benzerdir ancak K6, K1 ve K8 daha ön plana çıkan öğretmenin merkezde olması görüşünü şöyle temellendirmektedir: “Çünkü öğretmen, annedir, babadır, dosttur”, “davranış sınırlarını belirler”, “öğrenci gözünde bir kurtarıcıdır”, “öğrenciler ona danışmaya ihtiyaç duyar”. Öğretmenlik bir anlamda “dengeyi kurma sanatıdır” (K1). Öğrenciye davranış kazandırması da eğitim ustalığının son bir parçası olarak bulunmuştur (K12, K5, K8, K10).

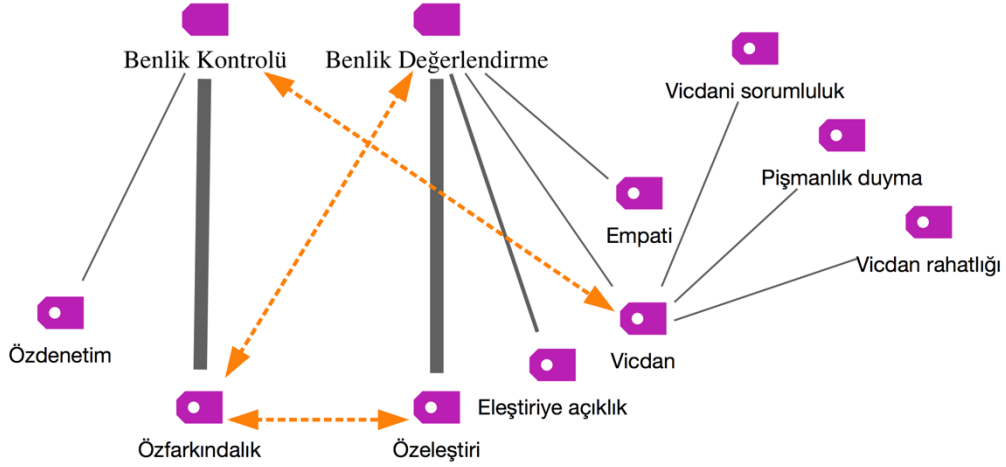
Hayata dokunmanın ikinci alt boyutu model etkisidir. Model etkisi içinde öğretmenin karakter bütünlüğü ve rol model etkisi yer almaktadır. Öğretmenin karakter bütünlüğü de ilham veren öğretmenler için son derece önemli bir konudur (K1, K5, K8, K10, K11,

K12). Araştırmaya katılan ilham veren öğretmenler ortaokul seviyesinde sosyal bilgiler öğretmenleri oldukları için ilkokuldan devraldıkları öğrencilerin karakteri üzerinde öğretmen etkisinin analizini yapabilmektedir. Öğretmen karakteri aşırı baskıcı bir disiplin içeriyorsa öğrenciler daha serbest bir ortamı buldukları zaman eğitim öğretimden uzaklaşmakta, farklı bir ruhsal duruma bürünmekte ve yeni öğretmenlerine pek çok problem davranış sergileyebilmektedir. Bu konuda K8 karakterin öğrenciye nasıl yansıdığı üzerinde durmakta ve sınıf öğretmenin karakterinin önemine dikkat çekmektedir. K1, öğretmeni “sığınılacak bir liman” gibi görmekte ve karakterinin öğrenciyi kuşatacak bir bütünlükte olması gerektiğini belirtmektedir. K10 dürüst bir karaktere atıfta bulunmakta, K11 öğretmenin anne ve babadan sonra en önemli etken olduğuna değinerek karakterinin önemini ifade etmektedir.

Model etkisinin ikinci boyutu öğretmenin rol model olabilmesi ile ilgilidir. Öğrenci, öğretmenin doğru ve/veya yanlış davranışlarını kendi davranışlarında benimseyebilmekte, öğretmenin belki de farkında olmaksızın yaptığı bir eylemi model alabilmektedir. Bu nedenle ilham veren bir öğretmen, öğrencilerine rol model olduğu bilinciyle hareket etmekte ve kendi davranışlarını düzenlemektedir (K4, K8). K10’un ifadesiyle; “eğitimci olan her kişi, her yönüyle rol model olabilmelidir. Ağzından çıkan her cümleyle... İlkeleriyle... Ahlakıyla... Hak yememesi ile...” Çalışmaya katılan öğretmenler kendi benlik tasarımlarını bu çerçevede oluşturmakta ve davranışlarında bu şemaları dikkate almaya çalışmaktadır.

4.1.2.1.4. Benlik Kontrolü ve Benlik Değerlendirme

İlham veren öğretmenlerin öz benlik özelliklerinden benlik kontrolü ve benlik değerlendirme alt boyutlarının detaylı açıklaması bu başlık altında yer almaktadır (Şekil 4.21). İki farklı benlik özelliği, etkileşimini açıklayabilmek için birlikte sunulmuştur.



Şekil 4.21. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Kontrolü ve Benlik Değerlendirme Özellikleri

Şekil 4.21 incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin öz benlik özelliklerinden benlik kontrolünün temelinde öz farkındalık ve özdenetim; benlik değerlendirmenin temelinde özeleştir, eleştiriye açıklık, empati ve vicdan özelliklerinin bulunduğu görülmektedir. Vicdan; vicdani sorumluluk, pişmanlık duyma ve vicdan rahatlığı olarak üç alt başlığa ayrılmıştır.

Şekil 4.21 incelendiğinde özfarkındalık boyutunun benlik değerlendirme ve kontrolü ile etkileşimi görülmektedir. Öğretmenler, özfarkındalıkla benliğini değerlendirmeye başlamakta ve aynı zamanda özfarkındalık sahibiyse benliğini kontrol etmektedir. Bu bağlamda özfarkındalığın benlik değerlendirme ve kontrolü için ilk adım olduğu düşünülebilir. Ayrıca vicdan kavramı iki boyutla da ilişkilidir. Öğretmenler, benliğini vicdan temelli değerlendirmekte ve davranışlarını vicdan temelli kontrol etmektedir.

İlham veren öğretmenlerin dikkatinin kendi tutum ve davranışlarında olduğu, öz-farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özfarkındalığın gelişmiş olması benlik değerlendirme için de benlik kontrolü için de önem arz etmektedir. Öğretmenler, hem kendi davranışlarını eleştirebilmekte hem de dışarıdan gelebilecek eleştirilere açık olduklarını ifade etmektedir. Davranış değerlendirmede empati yapan ve vicdanlarına başvuran öğretmenler, vicdani bir sorumluluk duygusuyla hareket etmekte, vicdan rahatlığını önemsemektedir. Benliklerini hem değerlendirirken hem de kontrol ederken vicdan temelli yaklaşım sergilemektedir. Vicdanen rahatsız oldukları, pişmanlık

duydukları bir davranışı yeniden değerlendirip, sonraki davranışlarında yapmamaya gayret etmektedir.

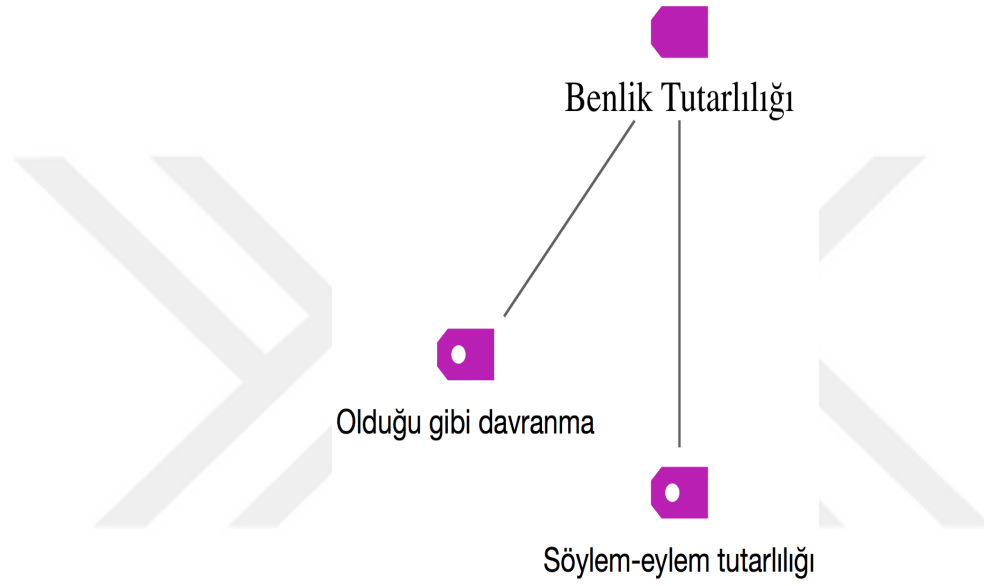
Öğretmenler kendileriyle ilgili yapıcı eleştirilerin, “insanın kendini geliştirmesi için yol gösterici bir şey” olduğunu düşünmekte, diğer insanları “bizim aynamız” olarak kabul etmekte, bu nedenle yakın çevrelerinden eleştiri talep etmektedir (K1, K3, K4, K5, K6, K13, K14). Benlik değerlendirmede, dıştan gelen eleştiriler kadar kendi benliği içinde gerçekleşen öz-farkındalık ve yapmış olduğu özeleştiri de önemlidir. Öğretmenler, öz-farkındalık boyutunda kendi karakter özelliklerinin, ilgi alanlarının, yeteneklerinin, kapasitelerinin, dış görünüşlerinin farkında olduklarını ifade etmektedir (K1, K8, K12, K14). Dikkatleri yoğun bir şekilde kendi davranışları, ruhsal durumları, etkileşimleri üzerindedir. Kendi eylemlerini, söylemlerini, etkileşimlerini, öğrenciye katkılarını, mesleki sorumluluklarını, performanslarını, başarı ve üretkenlik düzeylerini, gelişimlerini, sosyal ve psikolojik durumlarını, vs. sürekli sorgulama ve bununla birlikte bir kontrol ve düzenleme eğilimine girmektedir (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14).

Benlik değerlendirmeden elde edilen sonuçlar, benlik kontrolü mekanizmasını çalıştıran güç gibidir. Vicdan süzgecinden geçirilen davranışlar yeniden olması istenen haliyle benlik kontrolü mekanizmasını çalıştırmaktadır. Öğretmen, kendi davranışlarını daha kontrollü bir şekilde, özdenetimli bir şekilde devam ettirmektedir. K6 özdenetimini “şimdi kendi ilginç kontrol mekanizmamı sağladım yani” ifadesiyle açıklamıştır.

Benlik değerlendirmesi ve kontrolünde son olarak önemli bir alt boyut vicdandır. İlham veren öğretmenler, tüm yapıp etmelerinde vicdanlarının sesini dinlemekte, kendilerine doğru gelen davranışı sergilemeye çalışmaktadır. Buna neden olan temel duygu, vicdani sorumluluk duygusudur (K2, K3, K8, K9, K10, K12). Bu konuda bazı ifadeler şöyledir: K1 ve K10; “doğru olduğunu hissettiğim şeyi yaparım”, K10; “vicdanen bunu ödeyemem”, K8; “öğrencilerime eksik birşey verirsem vicdan yaparım”, K9 “bankadan maaşımı çekerken kendimi suçlu hissetmemeliyim”, “başımı yastığa rahat koyamam”, K12; “eve geldiğimde vicdanımla nasıl barışık olacağım”, K2; “vicdani sorumluluk yani”, K14; “harcanıyor bu yavru çok üzülüyorum”. Vicdanen kendilerini sorumlu hissettikleri davranışta bulunmayınca ortaya çıkan duygu “pişmanlık”tır. Nitekim bu

bağlamda K1, K5 ve K7, yaptıkları bir davranış hatasından, bir insanı incitmekten pişmanlık duymuşlardır. Bunun zıttı ise vicdan rahatlığıdır. K6, K8, K10, K12 vicdanlarının rahat olacağı doğrultuda hareket ettikten sonra, “vicdanım rahat bir şekilde yastığa kafamı koydum” diyebilmektedir.

4.1.2.1.5. Benlik Tutarlılığı



Şekil 4.22. İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Tutarlılığı Özellikleri

Şekil 4.22 incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin öz benlik yapıları arasında benlik tutarlılığının da bulunduğu görülmektedir. Öğretmenler, kendi içinde söylem ve eylemleriyle tutarlı bir duruş sergilemekte ve oldukları gibi davrandıklarını ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin temele aldıkları değerlerle tutarlı bir karakter bütünlüğüne sahip oldukları söylenebilir.

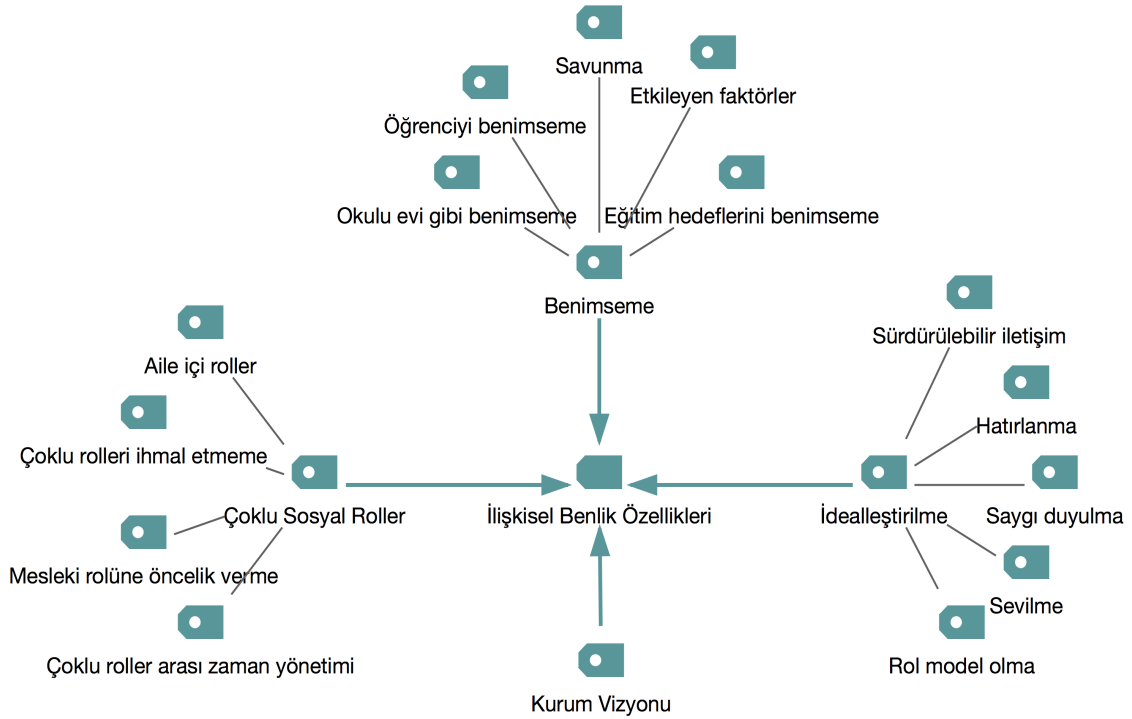
K8 olduğu gibi davranabilmenin insan kişiliğinin sağlığındaki etkisini vurgulamıştır. Bir dönem için giyim kuşam konusunda yaşadığı politik sıkıntılar nedeniyle kişiliğinde bölünme yaşadığını, bunun ortadan kalkmasıyla birlikte kendi özünü bulduğunu ifade etmiştir. K10; “onlara farklı söyle, başka yerde başka davran, böyle bir şey yoktur bende. Ben çocuklara ne söylediysem müdür beye de aynı şeyi söylerim. Bunu bilirler çocuklar” demektedir. K12 evinde nasılsa, öğrencilerinin yanında da öyle olduğuna

vurgu yaparken K1 şu ifadeleri kullanmıştır: “İnsanlar A görüşündenim, deyip aslında iç dünyalarında tamamen B’yi yaşayabiliyor. Fakat ahlak böyle bir şey değil. Ahlakta riya yok.”

Öğretmenlerin benlik tutarlılığı konusunda bir önemli gösterge de söylemleriyle eylemlerinin tutarlı olmasıdır. Bu doğrultudaki bulgular katılımcıların tutarlı bir benlik çizgisine sahip olduğunu doğrular niteliktedir. Öğretmenler, söylemleriyle tutarlı bir eylem içindedir. Not, ödev takibi, söz verilen gezi gibi pek çok konuda söylediklerini uygulayan ve sözlerinin arkasında duran öğretmenler aynı zamanda söylemlerinde yer verdikleri değerleri ve davranışları kendi hayatlarında da uygulama çabası içindedir (K4, K6, K7, K8, K10, K11, K, 14).

4.1.2.2. İlham Veren Öğretmenlerin İlişkisel Benlik Özellikleri

Bu başlık altında, ilham veren öğretmenlerin sosyal ilişkilerinden doğan ilişkisel benlik özellikleri yer almaktadır.



Şekil 4.23. İlham Veren Öğretmenlerin İlişkisel Benlik Özellikleri-I

Şekil 4.24’te ilişkisel benlik özelliklerinden kurum vizyonu, çoklu sosyal roller ve benimseme yer almaktadır. Kurum vizyonu; kurumun öğretmen üzerindeki motive edici, değer kazandırıcı, teşvik edici programlarını, eğitimlerini ve okul ikliminden öğretmene yansıyan tüm ideallerini kapsamaktadır. Öğretmenler, kendi özelliklerini ve deneyimlerini anlatırken etkisinde kalmış olduğu kurum vizyonuna da değinmektedir. Örneğin K14, davranışlarının art alanında çalıştığı “kurumun insana değer veren bir vizyona sahip olmasının” oldukça etkili olduğunu ifade etmektedir. Ailesi iflas eden bir öğrencinin taksitlerine katkı sağlayan K14 bu davranışında bireysel niteliklerinin yanı sıra kurumun kendisine yüklemiş olduğu vizyonun da etkisi olduğunu ifade etmiştir.

İlişkisel benlik özelliklerinden çoklu sosyal roller, öğretmenin ailede, toplumda, okulda farklı rollerine işaret etmektedir. Öğretmenlerin genellikle ders saati ve öğrenci sayısı fazla fakat etkili kullanabilecekleri zaman kısadır. Çoklu sosyal rollerini ihmal etmeksizin yerine getirebilmeleri onların bu roller arasındaki zaman yönetimine bağlıdır. Nihayetinde öğretmenler de aile içinde kardeş, evlat, anne/baba gibi roller üstlenmektedir. Bu rolleri, rollere karşı sorumlulukları ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda almış olduğu dönütler öğretmenlerin ikili ilişkilerinden doğan benlik özelliklerini etkilemektedir.

Belirtmemiz gereken önemli bir husus, öğretmenler mesleki rolüne diğer tüm rollerinden daha öncelik verdiği için takdir edilmekte veya eleştirilmektedir. Her iki durumda da öğretmenlerin kendi benliğini değerlendirmede bir “netlik” sergilemesi, ilham veren öğretmenlerde davranışların olumlu sonuçlarında ilişkisel ve öz benliğin fakat olumsuz sonuçlarında öz benlik özelliklerinin daha baskın bir etkiye sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu anlamda artık kişilikleri olgunlaşmıştır. K8 “hem çocuk bakıyorum, hem öğretmenlik yapıyorum hem de akademik kariyer yaptım” derken eşinden aldığı birtakım eleştirileri nasıl bertaraf ettiğini de anlatmıştır. K2, K3, K10, K11 için de olumsuz eleştirilerin ilişkisel benliklerini etkilemediği söylenebilir. İlişkisel benliği açığa çıkaran anlatılarında bile öz benlik özelliklerindeki azim ve kararlılık ağırlıklı hissedilmektedir.

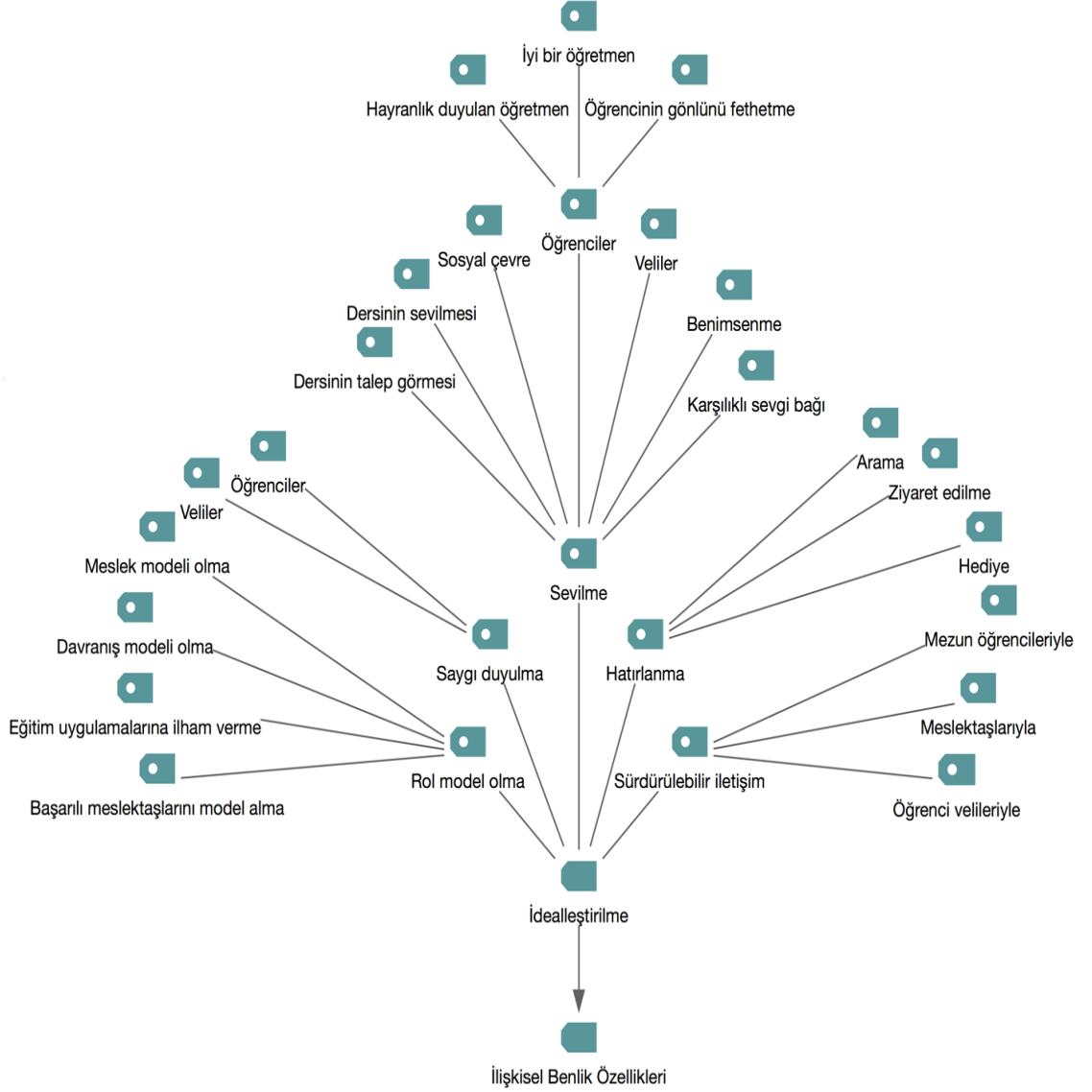
İlişkisel benlik özelliklerinden bir diğeri benimsemedir. Benimseme, okulu evi gibi benimseme, öğrenciyi benimseme, eğitim hedeflerini benimseme, savunma ve etkileyen

faktörler olarak farklı boyutlara ayrılmaktadır. Bu boyutlardan savunma; kendini, öğrencilerini ve meslektaşlarını savunma alt boyutlarına ayrılmaktadır. Öğrenciyi benimseme; koruma güdüsü, kendi çocuğu gibi kabullenme, mutluluğuyla mutlu olma, sorunlarını içselleştirme, değer verme, sahiplenme duygusu, refakat etme ve sevgi alt boyutlarından oluşmaktadır. Etkileyen faktörler ise; medeni durum ve çocuk sahibi olma alt boyutlarından oluşmaktadır.

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, şekilden de anlaşılacağı üzere, eğitim hedeflerini, okulu ve öğrencilerini benimsemişlerdir. Öyleki öğrencilerini nasıl da sevdiklerini anlatırken “kendi çocuğum gibi” demişlerdir. Bu derece benimsemede, kesin bir ölçüt oluşturmamakla birlikte, öğretmenin medeni durumu ve çocuk sahibi olma durumu etkilidir. Her zaman kendini öğrencilerini çok iyi anlayan bir öğretmen olarak gören K12, daha önce her ne kadar öyle hissetmiş olsa da asıl benimsemenin anne olduktan sonra gerçekleştiğini ifade etmiştir. Öğrenciyi benimseyen öğretmende eğitim öğretim sürecinde güvenle ve azimle eğitim yapabileceği benlik özellikleri görülmektedir. Örneğin; K1 öğrencisinin mutluluğuyla aileden biriymiş gibi mutlu olmakta, K12, öğrencisine şiddet uygulamaya çalışan bir kadından onu nasıl koruduğunu aktarmaktadır. K5, abisi teröre karışan bir öğrencisini abisinden dolayı yargılamaksızın sahiplenmekte ve eğitime kazanmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerine değer vermektedir. K8, K9, K12 öğrencinin derdiyle hüngür hüngür ağlayabilecek kadar onun sorunlarını da içselleştirmişlerdir. K10 ise onlar için risk almaktadır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler öğrencilerini kendi evlatları gibi benimsemektedir. Bu derece benimseme ve tüm diğer olumlu niteliklerin bir sonucu olsa gerek ki öğretmenler de benimsenmekte ve hatta “idealleştirilme”ktedir. İdealleştirilme ile ilgili boyut aşağıda Şekil 25’te sunulmuştur.

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilişkisel benlik özelliklerinin bir boyutu idealleştirilmedir. Bu boyut; sürdürülebilir iletişim, hatırlanma, sevilme, saygı duyulma ve rol model olma alt boyutlarından oluşmaktadır. Alt boyutların detayları incelendiğinde, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve bazı öğrenci velileriyle sürdürülebilir iletişim içinde oldukları görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenler özel günlerinde veya aradan uzunca bir

zaman geçtikten sonra kendilerine ulaşan öğrencileri tarafından aranmakta, ziyaret edilmekte ve/veya küçük bir hediye ile hatırlanmaktadır.



Şekil 4.25. İlham Veren Öğretmenlerin İlişkisel Benlik Özellikleri-III

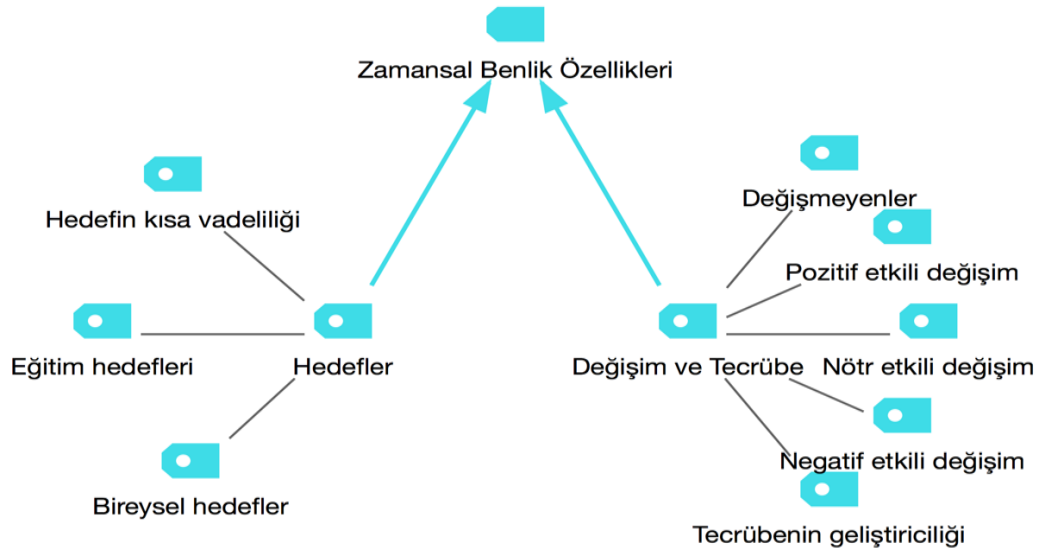
Sevilme boyutunda ilham veren öğretmenlerin öğrencileriyle karşılıklı bir sevgi bağı kurdukları söylenebilir. Öğrencileri tarafından benimsenen öğretmenler, öğrencileri, veliler ve sosyal çevreleri tarafından oldukça sevilmektedir. Şahıslarına yönelik bu sevgi aynı zamanda derslerine de genellenmekte ve bu öğretmenlerin dersleri sevilmekte, yoğun talep görmektedir. Öğrencileri onları; iyi bir öğretmen, hayranlık

duydukları öğretmen olarak tarif etmektedir. Zira onlar öğrencilerinin gönüllerini fethetmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerden ve velilerden saygı görmektedir. Aynı zamanda bir diğer boyut olan rol model olma boyutunda ilham veren öğretmenlerin başarılı meslektaşlarını model aldıkları, okuldaki eğitim uygulamalarına ilham kaynağı oldukları, öğrencilerine davranış ve meslek modeli oldukları tespit edilmiştir.

4.1.2.3. İlham Veren Öğretmenlerin Zamansal Benlik Özellikleri

Bu başlık altında, ilham veren öğretmenlerin zamana bağlı olarak ifade etmiş oldukları benlik özellikleri yer almaktadır. Öğretmenlerin beş yıl önceki sahip oldukları özellikleri ile şimdiki sahip oldukları özellikler ve beş yıl sonrası için sahip olmayı hedeflediği özellikler benzerlik veya farklılık arz edebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin zamana göre benlik özelliklerinin tespit edildiği bilgiler Şekil 4.26’da ifade edilmektedir.



Şekil 4.26. İlham Veren Öğretmenlerin Zamansal Benlik Özellikleri-I

Şekil 4.26 incelendiğinde ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerin zamansal benlik özelliklerinin hedefler, değişim ve tecrübe olarak iki alt boyutta toplandığı görülmektedir. Hedefler; hedefin kısa vadeliliği, eğitim hedefleri ve bireysel hedefler olmak üzere iki alt boyuta ayrılmaktadır. Değişim ve tecrübe ise tecrübenin

geliştiriciliği, negatif etkili değişim, nötr etkili değişim, pozitif etkili değişim ve değişmeyenler olmak üzere beş alt boyuta ayrılmaktadır. Bu boyutların detaylı incelemesi değişim ve tecrübe alt boyutu için Şekil 4.27’de hedefler alt boyutu için Şekil 4.28’de yer almaktadır.

4.1.2.3.1. Zamansal Benlik Özelliklerinden Değişim ve Tecrübe

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin zamansal benlik özelliklerinden değişim ve tecrübe Şekil 4.27’de detaylı bir şekilde verilmiştir. Şekil 4.27 incelendiğinde değişim ve tecrübe boyutunun kendi içinde tecrübenin geliştiriciliği, negatif etkili değişim, pozitif etkili değişim, nötr etkili değişim ve değişmeyenler olarak alt boyutlara ayrıldığı görülmektedir. Bu alt boyutların detayları incelendiğinde tecrübenin geliştiriciliği içinde; deneyimden ders çıkarma, öngörü, farklı bakış açıları kazanma, profesyonelleşme, insanları daha iyi tanıma, iş deneyimi ve mesleki birikim yer almaktadır.

Negatif etkili değişim alt boyutu içinde; meslektaşlarıyla muhabbetin azalması, akademik kariyerden vazgeçme, idealist yönün törpülenmesi, iş yoğunluğunun artması, mesleki yorgunluk, enerji kaybı yer almaktadır. Nötr etkili değişim alt boyutu içinde; hedef önceliği değişimi ve değer değişimi bulunmaktadır. Pozitif etkili değişim alt boyutu içinde; tepkide ılımlılık, kararlılık artışı, mücadelecilik, plan esnekliği, meslek sevgisi, fikrî esneklik, farkındalık, kendini kabullenme, sabırlılık, zaman yönetimi, pozitiflik, seçici dostluk, gerçekçi idealistlik, iletişimde uzmanlaşma, tolerans kazanma, öfke kontrolü, merhametli olma, önyargıdan uzaklaşma, karakter olgunluğu yer almaktadır. Değişmeyenler alt boyutunda ise kararlılık, enerjinin devam etmesi, kişilik, azim ve isteklilik, idealistlik bulunmaktadır.

Kişinin benlik duygularını anlamanın bir yolu da geçmiş-bugün-gelecek zamana bağlı benlik değişimini anlamaktır. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin önceki benlikleriyle şimdiki benlikleri arasında yaşadıkları değişimlerin boyutları yukarıda kavramsal olarak sunulmuştur. Bu kavramlardan bazılarını doğrudan alıntılarla anlatmak öğretmeni daha iyi tanımak açısından katkı sağlayacaktır. Yıllarla birlikte öğretmenler deneyim kazanmaktadır.



Şekil 4.27. İlham Veren Öğretmenlerin Zamansal Benlik Özellikleri-II

Deneyimler sonucunda öğretmenler pek çok açıdan gelişmekte ve deneyimlerinden çıkardıkları dersleri bir sonraki davranışlarını düzenlemede kullanmaktadır. K4, tecrübenin iş deneyimi ve mesleki birikimine yaptığı katkıyı şöyle açıklamaktadır:

“...ama tabiki o dönemde, eğitim öğretim açısından sınıf idaremdede farklılıklar vardı. Şimdi çok daha rahat bir şekilde mesleğimi yapıyorum. Hem bilgi hem donanım hem de sınıf idaresi bakımından ve ayrıca sorunlara çözüm bulan biri olarak daha iyiyim. Tecrübe kazandım.”

Bu deneyimler öğretmeni profesyonelleşme sürecinde geliştirmektedir. K5 bu konuda; “Ben kendimi her geçen gün biraz daha tecrübeli hissetmeye başlıyorum. Daha yetkin hissetmeye başlıyorum. Ben kendimi klasik bir öğretmen gibi görmüyorum. Öyle olmamaya çalışıyorum en azından” demektedir. Öğretmenler deneyimlerle farklı bakış açıları, insanları tanıma ve öngörü de kazanmaktadır. K3: “Çünkü biliyorum. Bir aşama sonrasını görüyorum.” K13: “Sonucunu tahmin edebiliyorum.” Deneyimlerden ders çıkaran öğretmenler bir sonraki davranışlarında bu dersi dikkate almaktadır. K1, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13 ve K14 “geçmişte böyle bir şey yaşayınca...” diyerek ders çıkardıkları konuyu anlatmışlardır. K8; “kesinlikle daha önce yaptığım hataları görüyorum. Şimdi o hataları yapmamaya çalışıyorum.” demiştir.

Öğretmenler yıllarla birlikte pozitif, negatif ve nötr değişimler yaşamakta ve bazı özelliklerini hala korumaktadır. Azim ve isteklilik, idealistlik, kişilik, enerji, kararlılık gibi özellikleri yıllara yenik düşmeyen ilham veren öğretmenlerden bazıları bu konuda şunları ifade etmektedir: K2; “gerçekten bu noktada enerjiyi (hala) nasıl yakalıyoruz işte birinin ‘Allah razı olsun’ demesiyle ya da işte bir şey için teşekkür etmesiyle...”, K8; “daha severek... daha başarılı olsunlar diye çalışarak...”, K11; “idealistliğim devam ediyor”, K13; “azim ve isteğim aynı devam ediyor ama tecrübe farklılığı tabi ki fazla”.

4.1.2.3.2. Zamansal Benlik Özelliklerinden Hedefler

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin zamansal benlik özellikleri hedefler boyutunda elde edilen bulgular Şekil 4.28’de yer almaktadır.

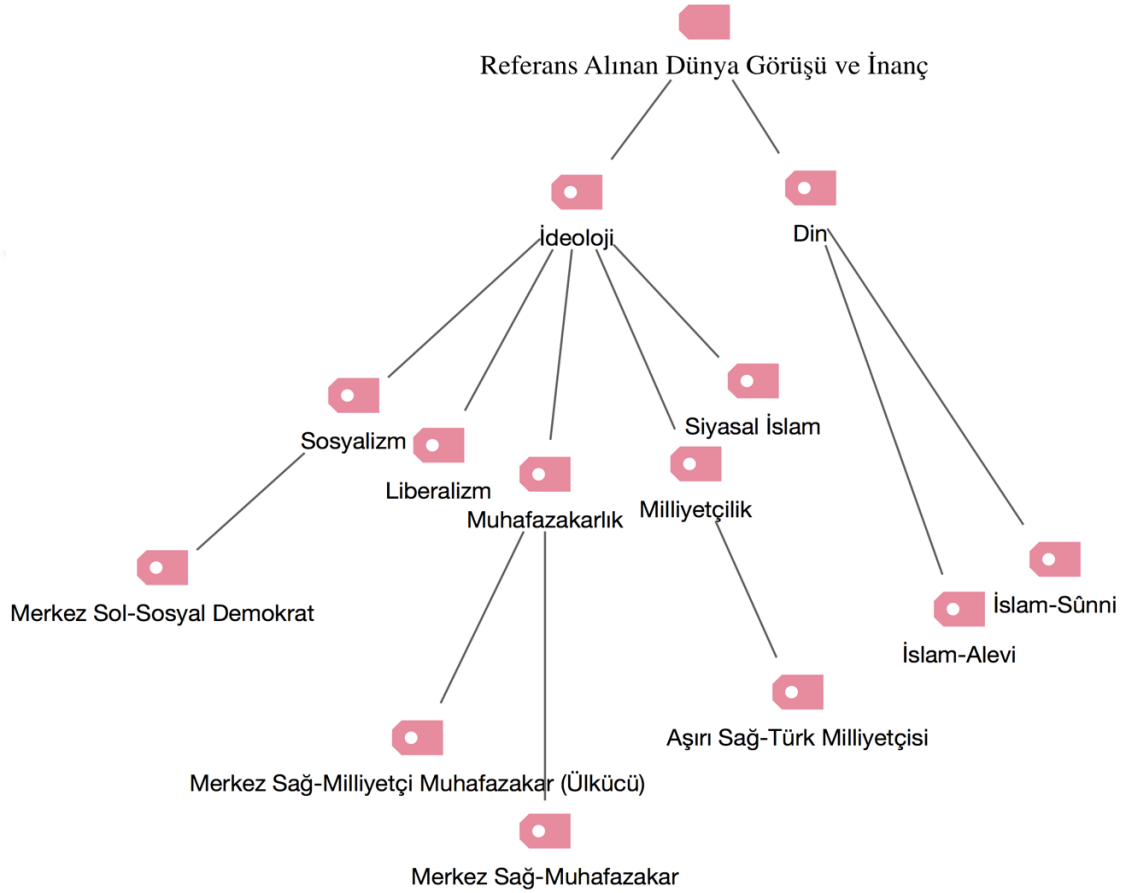


Şekil 4.28. İlham Veren Öğretmenlerin Zamansal Benlik Özellikleri-III

Şekil 4.28 incelendiğinde hedeflerin eğitim hedefleri ve bireysel hedefler olmak üzere ikiye ayrıldığı ve mesleğin bir parçası olarak hedefin kısa vadeliği alt boyutunun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim hedefleri arasında başarıyı artırma, kendini geliştirme, sosyal etkinlikler, öğretimin temel hedefleri ve alanıyla ilgili çalışma yapma yer almaktadır. Alanıyla ilgili yapmayı hedeflediği çalışmalar arasında proje geliştirme, gazete çıkarma, araştırma yapma bulunmaktadır. Bireysel hedefleri arasında ise yemek kursuna katılma, yurt içi ve yurtdışı gezi, belgesel çekme, bir eser yazma, kendine vakit ayırma, sosyal sorumluluk ve akademik kariyer yer almaktadır. Akademik kariyer hedefi içinde üniversitede göreve başlama, lisansüstü eğitim, yabancı dil ve ikinci lisansın eğitimi bulunmaktadır.

4.1.3. İlham Veren Öğretmenlerin Referans Alınan Dünya Görüşü ve İnanç Özellikleri

Bu başlık altında ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğini etkilediği düşünülen referans alınan dünya görüşü ve inanç özellikleri yer almaktadır.



Şekil 4.29. İlham Veren Öğretmenlerin Referans Aldığı Dünya Görüşü ve İnanç Özellikleri

Şekil 4.29 incelendiğinde araştırmaya katılan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini tanımladığı ve/veya deneyimlerinden elde edilen bulgulara göre referans aldıkları inanç özelliklerine ulaşılmaktadır. Referans alınan dünya görüşü ve inanç boyutu ideoloji ve din olarak iki alt boyuta ayrılmaktadır. İdeoloji alt boyutunda sosyalizm, liberalizm, muhafazakarlık, milliyetçilik, siyasal İslam gibi ideolojiler yer almaktadır. Sosyalizm ideolojine mensup katılımcıların merkez sol-sosyal demokrat oldukları, muhafazakarlık ideolojisine mensup katılımcıların merkez

sağ-milliyetçi muhafazakar (ülkücü), merkez sağ-muhafazakar oldukları, milliyetçilik ideolojisine sahip katılımcıların aşırı sağ-Türk milliyetçisi oldukları tespit edilmiştir.

Bazı katılımcıların davranışlarında ideolojilerini değil de dini referans aldığı görülmüştür. Dini referans alan katılımcıların İslam-alevi, İslam-sünni olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tüm bu inanç ve ideolojiler, katılımcıların eylem, söylem ve düşünce yapısını şekillendirmek suretiyle ahlaki kimlikleri üzerinde etki sahibidir.

İlham veren öğretmenlerin aktardığı deneyimlerde, davranışlarının temelini bir ideolojiden veya dinin kendisinden aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ahlaki kimliği herhangi bir ideolojiden etkilenmekte olduğu bulgusu ortaktır. Ancak bu durum hangi ideolojinin daha çok etkili olduğu sonucunu vermemektedir. Buradan çıkarılabilecek yargı, inancın davranışları motive eden ahlaki kimliği etkilediğidir.

İlham veren öğretmenlerin ister ideolojisi olsun ister din olsun ahlaki kimliğinde -tüm diğer boyutların yanı sıra- “referans alınan dünya görüşü ve inanç” boyutu da etkili olmaktadır. K11, iyi şeyler yaptığında “Allah’a sevap işlediğini, hesap defterine olumlu şeyler yazıldığını” ve “pek çok konuda olaylara bu odak noktasından baktığını” ifade etmektedir. Devamında şöyle demektedir: “Yani bir nevi iyilik ederken, yardımsever yaklaşırken dini inançlarımı da işin içine katıyorum”. K5 kendini tanımlarken; “kendimi herşeyden önce bir Müslüman olarak tanımlıyorum” ifadesini kullanmıştır. Aslında bu ifadeler dinin insan benliğinde edindiği yeri ve iyi-kötü yargısının, davranışların temelinde nasıl rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır. K5’in şu sözlerini bunu açıkça göstermektedir: “Kendimi Müslüman olarak tanımlamamla birlikte bundan sonra her şey o çerçevede, o çizgide gelişiyor. Amelimde (eylem) doğru ve düzgün olma amacım olmuştur bu nedenle...”. Daha derin bir ifade K8’den gelmiştir: “Allah’a emanetiz!” Bu ifade davranışlarında ve davranışlarının sonuçlarında tam bir teslimiyeti içermektedir.

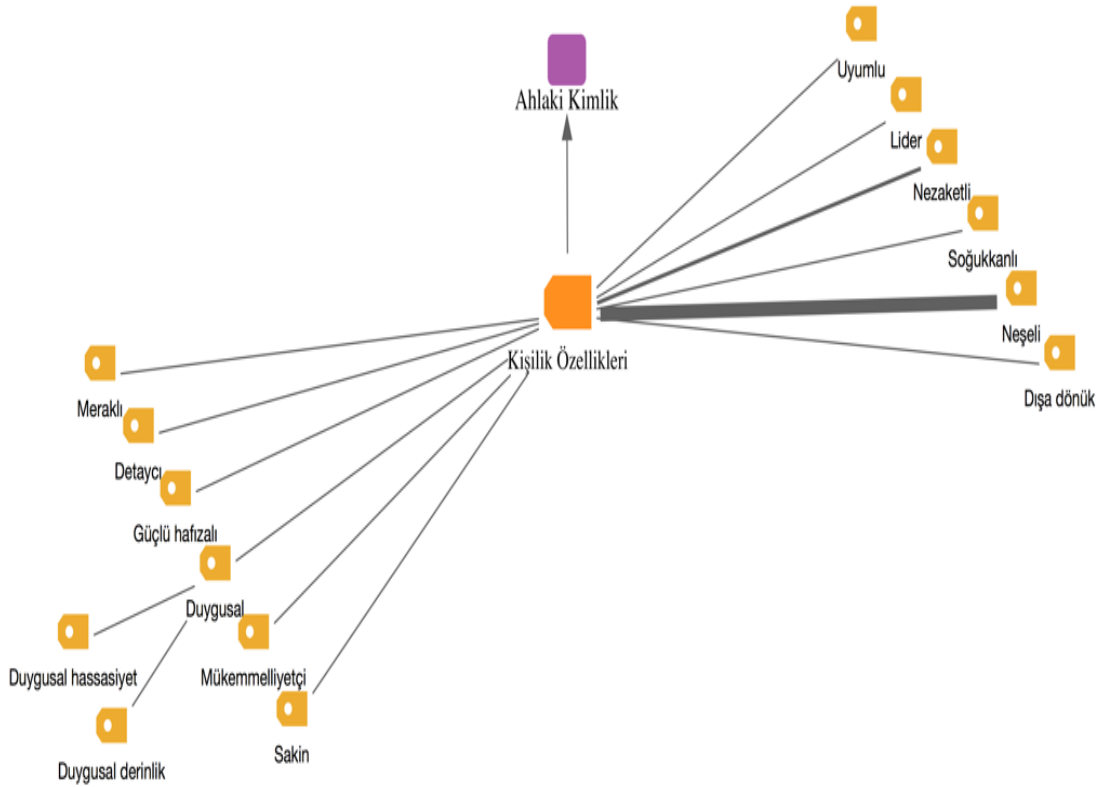
İdeoloji boyutunda anlatılara baktığımızda öğretmenlerin ideolojilerinin ahlaki kimlik yapısı içinde güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. İdeoloji ile din bazıları tarafından birlikte kullanılmaktadır. Merkez-sağ milliyetçi muhafazakar bir kişi aynı zamanda dini atıflarda da bulunabilmektedir. K1:

“Biraz da muhafazakar yapımdan ötürü bu iki kavramı kutsal kaynaklarla da ilişkilendirdiğimi belirtmeliyim. Mesela benim az önce milliyetçi bir insan

olduğumu söyledim. Milliyetçiliği sevmeye nedenlerimden bir tanesi şu: Birinin kalkıp kendisini geri plana atabilmesi. Ne için? Vatani için. Ne için? Milleti için. Yani insanı insan yapan şeyin bu olduğunu düşünüyorum. Biz insanız, bu yönlerimizle insanız.”

Bazı öğretmenler de daha çok ideolojiye vurgu yapmaktadır. İnanç boyutunda kendini tanımlarken K10; “cumhuriyete ve inkılaplara bağlı bir insanım” diyerek kendini ifade etmektedir. K12 öğrencisinin uğradığı şiddet içeren bir haksızlık karşısında onu savunurken yaşadıklarını şöyle anlatmıştır: "Burada ben öğretmenim, dedim. Atatürk öğretmeni çiğnetmedi, ben sana onu çiğnetmem, çık dedim dışarıya!" Tüm bu örneklerden de anlaşılacağı üzere referans aldığı dünya görüşü ve inanç öğretmenlerin davranışlarının temelinde yer alabilmektedir. Buradaki önemli husus hangi dünya görüşü ve inanca sahip olursa olsun ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortak amacı iyi bir insan yetiştirmedir.

4.1.4. İlham Veren Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri



Şekil 4.30. İlham Veren Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri

İlham veren öğretmenlerin ahlaki kimliğinde etkili olan önemli bir boyut da kişilik özellikleridir. Kişilik özellikleri, öğretmenlerin ahlaki kimliğini doğrudan etkileyerek, kendilerine yönelik algılarında, sosyal ilişkilerinde, eğitim öğretim sürecindeki davranışlarında ortaya çıkmaktadır. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin temelinde kişilik özelliklerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri Şekil 4.30’da yer almaktadır.

Şekil 4.30 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerde tespit edilen kişilik özellikleri şöyledir: Sakin, lider, nezaketli (latîf kişilik), soğukkanlı, neşeli, dışa dönük, meraklı, detaycı, güçlü hafızalı, duygusal, mükemmeliyetçi ve uyumlu. Duygusal kişilik özelliği kendi içinde duygusal hassasiyet ve duygusal derinlik olarak iki alt boyuta ayrılmıştır.

Kişilik özellikleri öğretmenlerin aktarmış olduğu deneyimlerin yanı sıra araştırmacı tarafından mülakatlar sırasında da gözlenerek teyit edilmiştir. Araştırma memolarında da yer almaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin fitraten, doğuştan getirdikleri birtakım niteliklerin karakterlerinde açığa çıkmasıyla araştırmacı tarafından da gözlemlenebilmiştir. Analizler ve gözlemlerin son derece uyumlu olması nedeniyle, bu niteliklerin ilham veren öğretmenlerin kişiliğinde olgunluk kazanmış bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Takdir edilir ki, insan etkileşimli pek çok meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de sakin kalabilmek, eğitim ortamında yaşanan olumsuz olaylar karşısında sükunetini koruyabilmek, okulun diğer çalışanlarıyla uyum içinde bir okul iklimi oluşturabilmek ve çevresinde olup bitenlere duyarlı olabilmek son derece önemlidir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri bu nitelikleri kişiliğinde barındırmaktadır. En önemli niteliklerinden biri sakinliktir. K5; “çocukluğundan beri” böyle olduğunu, K4; “genellikle sakin” olduğunu ve “fevri davranmadığını”, K2; çevresindekilerin “sakin bir yapısının olduğunu” söylediğini ve “sinirlenen bir yapısının olmadığını” belirtmektedir. K3; kendisine öfkeli gelen bir veliye karşı, “ben öğretmenim! Benim dediğim olur!” mantığıyla yaklaşmanın kimseye faydasının olmayacağını ifade ederken K14 bu konuda şunları söylemektedir: “Şuna çok dikkat ederim. Ne olursa olsun bir veli buraya geldiği

zaman kesinlikle hiçbir şekilde sözünü bölmem. Sonuna kadar dinlerim. İsteddiği kadar gergin olsun. İsteddiği kadar... sakin ve sabırlı yaklaşırım.”

Sakin yaklaşım öğretmene bir uyum atmosferi de oluşturmaktadır ya da uyumluluk karakterine fitraten verilmektir. K13 bu özelliğini bir “yapı” olarak izah etmektedir: “Genelde ben uyumlu bir yapıya sahibim. Yani mesela hep öğretmenlikte olur ya, hep idarecilerden şikayet edilir. Ben genelde (şikayet etmek yerine) nasıl uyumlu çalışılır ona bakarım.” Öğretmenler aynı zamanda “banane” fikrinden oldukça uzaktır. Hepsinin duygusal yönleri ağırlıklıdır. Kendilerini değil öğrencilerini ve velileri en temelde etkilemiş olan pek çok durumda; alınma, kırılma, üzülmeye, ağlama, sevinme, paylaşma, hüzne ve mutluluğa ortak olma, sahip çıkma, vs. gibi pek çok duygusal tepki sergiledikleri görülmektedir.

İlham veren bir öğretmen, sınıfının ve sosyal çevresinin lideridir. Bu özellik –uzmanlık ve diğer yetkinlikleriyle de bağlantılı olarak- yapılan analizlerde ayrı bir boyut olarak da ortaya çıkmıştır. K14 bunu doğrudan “liderlik” olarak kavramsal bir şekilde ifade etmiş, K2 ise babaannesinin kendisine anlattığı hikayelerle detaylandırmıştır. Bir diğer özellik olan güçlü hafıza genellikle olayları ve isimleri unutmama özelliğini içermektedir. K1; “özel isimleri unutmadığını” ifade etmektedir. K3 ise öğrencinin söylemini, gününü, vs. konu detaylarını hatırlayabilmektedir. Sürekli geç kalan bir öğrencisinin önceki geç kalma günü ve bahanesi ile sonraki arasında tüm detayları hatırlayarak takibini yapabilmektedir.

İlham veren öğretmenlerin diğer kişilik özelliklerinden bazıları meraklı, detaycı ve mükemmelliyetçi olmalarıdır. Bu konuda bazı söylemler şöyledir: K11: “Meraklı birisin, diyorlar.” K3: “Detaylara çok takılırım. Çok düz mantık çözmem hiçbir şeyi. O an prosedür dışında yapılabilecek, aralarda unutulabilecek ince çizgiler muhakkak vardır. O incelikleri yakalamak benim daha çok ilgimi çeker. Bu çok basit bir iş bile olabilir.” K11: “...yani bu işe girdiysem bunun en iyisini yapacağım.” K8: “Bir şey yaparken bir yeri de eksik bırakamıyorum. Dedim ya biraz da aşırı mükemmelliyetçi bir yönüm var.” K6: “Yani her yaptığım işi düzgün yapmak isterim. Ama benle ilgili önemli işleri de çok ayrıntılı bir şekilde yapmayı severim. Her şeyin en iyisini en mükemmeliyi... Yani yapıyorsam adam akıllı yapayım derim.”

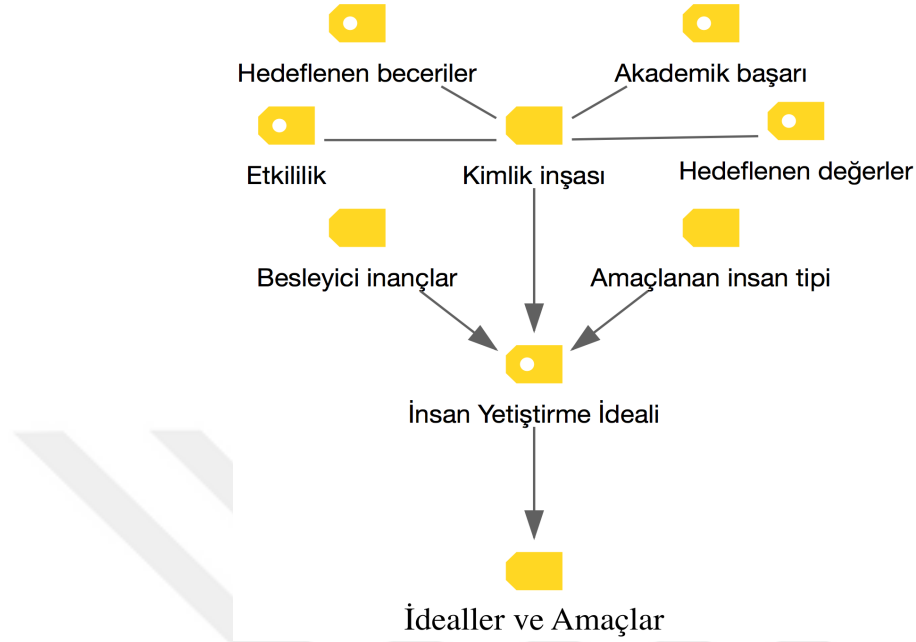
İlham veren öğretmenlerin en sık dağılıma sahip özelliklerinden biri neşelilik diğeri nezakettir. Gerek mülakat öncesi ve esnasındaki gözlemler gerekse deneyimler bunu teyit etmektedir. Öğretmenlerin tamamı bu iki özelliğe sahiptir. Bazı örnekler şöyle verilebilir. K11, öğrencilerine “canım yavrum”, K14, “hanımefendi” hitabıyla anlatılarında yer vermiştir. K7, K10, K12 ve K13 muhatabını incitmemek adına “kelimelerimi bile seçerek kullanıyorum” demektedir. K13 özellikle itifat etmektedir. K1, insanların nezaketini önemseddiğini ve kendisinin de “zarif bir insan” olmaya gayretini aktarmaktadır. Onun bu ifadesi, önemsedikleriyle tutarlı bir eyleme doğru kendini değerlendirme ve düzenlemenin de bir örneğidir.

Okul ortamı canlı bir ortamdır ve öğretmenin ne zaman nasıl bir durumla karşılaşacağı belli olmamaktadır. Sınıfında aniden fenalaşan, önemli bir üzücü haber alan, kavga eden, yaralanan, vs. öğrencilerle ya da okula aniden büyük bir öfke patlamasıyla gelen velilerle ne zaman nasıl karşılaşacağı bilinmemektedir. Böyle durumlarda öğretmen açısından soğukkanlılığını korumak, en azından yardım isteyebilecek boyutta çevresini yönlendirmek hem muhatabı hem kendisi açısından önem kazanmaktadır. “Soğukkanlılık”, ilham veren öğretmenlerin deneyimlerinde açığa çıkan bir özelliği olmuştur.

İlham veren öğretmenler aynı zamanda dışa dönük, sosyal insanlardır. Onlar için öğretmenlik, sınıfta öğretim yapmanın ötesinde bir anlam ifade etmektedir. Yapıp ettikleriyle hem öğrencilerinin ufkunu açmakta hem de topluma faydalı olmaktadır. Örneğin K6 “sosyal çevresinde oldukça aktif olmasıyla dikkat çektiğini” belirtmektedir. K4 önemli sosyal proje faaliyetlerinde ve sivil toplum kuruluşlarında aktiftir. K4:

“Ben dernek çalışması yapan, dernek kuran biriyim. Kurduğum dernek şu anda gerçekten iyi çalışmakta. Uzun süredir hasta çocuklarla birlikte çalışıyoruz. Şu anda dört hastanedeyiz ki bir senelik bir derneğiz. Şimdi tekrar bir oluşum içerisindeyim. Organ nakli konusunda dikkat çekici bir çalışma olacak. Yeni bir dernek kurma aşamasındayım.”

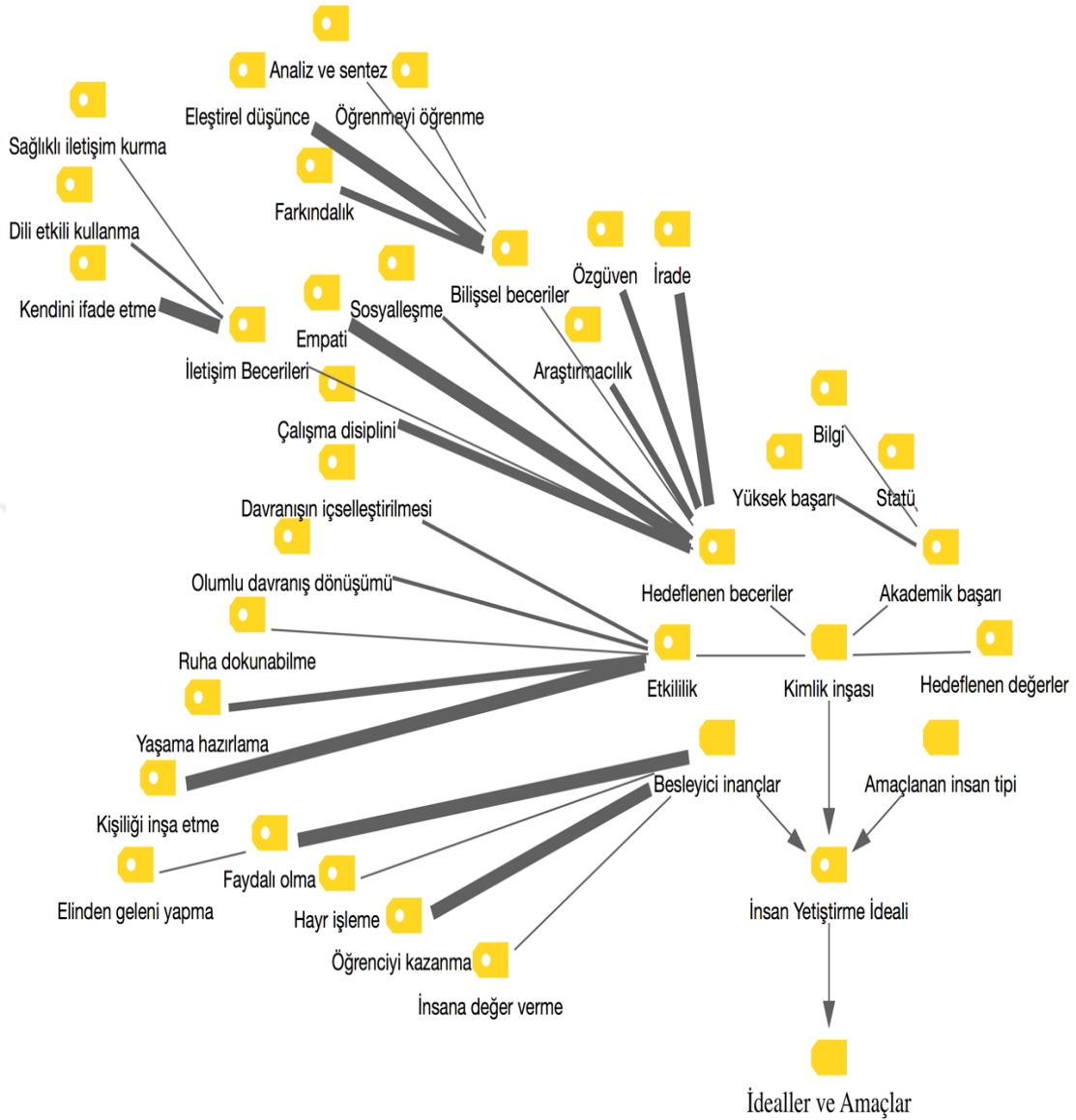
4.1.5. İlham Veren Öğretmenlerin İdealleri ve Amaçları



Şekil 4.31. İlham Veren Öğretmenlerin İdealler ve Amaçlar Özellikleri

Şekil 4.31 incelendiğinde ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin idealleri ve amaçları boyutunun insan yetiştirme idealinden oluştuğu görülmektedir. İnsan yetiştirme ideali; besleyici inançlar, amaçlanan insan tipi ve kimlik inşası alt boyutlarından oluşmaktadır. Kimlik inşası içinde etkililik, hedeflenen beceriler, akademik başarı ve hedeflenen değerler alt boyutları bulunmaktadır. Bu alt boyutların detayları iki bölüm halinde aşağıda verilecektir (Şekil 4.32, Şekil 4.33).

Şekil 4.32 incelendiğinde ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin insan yetiştirme idealini besleyen inançların; insana değer verme, öğrenciyi kazanma, hayır işleme, faydalı olma olarak tespit edildiği görülmektedir. Faydalı olma aynı zamanda elinden geleni yapma arzusu ile de ilgilidir. İlham veren öğretmenler elinden geleni yaparak faydalı olmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerin pek çok eyleminin temelinde yer aldığı düşünülen ahlaki kimlik motivasyonu bu idealler ve amaçlardan beslenmektedir. Bu ideal ve amaçlar aslında; öğretmenlerin neden “ilham veren öğretmen” olduklarını da bir boyutuyla açıklamaktadır.



Şekil 4.32. İlham Veren Öğretmenlerin İdealleri ve Amaçları-I

Öğretmenlerin idealler ve amaçlar boyutunda besleyici inançlarından biri faydalı olmadır. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamının, Türkiye'nin farklı illerinde -ister köy okulu olsun ister şehir okulu- görev yerlerine bakılmaksızın öğrencilerine, topluma ve insanlığa faydalı olabilmek adına ellerinden gelenin en iyisini yapma çabasında oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin tamamı, “öğrencilerine faydalı olabilecek şeyler için” çabaladıklarını ifade etmektedir. K4 bu amacı insan olmanın amacıyla bütünleştirmektedir: “İnsanların dünyaya geliş amaçlarının bu olduğunu düşünüyorum: Birilerinin birilerine faydalı olması. Böyle düşündüğüm için faydalı

olmak (benim için) önemli. Elimden geleni yapıyorum onların hayatına dair... Ekonomik anlamda da oluyor, yönlendirme anlamında da oluyor.” K7’nin faydalı olma çabalarından biri tüm çevresinde takdir uyandırmıştır. Kendi kaynak ve imkanlarını harekete geçirerek bir taş okulu kolej imkanlarına dönüştürmüştür. Öğretmenler tüm bunları bir başkasının kendisini takdir etmesi için yapmadıklarını, böyle düşünüp hissettikleri için yaptıklarını da ayrıca belirtmektedir. Ayrıca bu gayeleri, “bir insana faydalarının dokunmuş olduğunu gördüklerinde” mesleki bir doyuma dönüşmektedir.

Besleyici özellikler arasında hayır işleme, öğrenciyi kazanma ve insana değer verme de tespit edilmiştir. K5, meslektaşlarıyla birlikte hayır işlemek için bir çeşme yaptırmıştır. K12 tüm eylemlerini “Allah rızası için yaptığını, onun yarattıklarını iyiye götürmeye çalıştığını” ifade etmiştir. K1, “çünkü karşımdaki bir insan” derken K13 “insani şeylerin hoşuna gittiğini” ifade etmiştir. K2, K4, K5, K8, K9, K11 “ellerinin dokunduğu her bir öğrenciyi kazanma arzusunun” kendi davranışlarındaki etkisini dile getirmiştir.

Şekil 4.32 incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin insan yetiştirme idealinin temelinde kimlik inşası amacının bulunduğu söylenebilir. Kimlik inşası kapsamında öğretmenler birtakım becerileri ve değerleri kazandırmayı hedeflemekte, akademik başarıyı arttırmayı istemektedir. Etkililik boyutunda ise öğrencilerin kimlik inşasında etkili olmayı amaçlamaktadır. Kişiliği inşa etme, yaşama hazırlama, ruha dokunabilme, olumlu davranış dönüşümü ve davranışın içselleştirilebilmesi öğretmenlerin kimlik inşasının etkililik alt boyutunda yapmayı amaçladıkları idealleridir.

Kimlik inşası kapsamında öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmayı hedefledikleri birtakım beceriler de bulunmaktadır. Bu beceriler arasında; araştırmacılık, irade, özgüven, bilişsel beceriler, sosyalleşme, empati, iletişim becerileri ve çalışma disiplini bulunmaktadır. İletişim becerileri arasında adı geçen beceriler kendini ifade etme, dili etkili kullanma ve sağlıklı iletişim kurmadır. Bilişsel beceriler arasında adı geçen beceriler; farkındalık, eleştirel düşünce, analiz ve sentez, öğrenmeyi öğrenmedir. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin yüksek başarı, bilgi ve statü bağlamında akademik başarılarını arttırmak istemektedir.

4.1.6. İlham Veren Öğretmenlerin Geçmiş Yaşantıları

Bu araştırma temel amaçları itibarıyla ahlaki kimlik oluşum sürecini ele almamaktadır. Fakat yapılan analizlerde, ilham veren öğretmenin ahlaki kimliği etkileyen bir arka plan özelliği olarak “geçmiş yaşantılar” boyutu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ahlaki kimliği geçmiş yaşantılarından da etkilenmektedir. Geçmiş yaşantılar boyutu ve alt boyutları Şekil 4.35’te detaylı bir şekilde yer almaktadır.



Şekil 4.35. İlham Veren Öğretmenlerin Geçmiş Yaşantıları

Şekil 4.35’te yer alan geçmiş yaşantılar boyutunun öğretmenin ahlaki kimliğinin arka planında etkili olduğu tespit edilmiştir. Geçmiş yaşantılar arasında; kültür, aile, öğretmen, sağlık, mağduriyet ve meslek seçimi bulunmaktadır. Aile boyutunda ekonomik durum, ebeveyn mesleği, ailevi sorunlar, ailede eğitim, anne tutumu ve baba modeli yer almaktadır. Meslek seçimi boyutunda ise atanma beklentisi, kolay meslek

algısı, gençlik ideali, öğretmen yakın çevre, sosyal çevrenin beklentisi, puana göre tercih bulunmaktadır.

Şekil 4.35 incelendiğinde geçmiş yaşantılardan meslek seçimi boyutunun detayları görülmektedir. Bu detaylardan biri atanma beklentisidir. Meslek seçimini etkileyen unsurlardan atanma beklentisinin temelinde yaşam şartları, atanamama korkusu, mesleğin istihdam şartları alt boyutlarının yer aldığı görülmektedir. Kolay meslek algısının temelinde öğretmenliğin bayan mesleği olarak algılanması yani toplumsal cinsiyet bulunmaktadır. Gençlik ideali boyutunda alan ilgisi, insan merkezli meslek ilgisi, öğretmen olma ideali bulunmaktadır. Meslek seçiminde etkili olan bir diğer boyut öğretmen yakın çevredir. Bu boyut; ters etki, yönlendirme ve rol model olmadan oluşmaktadır. Yönlendirme kendi içinde öğretmen motivasyonunu içermektedir. Rol model olma; öğretmenin hayranlık uyandırması, ailede öğretmen rol model ve öğretmen çevre etkisi alt boyutlarını içermektedir. Ters etki ise geçmişte bir öğretmenin olumsuz davranışı alt boyutundan oluşmaktadır.

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek seçiminde farklı etkiler söz konusudur. Bunlardan biri atanma beklentisidir. Öğretmenlerin meslek seçiminde atanma beklentisi başlı başına bir etki sahibidir. Mesleğin istihdam şartları, atanamama korkusu ve yaşam şartları bu boyutu oluşturmaktadır. Her zaman bilim insanı olmak isteyen K10, ailesinin parçalanmasıyla bir anda kendisini atanma korkusunun içinde bularak öğretmenliği seçmiştir. K10 boşanmadan dolayı geçim sıkıntısına düştüğü için öğretmenliğe başladığını ifade etmekte ve öğretmenliğe; “hayatın bana mecbur kıldığı bir çözüm yolu oldu” demektedir. K2 ise “hayat beni yönlendirdi” demektedir. K2: “Hukukçu da olsaydım daha iyi bir hukukçu olurum. Öğretmenim. Bunu bir sosyal bilgiler öğretmenin yapabileceği en üst düzeyde yapmaya çalıştım.” K5, akademik çalışmalara yönelmek isterken ülkenin askeri darbe sürecinden etkilenmiştir. K11, maddi imkansızlıklar içinde okumuştur. Her iki öğretmen de mesleğin istihdam garantili görülmesinden dolayı öğretmen olmayı tercih etmiştir.

Öğretmenlerin meslek seçiminde etkili olan unsurlardan biri gençlik idealleridir. Bu kapsamda alan ilgisi, insan merkezli meslek ilgisi, öğretmen olma ideali yer almaktadır. K1, K4, K6, K10, K11 tüm diğer faktörlerin yanı sıra alana ilgilerinin olduğunu ifade

etmişlerdir. Sosyal bilgiler kapsamında adı geçen tarih, coğrafya gibi sosyal bilimlere ilgileri bulunmaktadır. En temelde her ne kadar atama beklentisi, puan ve istihdam şartları etkili olmuş olsa da mesleği sevmelerinde alana duydukları doğal ilgi temel bir etki unsuru olmuştur. K3, K8, K12 gençliğinde, turizmcilik, öğretmenlik, doktorluk gibi insan merkezli mesleklere ilgi duymaktadır. K12 ve K13 çocukluğundan itibaren hep öğretmen olmayı istemiştir. Öğretmen olma ideali, K13'ün oyunlarına bile yansımıştır. K13: “Hayalimdeki meslek olduğu için, küçükken öğretmencilik oynardım.” Bu hayalin oluşmasında çocukken “bayana en uygun meslek budur” telkini ile büyümesi yani toplumsal cinsiyet bulunmaktadır. K12'nin öğretmen olma ideali mesleği seçmesinde etkili olmuştur fakat bunun da art alanında ilkokul öğretmenlerine olan sevgisi bulunmaktadır.

Meslek seçiminde önemli bir etken de öğretmen yakın çevredir. Bu bağlamda K1, ailede abi rol modelinin, K10 ve K11 öğretmen yönlendirmesinin, K2, K4, K6, K7, K8, K11, K12 diğer etkenlerin yanı sıra kendilerinde hayranlık uyandıran bir öğretmenlerini rol model almanın öğretmenliği tercihlerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca ilham veren öğretmenlerin öğrencilik yıllarında karşılaştığı öğretmenin olumsuz bir davranışı ters etki oluşturarak iyi bir öğretmen olma isteği uyandırmış ve meslek seçimini etkilemiştir. K3; “benim mesleği seçmemdeki sebep; kötü öğretmenlerle karşılaşmış olmamdı” demektedir. Babasının mesleği gereği sık sık okul değiştiren K3 şu ifadelerde bulunmuştur:

“Benim böyle ruhuma dokunan hiçbir öğretmen olmamıştı. Aksine öğrencilerle çok da ilgilenmeyen, başarısız olanı çok ezen öğretmenlere denk gelmişim. Özellikle lise hayatımda... Ben o dönemden, ortaokuldan beri, ‘ben de öğretmen olacağım ama sizin gibi olmayacağım’ diyordum. Öyle seçmişim mesleğimi. Size öğretmen nasıl olunur göstereceğim. Ben de öğretmen olacağım ama sizin gibi olmayacağım! Beni tetikleyen şey o olmuştu.”

Meslek seçiminde sosyal çevrenin beklentilerinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. K7 ve K8 meslek seçiminde sosyal çevrenin beklentisinden etkilenmiştir. K7 köy muhtarının “senden büyük adam olur” telkininden, K8 sosyal çevresindeki insanların onun tercihlerini düzenlemesinden etkilenmiştir. Son olarak, meslek seçiminde önemli bir unsur da puana göre tercihtir. K14 rehber öğretmenlerin puana göre

yönlendirmesiyle öğretmen olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda hala içinde avukat olma hayali barındıran K2 kendisinin mağduriyeti üzerinde oldukça durmaktadır. Meslek seçiminde her ne kadar birtakım şartlar kendilerini etkilemiş olsa da üniversite yıllarında veya ilk mesleğe başladığı yılda öğretmenliği seven öğretmenler, ilham veren öğretmen olarak bu çalışmaya katılmaya aday olabilecek kadar çevrelerinde dikkat çekmişlerdir.

Şekil 4.35 incelendiğinde görüleceği üzere ilham veren öğretmenlerin ahlaki kimliğini etkileyen geçmiş yaşantıları arasında kültür, aile, öğretmen, sağlık ve mağduriyet ile ilgili yaşantılar bulunmaktadır. K11 öğretmenin içinde büyüdüğü kültürel değerlerin etkisine değinmektedir. Kendi karakterinin şekillenmesinde, okul çıkışında babasına yardım etmesinin önemini anlatmaktadır. K1, kendi karakterinde aile terbiyesi içinde edinmiş olduğu bilgilerin, işitmiş olduğu anlatıların ne derece önemli olduğunu bir deneyimiyle vurgulamıştır. Hatta toplumda sıkça anlatılan bir tarihi anekdotun kendisindeki sorumluluk duygusunun temelini oluşturmasından bahsetmektedir.

K1, K8 ve K11 maddi açıdan sıkıntılı bir ailede büyüdüğünü dile getirirken detaylı nedenler sorgulandığında, yaşadığı zorlukların karakterlerine mücadeleyi, kanaati, çalışkanlığı ve azmi kattığı görülmüştür. Ebeveyninin mesleği nedeniyle K9 sürekli okul değiştirmiştir. Okula nakil gelen her öğrencide olabileceği gibi, K9 alışma sürecini yaşamış, bu süreçte öğretmenlerinin yeterli ilgisini bulamamıştır. Bu durum onun dünyasında iyi bir öğretmen olma idealinin oluşumuna katkı sağlamıştır. K10, aile içi geçimsizlik sorunu nedeniyle kendini bir süre insanlara karşı kapatmıştır. K1'in sorumluluk duygusunun temelinde ailede almış olduğu eğitim yer almaktadır. K2 tutum ve davranışlarında yer alan mesafe kavramında baba modelinin etkisini vurgulamaktadır. Sevgisini hissettirebilmesini ise annenin kendisine karşı tutumundan etkilenecek bir benlik özelliği haline getirdiğini ifade etmektedir.

Ahlaki kimlik üzerinde etkili olan geçmiş yaşantılar arasında öğretmen boyutu da bulunmaktadır. Örneğin K8 açısından baskıcı bir öğretmen, K8 için ilgisiz öğretmenler birtakım özelliklerin oluşumunda etkili olmuştur. Geçmiş yaşantılar boyutunda sağlık da öğretmenin ahlaki kimliğini etkilemektedir. Örneğin K11, geçirdiği bir ameliyat neticesinde öğrencilerinin kendisine verdiği değeri anlamış olmanın mutluluğunu

yaşamaktadır. Bu durum onun benlik saygısını doğrudan etkileyecek bir ortam oluşturmuştur. K8 yaşamış olduğu başörtüsü mağduriyetinden ve mobingden dolayı pek çok rahatsızlık yaşamıştır. Bu rahatsızlıklar onun psikolojisine de yansımış, benlik duygusuna saldırı algılamış, kendisini çifte kimlikli hissetmiştir. Hayatında 14 yıl devam eden mağduriyetin giderilmesiyle birlikte süreç içinde yeniden iç huzuruna kavuştuğunu ifade etmiştir.

4.1.7. İlham Veren Öğretmenleri Etkileyen Sosyal Etkiler



Şekil 4.36. İlham Veren Öğretmenlerin Karşılaştığı Sosyal Etkiler

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğini etkileyen kategorilerden biri sosyal etkilerdir. Sosyal etkiler, öğretmenin benlik özelliklerinde birtakım duyguları ve değerleri açığa çıkararak, öğretmenin ahlaki kimliğini etkilemektedir. Öğretmenin sosyal etkilere karşı takındığı tavır, bu etkiler karşısındaki tutum ve davranışları ahlaki kimlik yapısının somut ipuçları olarak çalışmamız açısından önem arz etmektedir. Şekil 4.36’da öğretmenlerin aktarmış olduğu deneyimlerde gömülü olan anlamdan ortaya çıkan bu kategori hakkındaki detaylar sunulmaktadır.

Şekil 4.36 incelendiğinde sosyal etkiler boyutunun; okulun bulunduğu çevre, cinsiyet ve toplumsal etki alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Bu alt boyutların detayları incelendiğinde okulun bulunduğu çevre boyutu şöyledir: Eğitimde maddi imkanlar, öğrenci davranış profili, öğretmene yaklaşım, ailenin eğitim işbirliği, meslektaşlar arası iletişim. Cinsiyet alt boyutu şöyledir: sınıf disiplinini bozma, öğretmene saygı ve çabuk kavrama. Toplumsal etki alt boyutu şöyledir: Kızların okutulmaması, ülkenin gelişmişlik düzeyi, geniş aile yapısı, velilerin tarım ve hayvancılık yapması, veliler arasındaki iletişim bağı, sayısal bilimlerin rağbet görmesi, terör, toplumsal dinamikler. Toplumsal dinamikler kendi içinde; teknoloji bağımlılığı, okul çevresinde zararlı alışkanlık, kuşaklararası çatışma, toplumsal değişim alt boyutlarına ayrılmaktadır. Toplumsal değişim; öğrenci profili, eğitim sistemi, eğitim teknolojileri ve yöntemleri, fedakar öğretmenlerin azalması, toplumsal değer yozlaşması alt boyutlarından oluşmaktadır.

Öğretmenin sahip olduğu eğitim imkanları ve karşılaştığı öğrenci ve veli profili gibi unsurlar, okulun bulunduğu çevreye göre farklılık göstermektedir. Örneğin köy okulunda görevli K9; “okulunun köydeki imkansızlıklardan daha az etkilenmesi için” daha fazla performans sergilemekte fakat “yine de merkezdeki bir okulun imkanlarına sahip olmadıklarını” ifade etmektedir. Hem köy hem şehir okullarında görev yapan K5; “yokluktaki (ekonomik sıkıntı çeken bölgelerdeki) öğrencilerinin daha gayretli olduğunu” ifade ederken K9; “köy okulu öğrencilerinin daha saygılı olduğunu” ifade etmektedir. K6 bu konuda şöyle demiştir:

“Sonradan tayinim çıktı Manisa'ya ve burada güzel bir muhitteki bir okula geldim. Aileler zengin. Bütün öğrenciler dershaneye gidiyor. Herhangi bir ekonomik sıkıntı yok. Öğrencilerin üstü başı çok düzgün. ...ama şöyle başarıya baktığımda o benim

ilçedeki, şehir merkezinde olmayan, şehre bir saat uzaklıktaki öğrencilerim derse daha ilgiliydi, daha saygılıydı, daha çok kendilerini derse veriyorlardı, daha çok çabalıyorlardı.”

Öğretmene yaklaşım, ailenin eğitim işbirliği ve meslektaşlar arasındaki iletişim boyutları da okulun bulunduğu çevreye göre farklılaşmaktadır. Örneğin K5; “köy okulundaki öğrencilerinin öğretmeni daha çok benimsediğini, şehir okulundaki öğrencilerinin ise derslerini merkeze aldığını fakat öğretmeni umursamadığını” ifade etmiştir. K10 ise “varoş bölgelerde öğretmenlik yapmanın kendisine çok zor deneyimler yaşattığını” ifade etmiştir. Bu iki durum birbirinin zıttı olsa da köy ve şehir arasında köy lehine, merkez ve varoş arasında merkez lehine bir yaklaşımın etkili olduğunu göstermektedir.

Ailenin eğitim işbirliği boyutunda katılımcıların hemfikir olduğu dikkat çekmektedir. K5; “köy okulu velilerinin çekingenliğinden dolayı ilgisiz kaldığını”, K10; “varoş bölgelerde velilerin eğitimle ilgilenmediğini”, K10; “şehir merkezindeki velilerin öğrencilerin dersleriyle ilgili sürekli okula geldiğini” ifade etmektedir. Bu durumun veliden veliye değişeceği düşünülmektedir. Tüm bunlara ilaveten aynı okulda çalışan öğretmenlerin kendi aralarında iletişim durumu, samimiyeti ve paylaşımı da yine okulun bulunduğu çevreye göre farklılık göstermektedir. Küçük yerlerdeki okullarda ilişkiler daha sıcak iken şehir okullarında resmi ilişkiler hakimdir.

Sosyal etkinin bir diğer alt boyutu cinsiyettir. Cinsiyet boyutu; sınıf disiplini bozma, öğretmene saygı ve çabuk kavrama alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyut, öğrencinin ve öğretmenin cinsiyetiyle ilişkili verileri içermektedir. K2, K5 ve K6 “öğrencilerin genellikle bayan öğretmenlere yönelik yaptığına şahit oldukları alaycı davranışlardan” bahsetmiştir. K8 ise “genellikle erkek öğrencilerin sınıf disiplini bozucu bir davranışta bulunduğunu” açıklamıştır.

Öğretmenler kültürden, ekonomiden, coğrafyadan, toplumsal algıdan kaynaklı birtakım toplumsal etkilerle karşılaşmaktadır. Örneğin bazı bölgelerimizde velilerin geçim kaynağı tarım ve hayvancılıktır. Çocukları onlar için önemli bir iş gücü kaynağıdır. Bazı aileler kendi işlerinden fedakarlık yaparak çocuklarını okutmaya çalışırken bazıları ise çocuklarını iş gücü kaynağı olarak görmekte ve okula göndermemektedir. Bazı aileler

de kültürel etkiyle kızlarını okutmamakta ve hatta küçük yaşta evlendirmektedir. Ayrıca bazı geniş ailelerde öğrencilerin kardeş sayısı 8-15 aralığında değişmektedir. Dolayısıyla ailede eğitimden ziyade farklı sorumluluklar ön plana çıkmaktadır. K8, K9 ve K13 bu konulara yönelik deneyimlerini paylaşmışlardır. Ayrıca K2; “1992 yılında bir gazetenin bile ellerine ulaşmada yaşadığı sıkıntıdan yola çıkarak eğitimde ülkenin gelişmişlik düzeyinin etkilerini” örneklendirmektedir. K14 ise “sayısal bilimlere verilen önemin sosyal bilimcilere duyulan ihtiyacı kat be kat arttırdığını” vurgulamaktadır.

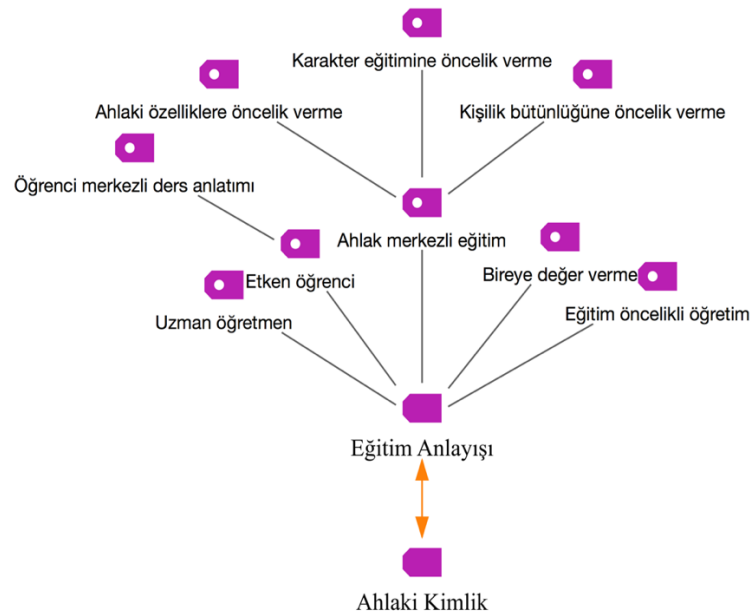
Toplumsal etki boyutunda bir diğer alt boyut terördür. Terör, yakın zamana kadar ülkemizin en önemli sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir. K8; “öğrencilerini götürmek istediği bir gezide velilerin Sultanahmet’te yaşanan patlama nedeniyle izin vermek istemediğini, fakat sonradan kendi çocuğu da dahil bu geziye katılacağını belirterek velileri ikna ettiğini” anlatmıştır. Terörün etkileri bu kadarla sınırlı kalmamaktadır. K5; bir öğrencisinin abisinin dağda terörist olduğunu ve bu öğrencinin toplumda dışlandığını, kendisinin tüm çabalarının bu öğrencisini iyi bir insan olarak yetiştirmek olduğunu anlatmıştır.

Eğitimde sosyal etkiler incelendiğinde üzerinde önemle durulması gerekli bir boyut da toplumsal etkinin bir alt boyutu olan, “toplumsal dinamikler” olarak kavramlaştırdığımız boyuttur. Bu boyutta yer alan toplumsal değişim alt boyutunda en sık dile getirilen konu eğitim teknolojileri ve yöntemlerinde yaşanan değişim olmuştur. Bu değişim öğretmenin “kendini güncelleme ihtiyacını ve sorununu” da beraberinde getirmiştir. İlham veren öğretmenler eğitim teknolojilerinde ve yöntemlerinde yaşanan değişime uyum sağlamışlardır. K2 bu durumun 15-20 yıllık meslektaşları için önemli bir güncellenme sorunu olduğunu düşünmekte, kendisini de bu konuda geliştirmeye çalıştığını fakat yaşanan hız karşısında bir 10 yıl sonraki duruma uyum sağlamada başarılı olup olamayacağını öngöremediğini belirtmektedir. K1 kültür ve tarih açısından çok kıymetli bir kitabın yazarıdır. Teknolojiyi kullanmayı bilmekte fakat bazı konuların anlatımında hem kendinin hem öğrencinin dikkatini dağıttığını, zaman kaybı yaşattığını düşündüğü için teknolojiyi kullanmadığını belirtmektedir. K14 ise daha çok yeni yöntemleri denediğini ifade etmektedir. K5’in deneyimleri ise şimdiki öğrenci profiliyle 5-10 sene önceki profilinin ve eğitim sisteminin değişimlerini ortaya koymaktadır.

İnsanlarımızı zihinsel tutsaklığa sürüklemesi bakımından son derece zararlı bir toplumsal dinamik de teknoloji bağımlılığıdır. Öğretmenler teknoloji bağımlılığı nedeniyle öğrencilerinin “dikkat sürelerinin kısaldığını”, “derse ilgilerinin” ve “ödev ve sorumluluklarını yerine getirme noktasında sorumluluk duygularının” önemli ölçüde azalmaya başladığını ifade etmişlerdir. Bu konuda en net özeti K1 sunmuştur: “Çünkü onun hayatı artık internetten okuduğu, akıllı telefonda duyduğu, izlediği bir video falan olmuş.” K14 bu sorunun çözümünü “iradenin güçlendirilmesinde” bulmuştur. Bir diğer konu, K3 tarafından dile getirilen “okul çevresindeki artan zararlı alışkanlıklar” olmuştur. Son olarak bu boyutta ifade edebileceğimiz alt boyut kuşaklararası çatışmadır. Bu çatışma K2 tarafından “çocuk-veli arasındaki beklenti farklılığı” olarak ifade edilmektedir. Öğretmenler tüm bu sosyal etkilerle birlikte, nitelikli bir eğitim öğretim yapmaktadır.

4.1.8. İlham Veren Öğretmenlerin Eğitim Anlayışı

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğini etkileyen ve ondan etkilenen boyutlardan biri de eğitim anlayışıdır. Öğretmen, tüm diğer etkenlerle birlikte, eğitim anlayışından da beslenerek benliğini ve sonuç olarak davranışlarını şekillendirmektedir. Bu boyutla ilgili detaylı bilgiler Şekil 4.37’de yer almaktadır.



Şekil 4.37. İlham Veren Öğretmenlerin Eğitim Anlayışı

Şekil 4.37 incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin eğitim anlayışı boyutunda; uzman öğretmen, etken öğrenci, ahlak merkezli eğitim, bireye değer verme ve eğitim öncelikli öğretim alt boyutlarının bulunduğu görülmektedir. Etken öğrenci alt boyutu, öğrenci merkezli ders anlatımı; ahlak merkezli eğitim alt boyutu ise ahlaki özelliklere öncelik verme, karakter eğitimine öncelik verme, kişilik bütünlüğüne öncelik verme alt boyutlarına ayrılmaktadır. Bu bulgulara görüldüğü gibi, ilham veren öğretmenler öğretmeni eğitimde uzman kişi olarak görürken aynı zamanda öğrenciye ayrı bir önem vermektedir. Onları farklı kılan eğitim anlayışında eğitim boyutuna ve ahlak boyutuna vermiş oldukları önem olsa gerektir. Şekil 4.37 incelendiğinde görülen çift yönlü turuncu ok işareti ise öğretmenin sahip olduğu tüm bu eğitim anlayışının hem ahlaki kimliğinde yer alan değerleri etkilerken hem de bu değerlerden etkilendiğini göstermektedir.

4.2. İlham Veren Öğretmenlerin Ahlaki Kimliğinin Eğitim Sürecine Yansıması

Bu başlık altında yanıt bulunabilecek araştırma sorusu; “İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin eğitim öğretim sürecine yansıması nasıldır?” olacaktır. Bu bağlamda ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik özelliklerinin eğitim öğretim sürecine nasıl yansıdığı, diğer bir ifadeyle eğitim öğretim sürecindeki eylemlerinin boyutları ve alt boyutları bu başlık altında yer almaktadır.

Ahlaki kimliğin, benlik özellikleriyle bağlantılı olarak öğretmen davranışlarını motive ettiği düşünülmektedir. Nitekim yapılan analizlerde, çekirdek kategori olarak ahlaki kimlik ortaya çıkmıştır. Analizlerde aynı zamanda, ahlaki kimliğin yanında ayrı bir yapıymış gibi beliren ve sonra onu etkilemediği tam tersine ahlaki kimliğin davranışa dönüşmüş somut bir sürecini ortaya koymakta olduğu fark edilen bir boyut daha oluşmuştur. Bu boyut, ortaya çıkan ilişkili kategorilerle birleştirildiğinde, ahlaki kimliğin eğitim sürecine yansıması olarak isimlendirilmiştir. En sade haliyle bu boyut Şekil 4.38’de yer almaktadır.



Şekil 4.38. İlham Veren Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahlaki Kimliğinin Eğitim Sürecine Yansıması

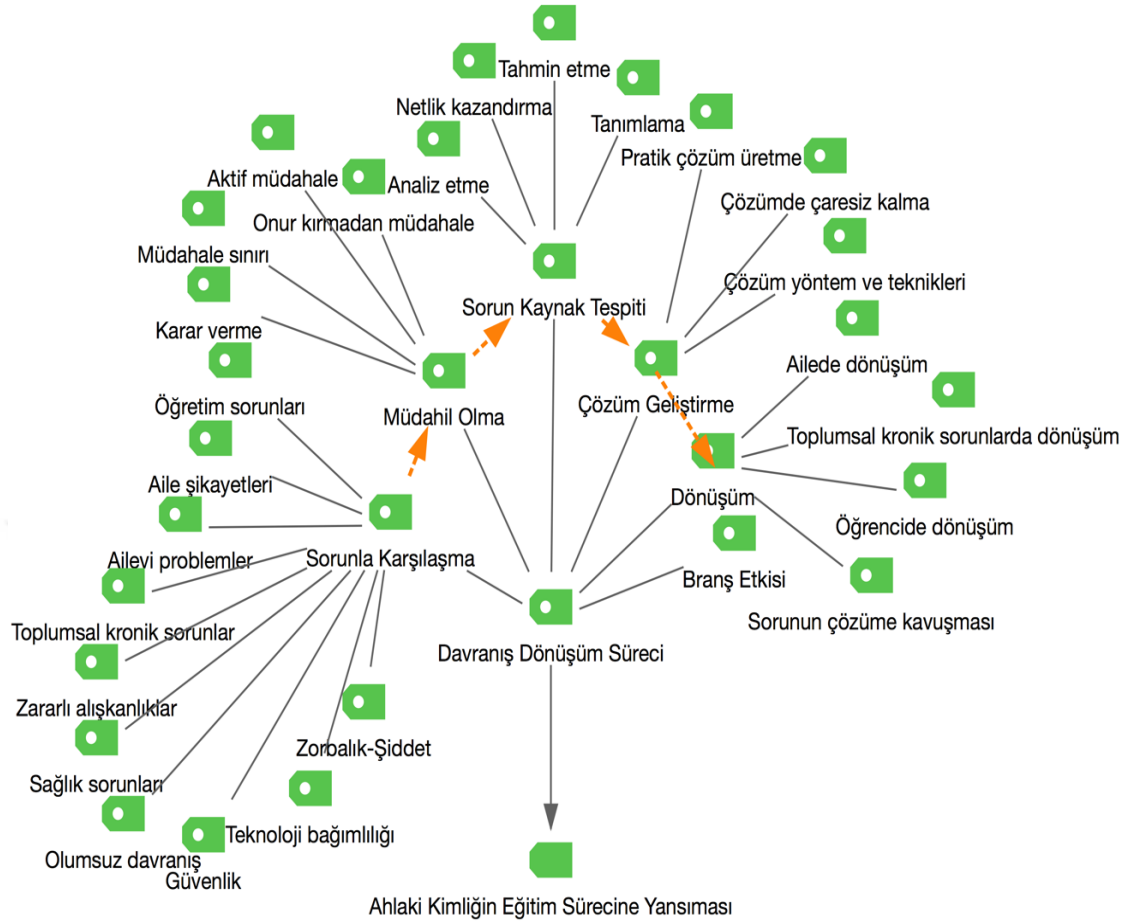
Şekil 4.38 incelendiğinde ahlaki kimliğin eğitim sürecine yansıması kategorisi etrafında bütünleşen alt boyutların; davranış dönüşüm süreci, iş yoğunluğu, eğitim koşullarını geliştirme, derse ilgi çekme ve katılımı sağlama, sınıf dışı eğitim faaliyetleri, karşılaşılan eğitim engelleri olduğu görülmektedir. Davranış dönüşüm süreci; sorunla karşılaşma, müdahil olma, sorun kaynak tespiti, çözüm geliştirme, dönüşüm, branş etkisi alt boyutlarından oluşmaktadır. İş yoğunluğu; yoğun çalışma, evrak işleri, farklı işlerle de ilgilenme, aşırı yorulma, ziyaretçiler ve görüşmeler alt boyutlarından

oluşmaktadır. Eğitim koşullarını geliştirme; eğitimi geliştirme arayışı, kaynak ve destek bulma, fiziksel şartların, iyileştirilmesi, eğitim araç gereçleri alt boyutlarından oluşmaktadır. Derse ilgi çekme ve katılımı sağlama; önemseme, dikkati ve katılımı gözlemlleme, yöntem ve teknikler, ders anlatım tarzı, eğitim materyalleri, dikkat süresi, sınıf yönetimi, karşılıklı etki, derse odaklanma ve ilgi alt boyutlarından oluşmaktadır. Sınıf dışı eğitim faaliyetleri; sosyal aktivite, sosyal proje, gezi faaliyeti, ev etkinliği, okul kutlamaları, atölye ve kurs, yarışma, gazete ve dergi alt boyutlarından oluşmaktadır. Karşılaşılan eğitim engelleri; veliden kaynaklı sorunlar, meslektaş kaynaklı engeller, şevk kıran unsurlar, sistem kaynaklı engeller, okulun fiziki imkan yetersizliği, idare kaynaklı engeller, mobing alt boyutlarından oluşmaktadır.

4.2.1. Davranış Dönüşüm Süreci

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin eğitim öğretim sürecine yansımalarından bir boyut davranış dönüşüm sürecidir. Davranış dönüşüm süreci Şekil 4.39’da yalın, Şekil 4.40’te ise detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Şekil 4.39 incelendiğinde ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin bir yansıması olarak ortaya çıkan davranış dönüşüm süreci görülmektedir. Bu süreç hiyerarşik bir şekilde işlemektedir. İlham veren öğretmenler öncelikle bir sorunla karşı karşıya gelmektedir. Bu sorunlar arasında; öğretim sorunları, aile şikayetleri, ailevi problemler, toplumsal kronik sorunlar, zararlı alışkanlıklar, sağlık sorunları, olumsuz davranış, güvenlik, teknoloji bağımlılığı ve zorbalık-şiddet bulunmaktadır. Öğretmenler ikinci olarak, karşılaşmış oldukları soruna/sorunlara duyarsız kalamamak ve müdahil olmaktadır. Müdahil olma boyutunda öncelikle müdahaleye karar vermektedir. Ancak öğretmen müdahalede bir sınırı olduğunun farkındadır. Bu çerçevede öğretmen soruna aktif müdahale etmektedir. Aktif müdahalede, muhatabının onurunu kırmadan müdahale etmeye son derece dikkat etmektedir.



Şekil 4.39. Davranış Dönüşüm Süreci

İlham veren öğretmenlerin soruna müdahil olmasıyla birlikte dönüşüm sürecinde sorun kaynak tespiti başlamaktadır. Bu boyut analiz etme, netlik kazandırma, tahmin etme ve tanımlama alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, problemin kaynağını belirledikten sonra bir çözüm geliştirmektedir. Pratik çözüm üretme, çözümde çaresiz kalma, çözüm yöntem ve teknikleri bu boyutta yer almaktadır. Tüm bu çabaların sonunda dönüşüm gerçekleşmektedir. Sorunun çözüme kavuşması, öğrencide dönüşüm, toplumsal kronik sorunlarda dönüşüm ve ailede dönüşüm bu boyutta yer almaktadır.

Davranış dönüşüm sürecinde hiyerarşiye katılmayan ancak etkileyici bir unsur olduğu tespit edilen boyut branş etkisidir. Öğretmenler tüm bu dönüşüm sürecinde sadece branş öğretmeni olduğunda değil, aynı zamanda sınıf öğretmeni oldukları sınıflar için müdahale edebildiklerini ifade etmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenin ahlaki

kimliğinin davranış dönüşüm sürecine yansıyabilmesi için o sınıfın sorumlu öğretmeni olması gerekmektedir.

Şekil 4.39 incelenerek ifade edilen davranış dönüşüm sürecine ek olarak Ek 6'da öğretmenlerin karşılaştıkları öğretim sorunları ve karar verme alt boyutları görülmektedir. Öğretim sorunları arasında; ders çalışmama, akademik başarı düşüklüğü, sınava girmeme, ödev-görev yapmama, ders dinlememe/dersi bölme, devamsızlık, derse katılmama, ders kitabı getirmeme ve sınav kaygısı gibi sorunlar yer almaktadır. Karar verme alt boyutları arasında ise empati, sorunu çözme isteği, sorunu ciddiye alma ve müdahil olmayı gerekli görme yer almaktadır.

Ek 7'de verilen şekil incelendiğinde davranış dönüşüm alt boyutlarından çözüm geliştirme aşamasının detayları görülmektedir. Buna göre çözüm geliştirme pratik çözüm üretme, çözümde çaresiz kalma ve çözüm yöntem ve teknikleri alt boyutlarından oluşmaktadır. Pratik çözüm üretme öğretmenin ortaya çıkan herhangi bir durumda anlık çözümler bulması ve olayı çözüme kavuşturmuş olması ile ilgilidir. Ancak bazı ağır durumlarda öğretmenlerin çözümde çaresizlik hissine kapıldığı da olmaktadır. Daha uzun vadeli, davranış dönüşümüne yönelik durumlarda ise öğretmen birtakım yöntem ve tekniklerle çözüm geliştirmektedir. Çözüm yöntem ve teknikleri arasında vicdana dokunma, kermes etkinliği, veli toplantısı, ev ziyareti, aile eğitimi, arabuluculuk, grup terapisi, etkili iletişim kurma, jest ve mimik kullanma, davranış kontrol teknikleri, ek kurs düzenleme, ilgi gösterme, takip etme, rehberlik etme, yönlendirme, disiplinli tutum, birebir konuşma, sorunu iletme ve işbirliği yapma ve empati kurma yer almaktadır.

Bazı çözüm yöntem ve teknikleri daha da detaylı alt boyutlara ayrılmaktadır. Davranış kontrol teknikleri arasında pekiştirme, sorumluluk verme, görmezden gelme, ara verme bulunmaktadır. İlgi gösterme alt boyutunda ek çalışma yaprakları verme ve projeye katma gibi ek faaliyetler, ilgi ve emek, extra zaman ayırma, dışlamama, hediye alma, hal ve hatır sorma ve şaka yapma bulunmaktadır. Takip etme alt boyutunda; dikkat, ima ile hissettirme, davranış takibi, ödev kontrol ve takibi, koruma ve gözetme, bilgi alma bulunmaktadır. Rehberlik etme alt boyutunda öğrenciye rehberlik etme ve aileye

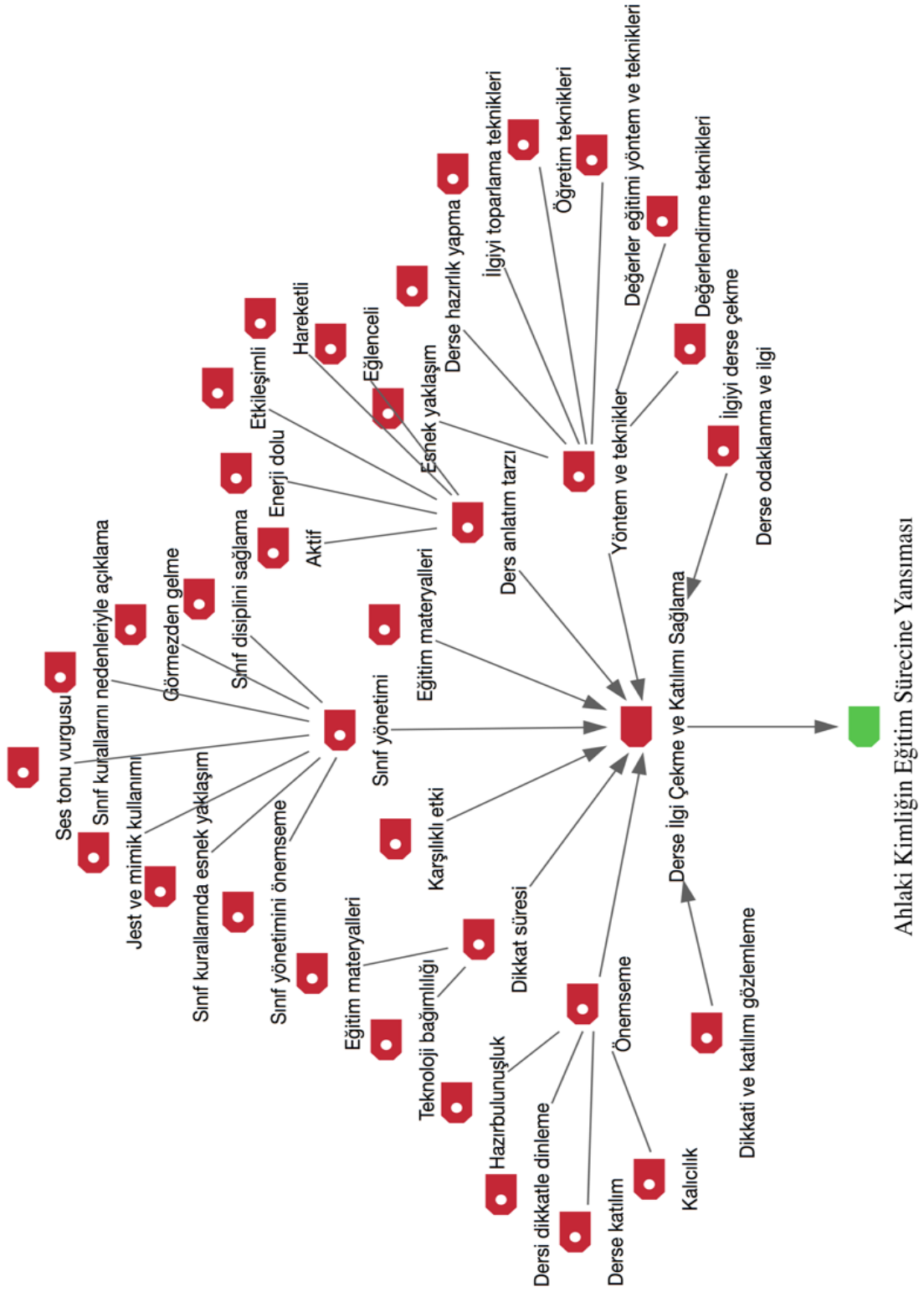
rehberlik etme bulunurken, yönlendirme alt boyutunda rehberlik servisi ve uzman psikolog bulunmaktadır.

Öğretmenin çözüm yöntem ve tekniklerinden biri de birebir konuşmadır. Birebir konuşma; dinleme, uyarı, teselli, gönül alma, ikna, sakinleştirme, seviyeye uygun ifadeler kullanma, sorunu normalleştirme, telkin, tepki, kinaye, rekabet oluşturma, sözleşme, bilgilendirme ve açıklama gibi alt boyutlardan oluşmaktadır. Sorunu iletme ve işbirliği ise aile, akran, idare, rehberlik servisi ve meslektaş alt boyutlarından oluşmaktadır.

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin eğitime yansımaları bağlamında davranış dönüşüm sürecinin bir boyutu olan dönüşüm boyutuna ait detaylara Ek 8’de yer verilmektedir. Öğretmenlerin öğrenci hayatına dokunmasıyla ortaya çıkmaya başlayan dönüşümler arasında ailede dönüşüm, sorunun çözüme kavuşması, öğrencide dönüşüm ve toplumsal kronik sorunlarda dönüşüm yer almaktadır. Ailede dönüşüm; aile bağlarının güçlenmesi, ailede ilgi ve tutum dönüşümü biçimindedir. Sorunun çözüme kavuşması herhangi bir problemin çözülmesiyle ilgilidir. Toplumsal kronik sorunlarda dönüşüm, kız öğrencinin okula gönderilmemesi, çocuk gelinler, ailenin -ekonomik geçim kaynağına bağlı olarak- çocuğu okula göndermek istemeyip bunun yerine çocuğun iş gücünden faydalanmak istemesi ile ilgilidir.

Dönüşüm boyutunda yer alan öğrencide dönüşüm alt boyutu; akademik başarı artışı, sosyalleşme, ders disiplini kazanma, arkadaşlarla iyi geçim, genel davranış iyileşmesi, bağımlılıktan kurtulma, istemiş olduğu mesleği okuma, geniş ufuk kazanımı, eğitime yönelik ilgi ve sevgi gelişmesi, beceri kazanımı ve değer kazanımı alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğrenciler bu konularda bir dönüşüm yaşamaktadır. Öğrencilerin dönüşüm boyutunda kazanmış oldukları değerler arasında aile birliğine önem verme, gıybet etmeme, saygı, sevgi, dayanışma, adalet, yardımlaşma, temizlik, vefa, özveri, çalışkanlık, doğruluk, sorumluluk, güven ve farklılıklara saygı bulunmaktadır. Beceriler arasında; irade, işbirliği, özgüven, sorunla baş etme, öfke kontrolü ve iletişim bulunmaktadır. Eğitime yönelik ilgi ve sevgi gelişmesi alt boyutunda derse katılım, ders çalışma, dersi sevme, kitap okuma, okul kültürüne katılım, okula devamlılık, okulu sevme ve öğretmeni sevme bulunmaktadır.

4.2.2. Derse İlgili Çekme ve Katılımı Sağlama

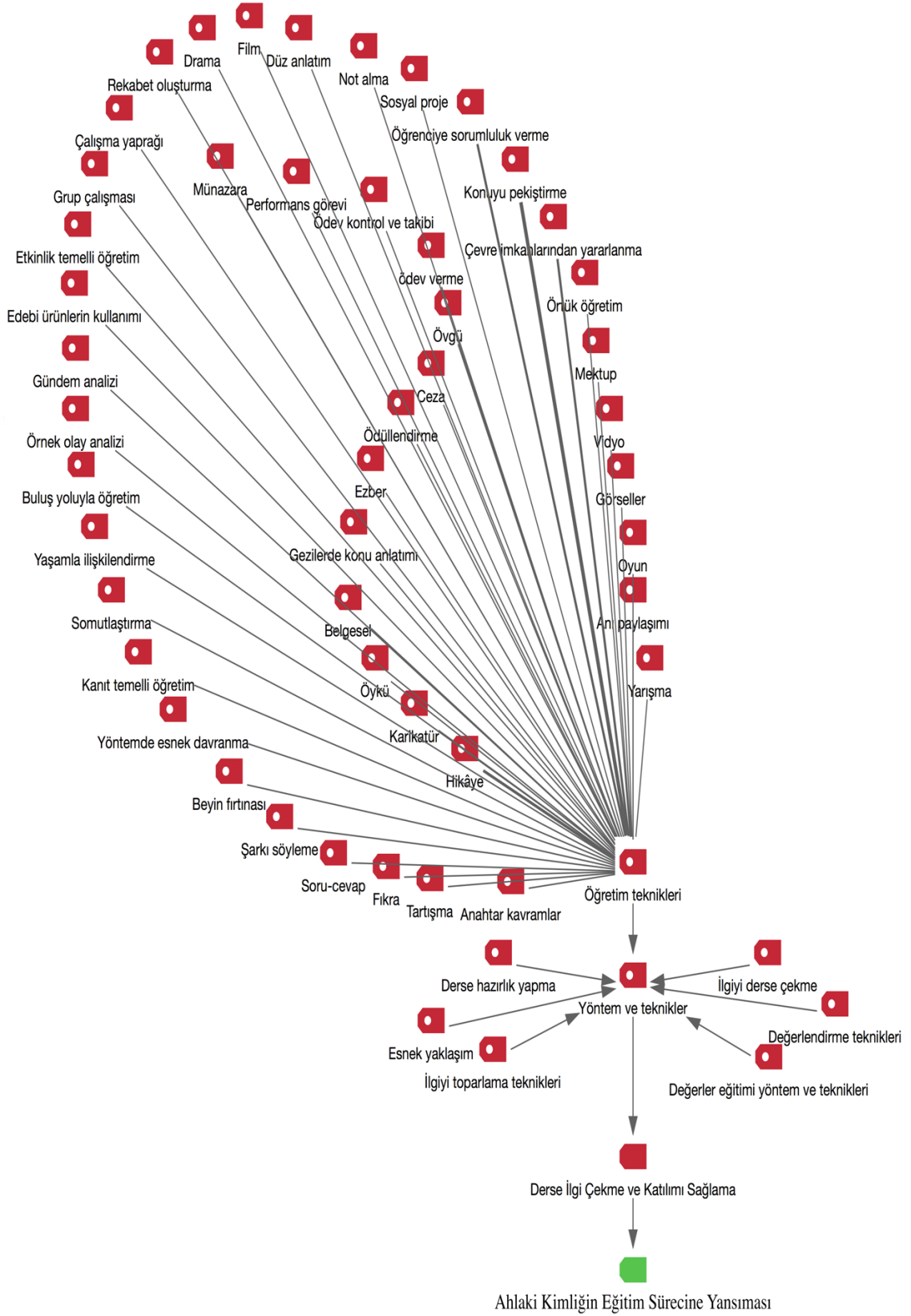


Şekil 4.40. Derse İlgili Çekme ve Katılımı Sağlama-I

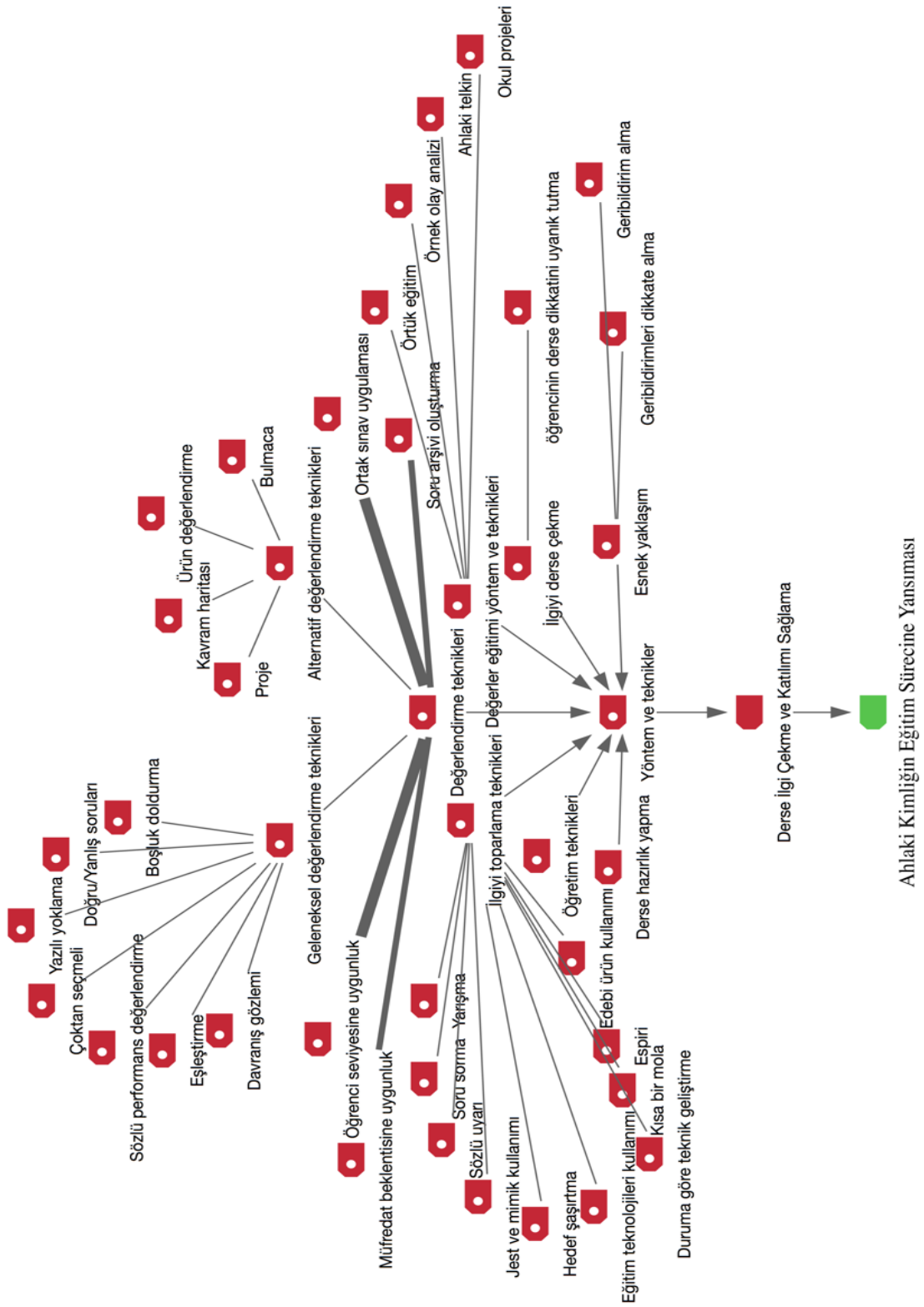
İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin eğitim sürecine yansması olarak beliren kategorilerden biri derse ilgi çekme ve katılımı sağlamadır. Bu kategorinin alt boyutları detaylı bir şekilde Şekil 4.40'ta yer almaktadır. Şekil 4.40 incelendiğinde derse ilgi çekme ve katılımı sağlama kategorisi içinde; dikkati ve katılımı gözlemlene, önemseme, dikkat süresi, karşılıklı etki, sınıf yönetimi, eğitim materyalleri, ders anlatım tarzı, yöntem ve teknikler, derse odaklanma ve ilgi yer almaktadır.

Önemseme alt boyutu; kalıcılık, derse katılım, dersi dikkatle dinleme ve hazırbulunuşluktan oluşmaktadır. Dikkat süresi; teknoloji bağımlılığı ve eğitim materyallerinden oluşmaktadır. Sınıf yönetimi; sınıf yönetimini önemseme, sınıf kurallarına esnek yaklaşım, sınıf kurallarını nedenleriyle açıklama, jest ve mimik kullanımı, ses tonu vurgusu, görmezden gelme ve sınıf disiplinini sağlama boyutlarından oluşmaktadır. Ders anlatım tarzı; aktif, enerji dolu, etkileşimli, hareketli ve eğlencelidir. Yöntem ve teknikler; esnek yaklaşım, ilgiyi toplama teknikleri, öğretim teknikleri, değerler eğitimi yöntem ve teknikleri, değerlendirme teknikleri alt boyutlarından oluşmaktadır. Yöntem ve teknikler boyutu oldukça kalabalık bir içeriğe sahip olduğu için ayrıca Şekil 4.41'de ve Şekil 4.42'de sunulmaktadır.

Şekil 4.41 incelendiğinde yöntem ve teknikler alt boyutunun “öğretim teknikleri” boyutuna yer verildiği görülmektedir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullanmış olduğu yöntem ve teknikler şöyledir: anahtar kavramlar, tartışma, fıkra, soru-cevap, şarkı söyleme, beyin fırtınası, yöntemde esnek davranma, kanıt temelli öğretim, somutlaştırma, yaşamla ilişkilendirme, buluş yoluyla öğretim, örnek olay analizi, gündem analizi, edebi ürünlerin kullanımı, etkinlik temelli öğretim, grup çalışması, çalışma yaprağı, rekabet oluşturma, drama, film, düz anlatım, not alma, sosyal proje, öğrenciye sorumluluk verme, konuyu pekiştirme, çevre imkanlarından yararlanma, örtük öğretim, mektup, video, görseller, oyun, anı paylaşımı, yarışma, hikaye, karikatür, öykü, belgesel, gezilerle konu anlatımı, ezber, ödüllendirme, ceza, övgü, ödev verme, ödev kontrol ve takibi, performans görevi, münazara. Bu boyut kalabalık olması nedeniyle devamı Şekil 4.42'de verilmiştir.



Şekil 4.41. Derse İlgili Çekme ve Katılımı Sağlama-II



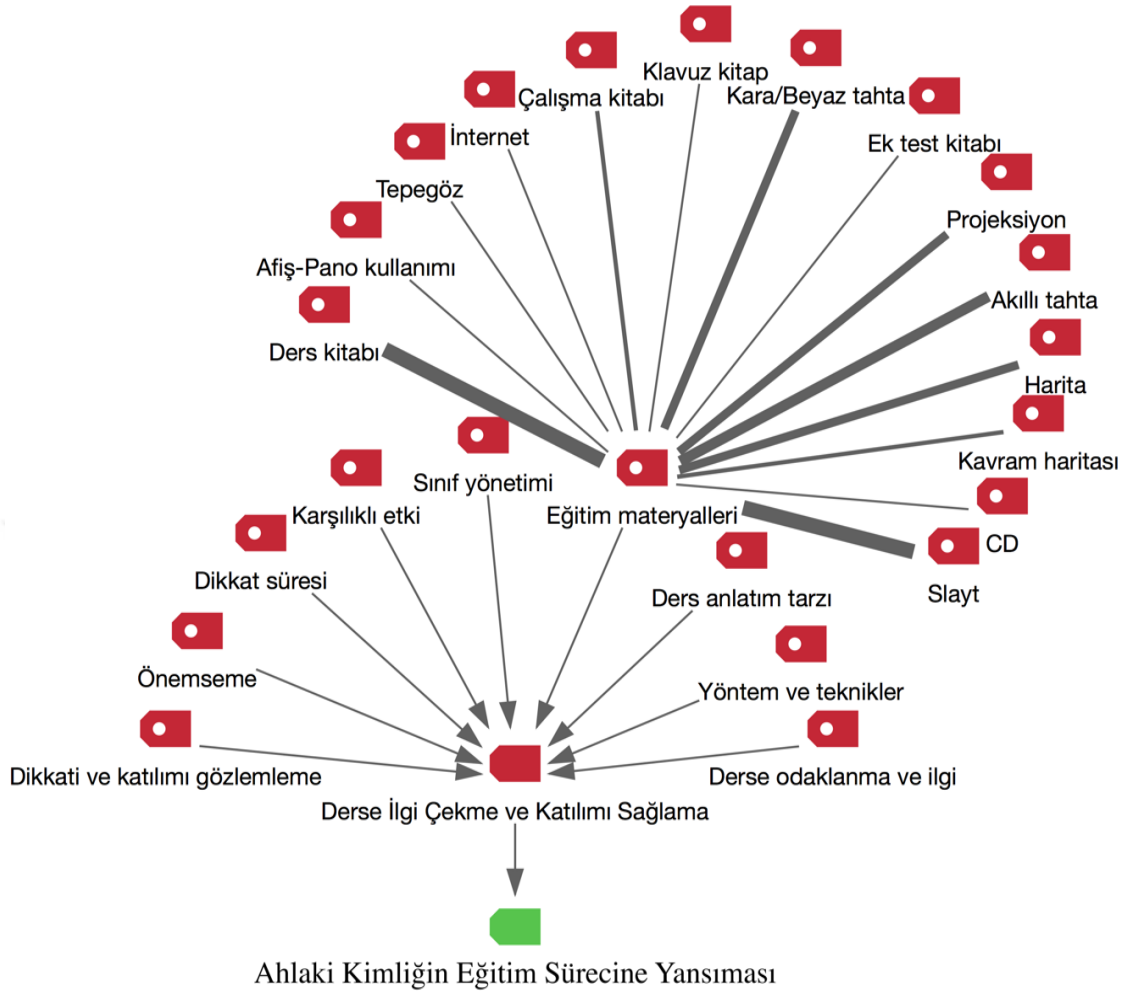
Şekil 4.42. Derse İlgili Çekme ve Katılımı Sağlama-III

Şekil 4.42 incelendiğinde yöntem ve teknikler boyutundaki öğretim teknikleri dışındaki diğer boyutlarının şöyle olduğu görülmektedir: Derse hazırlık yapma, ilgiyi toplama teknikleri, değerlendirme teknikleri, değerler eğitimi yöntem ve teknikleri, ilgiyi derse çekme ve esnek yaklaşım. Derse hazırlık yapma alt boyuta ayrılmamaktadır. İlgiyi toplama teknikleri alt boyutları şöyledir: Yarışma, soru sorma, sözlü uyarı, jest ve mimik kullanımı, hedef şaşırtma, eğitim teknolojileri kullanımı, duruma göre teknik geliştirme, kısa bir mola, espri, edebi ürün kullanımı. İlham veren öğretmenler bu tekniklerle dağılan öğrenci dikkatini kısa sürede yeniden toplamayı başarmaktadır.

Şekil 4.42 incelendiğinde, ilham veren öğretmenlerin eğitim sürecinde kullanmış olduğu değerlendirme teknikleri alt boyutları şöyledir: Müfredat beklentisine uygunluk, öğrenci seviyesine uygunluk, geleneksel değerlendirme teknikleri, alternatif değerlendirme teknikleri, ortak sınav uygulaması, soru arşivi oluşturma. Geleneksel değerlendirme teknikleri arasında; boşluk doldurma, doğru/yanlış soruları, yazılı yoklama, çoktan seçmeli test, sözlü performans değerlendirme, eşleştirme, davranış gözlemi yer almaktadır. Alternatif değerlendirme teknikleri arasında; proje, kavram haritası, ürün değerlendirme ve bulmaca olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 4.42’de yer alan bilgiler incelendiğinde, yöntem ve teknikler boyutunun alt boyutlarından birinin de değerler eğitimi yöntem ve teknikleri olduğu görülmektedir. Bu boyut; örtük eğitim, örnek olay analizi, ahlaki telkin, okul projelerinden oluşmuştur. İlham veren öğretmenler, ders içinde örnek olay analizi ve ahlaki telkin ile değerler eğitimi yaparken aynı zamanda hem okul projelerinde değerleri gündemlerine almakta hem de değerler eğitimini örtük bir şekilde tüm eğitim sürecine yaymaktadır.

Şekil 4.42’de yer alan yöntem ve teknikler alt boyutlarından biri olan ilgiyi derse çekme ve esnek yaklaşım alt boyutları şöyle açıklanabilir. İlgiyi derse çekme alt boyutunda öğrencinin derse dikkatini uyanık tutmayı başaran ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, esnek yaklaşım boyutunda tüm eğitim süreciyle ya da o günkü dersle ilgili, kendi yaklaşımlarıyla ilgili geri bildirimler almakta ve geribildirimleri dikkate almaktadır. Derse ilgi çekme ve katılımı sağlama boyutunda son olarak, ilham veren öğretmenlerin eğitim öğretimde kullanmış olduğu materyaller eğitim materyalleri alt boyutunda yer almaktadır. Bu materyallere Şekil 4.43’te yer verilmektedir.

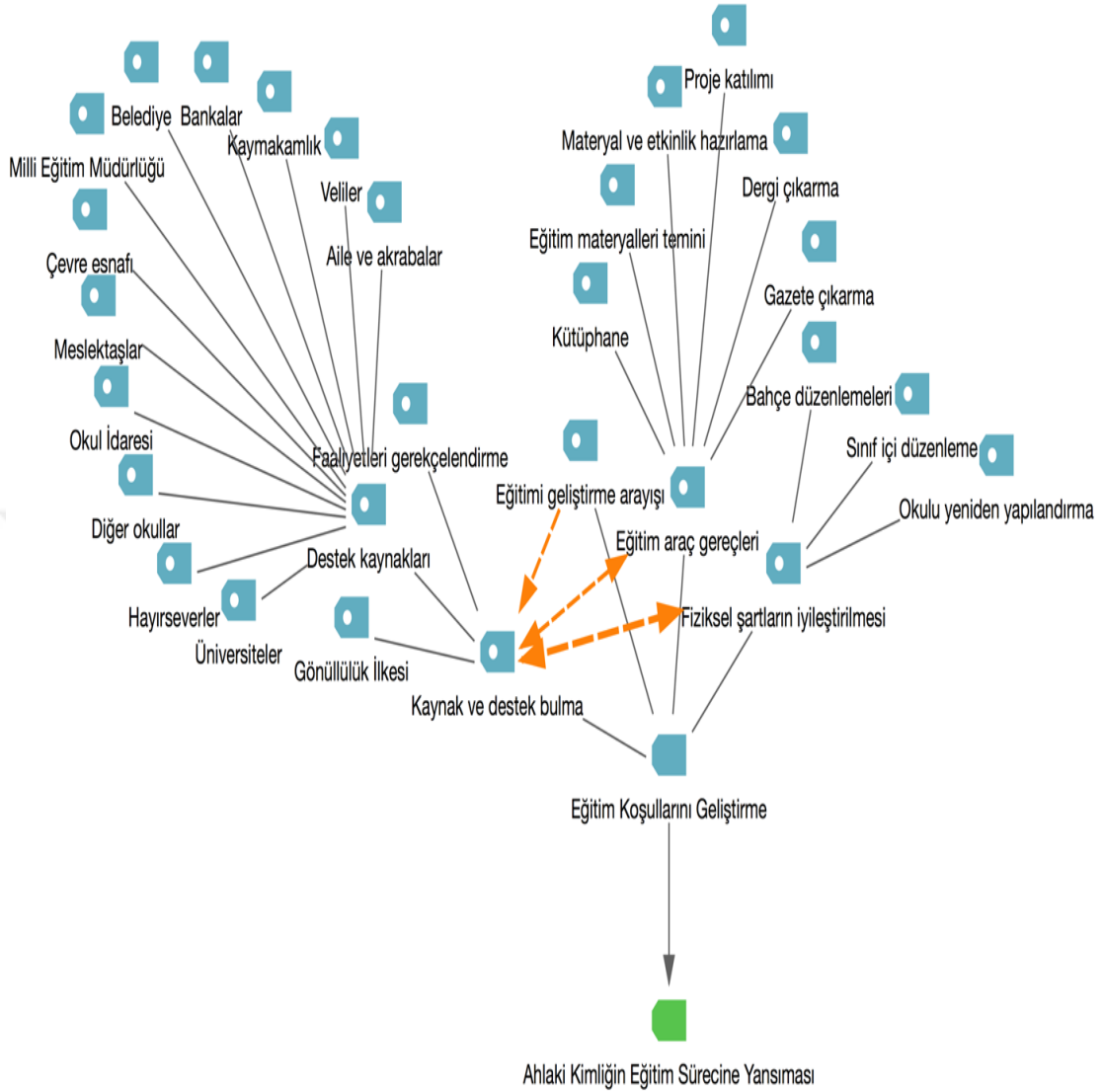


Şekil 4.43. Derse İlgil Çekme ve Katılımı Sağlama-IV

Şekil 4.43 incelendiğinde derse ilgi çekme ve katılımı sağlama boyutunun eğitim materyalleri alt boyutuna yer verildiği görülmektedir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullanmış olduğu eğitim materyalleri şöyledir: CD, internet, slayt, ders kitabı, çalışma kitabı, kavram haritası, kara/beyaz tahta, klavuz kitap, ek test kitabı, projeksiyon, akıllı tahta, harita.

4.2.3. Eğitim Koşullarını Geliştirme

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri içinde bulunduğu eğitim koşullarını en iyi hale getirmek için çabalama eğilimi göstermektedir. Onların bu çabalarını gösterir bulgular Şekil 4.44'te yer almaktadır.



Şekil 4.44. Eğitim Koşullarını Geliştirme

Şekil 4.44’te görüldüğü üzere ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim koşullarını geliştirmektedir. Bu konudaki alt boyutlar şöyledir: Kaynak ve destek bulma, eğitimi geliştirme arayışı, eğitim araç gereçleri, fiziksel şartların iyileştirilmesi. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, içinde bulunduğu durum nasıl olursa olsun, eğitimi geliştirme çabası içindedir. K1, K2, K3, K4, K6, K8, K10, K11, K12, K14 sosyal ve ekonomik şartlar bakımından orta veya yüksek seviyedeki öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapmaktadır. Onların geliştirdiği projeler, okul-sosyal çevre uyumu, çevreyi dönüştürme ve geliştirme, çevreye katkı sağlama, çevre imkanlarından yararlanarak eğitim öğretimi daha ileriye taşımaya yöneliktir. K5, K7, K9 ve K13 ise

oldukça zor şartlarda öğrenci yetiştirmektedir. Onların tüm çabaları, öğrencilerinin daha iyi bir öğretim ortamında, yeterli eğitim araç gereçleri kullanarak eğitim almalarını, diğer bir deyişle eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yöneliktir. Her iki durumda da öğretmenler, amaca uygun kaynak ve destek bulmaktadır.

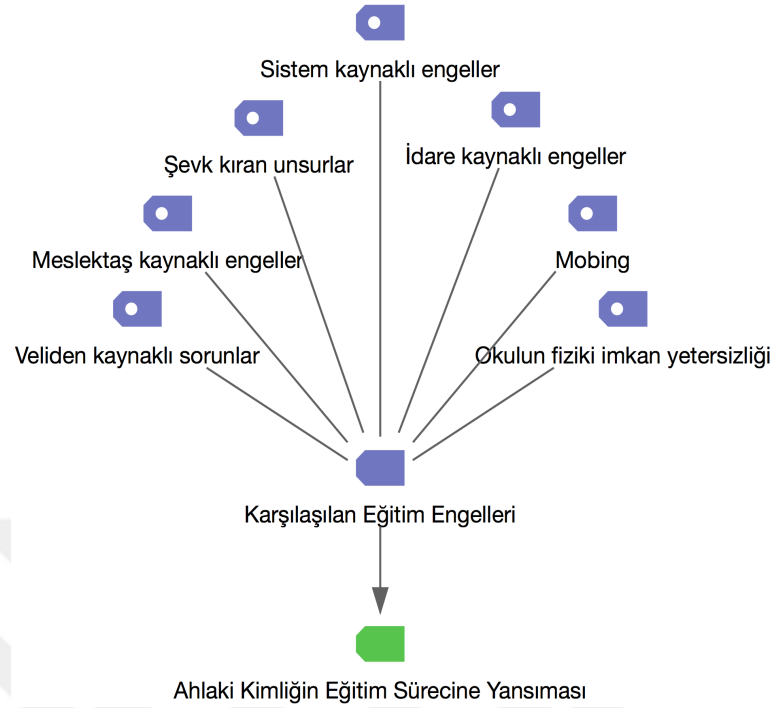
Katılımcı öğretmenlerin eğitim koşullarını geliştirmede kaynak ve destek bulma alt boyutunda; faaliyetleri gerekçelendirme, destek kaynakları ve gönüllülük ilkesinin yer aldığı görülmektedir. Destek kaynakları arasında; aile ve akrabalar, veliler, kaymakamlık, bankalar, belediye, milli eğitim müdürlüğü, çevre esnafı, meslektaşlar, okul idaresi, diğer okullar, hayırseverler ve üniversiteler bulunmaktadır.

Şekil 4.44'te yer alan bilgilerde de görüleceği üzere, öğretmenlerin eğitimi geliştirme arayışında olması onları kaynak ve destek bulmaya sevk etmektedir. Kaynak ve destek bulan öğretmen, eğitim araç gereçleri temin edebilmekte ve fiziksel şartların iyileştirilmesi boyutunda etkili olabilmektedir. Eğitim araç ve gereçleri alt boyutunda öğretmenler; kütüphane, eğitim materyalleri temini, materyal ve etkinlik hazırlama, proje katılımı, dergi çıkarma, gazete çıkarma konularında aktiftir. Fiziksel şartların iyileştirilmesi alt boyutunda ise; bahçe düzenlemeleri, sınıf içi düzenleme, okulu yeniden yapılandırma gibi konularda eğitim koşullarını geliştirmişlerdir. Tüm bu çabaları, onların öğretim faaliyetlerinin yanı sıra eğitim koşullarını geliştirmek için de önemli ölçüde extra zaman ve enerji harcadığını göstermektedir.

4.2.4. Karşılaşılan Eğitim Engelleri

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim öğretim sürecinde birtakım eğitim engeliyle karşılaşmaktadır. Bu eğitim engelleri boyutları ve alt boyutları Şekil 4.45'te verilmiştir.

Şekil 4.45 incelendiğinde ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin birtakım eğitim engelleriyle karşılaştıkları görülmektedir. Bu eğitim engelleri arasında; veliden kaynaklı sorunlar, meslektaş kaynaklı engeller, şevk kıran unsurlar, sistem kaynaklı engeller, mobing, idare kaynaklı engeller ve okulun fiziki imkan yetersizliği yer almaktadır.



Şekil 4.45. Karşılaşılan Eğitim Engelleri

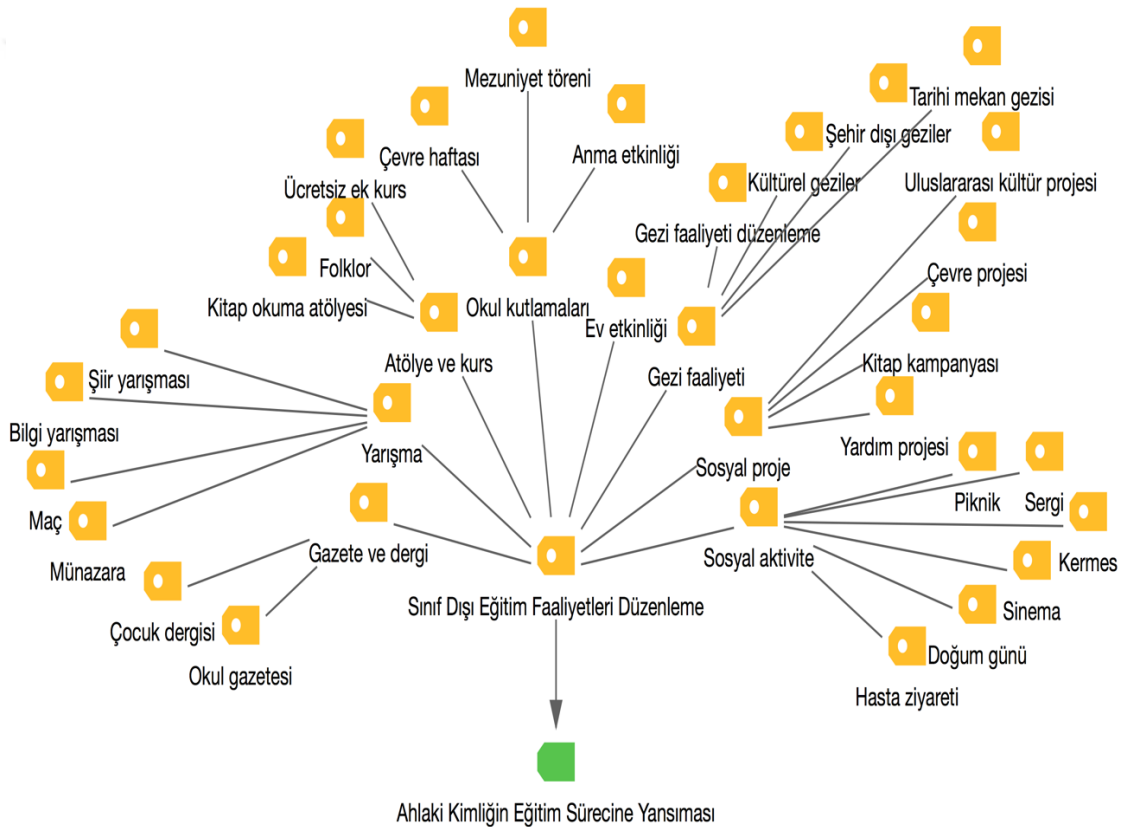
Şekil 4.45'in detaylı boyutları Ek 4'te yer almaktadır. Ek 4'te yer alan veliden kaynaklı sorunlar incelendiğinde bu sorunlar arasında; çocuğunu öğretmenle korkutma, öğretmene akıl hocalığı yapma, hatasız evlat algısı, beklenti farklılığı, ilgisizlik, iftiraya başvurma, ekonomik sıkıntı olduğu görülmektedir. Meslektaş kaynaklı engeller arasında; plansızlık, destek olmama, ideolojik ayrımcılık, önyargı ve dedikodu bulunmaktadır.

Karşılaşılan eğitim engellerinden biri de şevk kıran unsurlardır. Ek 4'e göre katılımcıların şevkini kıran unsurlar arasında; öğrenci saygısızlığı, eşin desteklememesi, idare engeli, veli engeli, meslektaş kıskançlığı ve mesleğin itibar kaybı yer almaktadır. Bir diğer engel boyutu, sistem kaynaklı engellerdir. Bu engeller arasında; siyasi kollama, bürokrasi, kalabalık sınıf mevcudu, rotasyon, ders kitabı içeriği, ders saati verimlilik düzeyi, el yazısını okuyamama, fazla ders yükü, ev ziyareti güvenlik sorunu, sınav odaklı sistem, güncellenme sorunu ve emekliliğe teşvik konuları dile getirilmiştir. Mobing ve idare kaynaklı engeller diğer karşılaşılan eğitim engelleridir. İdare kaynaklı engeller arasında; haksızlık yapma, başarıyı haksız sahiplenme gayreti, izin ve destek vermeme bulunmaktadır. Son olarak katılımcılar okulun fiziki imkan yetersizliği ile

karşılaşmaktadır. Fiziksel ortam yetersizliği, mescit sıkıntısı ve eğitim materyalleri konusundaki yetersizlik bu kapsamdadır.

4.2.5. Sınıf Dışı Eğitim Faaliyetleri Düzenleme

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, dersi sadece sınıf içinde değil aynı zamanda sınıf dışında düzenlemiş oldukları etkinliklerle de işlemektedir. Düzenlemiş oldukları her türlü aktivite öğrenci kişiliğine ve bilgisine bir şeyler katmaktadır. Sınıf dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerine yönelik analiz bulguları Şekil 4.46’da sunulmuştur.



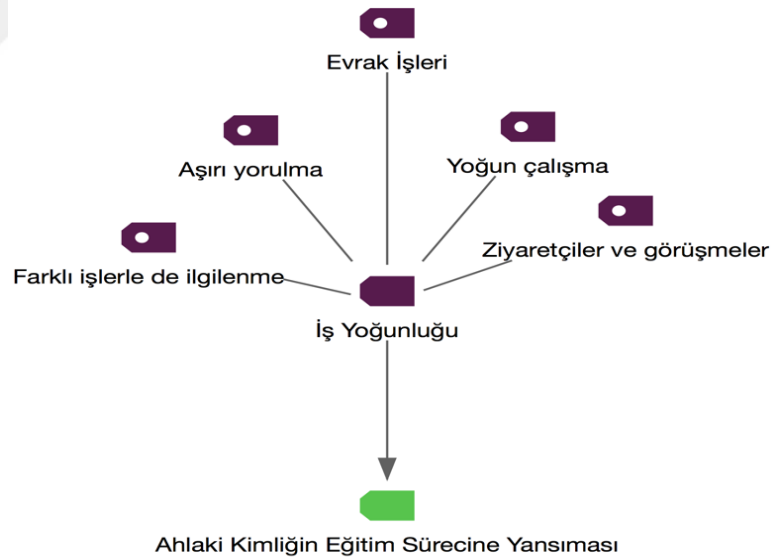
Şekil 4.46. Sınıf Dışı Eğitim Faaliyetleri Düzenleme

Şekil 4.46 incelendiğinde ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin eğitim sürecine bir yansıması olarak sınıf dışı eğitim faaliyetleri düzenledikleri görülmektedir. Bu eğitim faaliyetleri arasında; sosyal aktivite, sosyal proje, gezi faaliyeti, ev etkinliği, okul kutlamaları, atölye ve kurs, yarışma, gazete ve dergi bulunmaktadır. Sosyal aktivite alt boyutunda; piknik, sergi, kermes, sinema ve doğum

günü bulunmaktadır. Sosyal proje alt boyutunda; yardım projesi, kitap kampanyası, çevre projesi ve uluslararası kültür projesi yer almaktadır. Gezi faaliyeti alt boyutunda; gezi faaliyeti düzenleme, kültürel geziler, şehir dışı geziler, tarihi mekan gezisi bulunmaktadır. Okul kutlamaları alt boyutunda; anma etkinliği, mezuniyet töreni ve çevre haftası yer almaktadır. Atölye ve kurs alt boyutunda; ücretsiz ek kurs, folklor ve kitap okuma atölyesi yer almaktadır. Yarışma alt boyutunda; şiir yarışması, bilgi yarışması, maç ve münazara yer almaktadır. Gazete ve dergi alt boyutunda; çocuk dergisi ve okul gazetesi yer almaktadır.

4.2.6. İş Yoğunluğu

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin bir yansıması olarak görülebilecek bir alt boyut da iş yoğunluğudur. İlham veren öğretmenler, mesleğini yürütürken sadece ders saatleriyle ve öğretim yapmakla sınırlı kalmamaktadır. Bu nedenle iş yoğunluğu öğretmenlerin ortak göstergelerinden biridir.



Şekil 4.47. İş Yoğunluğu

Şekil 4.47 incelendiğinde iş yoğunluğu kategorisinin farklı işlerle de ilgilenme, aşırı yorulma, evrak işleri, yoğun çalışma, ziyaretçiler ve görüşmeler alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretimin ötesinde pek çok sorumluluk aldığı ve dolayısıyla iş

yoğunluğunun oldukça fazla olduğu söylenebilir. İlham veren öğretmenler, mesleki görev ve sorumluluklarının yanı sıra kendi ahlaki kimliklerinin motive ettiğı pek çok özgeci davranışta bulunmaktadır. Mesleğini tutkuyla sürdüren bu öğretmenler, eğitim sürecinde extra yükümlölükler edinmekte ve kendi sınırları içinde elinin uzanabildiğı insanların hayatına dokunmaya çalışmaktadır. İş yoğunluğu, sürecin doğal bir sonucudur.



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir. Öncelikli olarak sonuçlara yer verilmektedir. Sonuçlar, araştırmanın temel problemine uygun olarak sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda öncelikle ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profilini açıklayan yapının boyutlarına yönelik sonuçlara yer verilmiştir. İkinci olarak, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin eğitim sürecine yansımaya yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

5.1.1. İlham Veren Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahlaki Kimlik Profilleriyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretmenliği meslek kavramının ötesinde icra eden; alanında ve farklı disiplinlerde oldukça bilgili; öğrencinin bilgi, kişilik ve ahlak gelişimini bir bütün halinde destekleyen; onlara bilgisi, ahlakı, tutarlılığı... tüm tutum ve davranışlarıyla olumlu rol modeli olabilen; öğrencilerini evladı gibi benimseyen ve hem öğrencilerinin hem de çevresindeki diğer insanların hayatına olumlu anlamda dokunabilen; öğrencilerine yaşamla ilgili tüm konularda rehberlik edebilen; onların gönüllerinde yer edinmiş; azimli, kararlı, mücadeleci, sorumluluk sahibi...; bireysel ve mesleki anlamda yetkinlikleri gelişmiş; yaşam boyu öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık; eğitimle ilgili konularda kendi sağlığından bile fedakarlık yapabilecek kadar mesleğine aşık ve adanmış eğitim uzmanlarıdır. Çalışma bulgularına göre onları ilham verme sürecinde motive eden gücün ahlaki kimlik olduğu düşünülmektedir. Bu başlık altında “İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profilleri nasıl bir yapıdan oluşmaktadır?” sorusuna yönelik ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1.1.Öğretmenlerin Ahlaki Kimlik Yapısı ve İşleyişi ile İlgili Ulaşılan Sonuçlar

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik yapısı içinde benlik özellikleri, kişilik özellikleri, referans alınan dünya görüşü ve inanç, geçmiş yaşantılar, idealler ve amaçlar, eğitim anlayışı, sosyal etkiler boyutları tespit edilmiştir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik yapısı içindeki işleyiş mekanizmasıyla ilgili sonuçlar şöyledir:

- Ahlaki kimlik profilinin merkezinde, çekirdek kategori olarak tespit edilen “ahlaki kimlik” yer almaktadır.
- Ahlaki kimlik yapısı, öğretmenin benlik özelliklerinden etkilenmektedir. Benlik özellikleri ise geçmiş yaşantılar, kişilik özellikleri, referans alınan dünya görüşü ve inanç, idealler ve amaçlar, eğitim anlayışı, sosyal etkiler boyutlarında yer alan özelliklerden etkilenmektedir.
- Ahlaki kimlik -tüm beslendiği kaynaklarla birlikte- eğitim sürecine yansımaktadır. Öğretmen, ahlaki kimlik yapısındaki özellikleriyle, eğitim sürecinde aktiftir ve etkilidir. Bu bağlamda tespit edilen kategoriler şöyledir: Davranış dönüşüm süreci, karşılaşılan eğitim engelleri, eğitim koşullarını geliştirme, derse ilgi çekme ve katılımı sağlama, sınıf dışı eğitim faaliyetleri, iş yoğunluğu.
- Benlik özellikleri, ahlaki kimliğin eğitim sürecine yansıdığını gösterir kategoriler çerçevesinde, karşılaşmış olduğu olumlu ya da olumsuz olaylardan, davranışlardan, yaşantılardan etkilenmektedir. Bu etkiyle birlikte öğretmenin içsel yapısında benlik değerlendirme mekanizması işlemeye başlamaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, eğitim sürecine yansıyan boyutlardaki davranışlarının/deneyimlerinin sonucunda benlik değerlendirme mekanizmasını devreye koymaktadır. Davranışlarının sonucunu empati, vicdan, sorumluluk ve olumlu veya olumsuz yargısıyla değerlendirmekte, davranışlarını yeniden gözden geçirmekte ve kendilerini sürekli ve yeniden düzenleme eğilimi göstermektedir.
- Benlik değerlendirme süreci benlik kontrolü mekanizmasıyla etkileşimli işlemektedir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin benlik kontrolü gelişmiştir. Güçlü bir iradeyle benlik kontrollerini kolaylıkla sağlayabilmektedir.

- Benlik kontrolü süreci benlik tutarlılığı mekanizmasıyla etkileşimli işlemektedir. İradesi yüksek olan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleri davranışlarını kontrol edebilmenin yanı sıra bu kontrolün benlik özelliklerine aykırı olmamasına da dikkat etmektedir. Onların hissettikleriyle söylemleri ve eylemleri arasında bir tutarlılık bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle kişilikleriyle bir bütün haline gelmiş olan benlik özellikleri davranışlarıyla da bütünleşmiştir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, iyi/doğru yargıları ile tutarlı eylemlerde bulunma eğilimi göstermektedir. Temel benlik özellikleri ve davranışları arasında oluşma ihtimali bulunan bir durum ile karşı karşıya kaldıklarında mücadeleci bir kişilik sergilemektedir. Bu da onların iyi/doğru yargıları ile tutarlı davranma konusunda kararlı oldukları sonucunu vermektedir.

5.1.1.2.Öğretmenlerin Benlik Özellikleri ile İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Yapılan analizlerle ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin benlik özellikleriyle ilgili bir kategori oluştuğu görülmüştür. Benlik özellikleri öğretmenlerin ahlaki kimliğini etkilemektedir. Öğretmenlerin ahlaki kimliğini etkileyen benlik özellikleri öz benlik özellikleri, ilişkisel benlik özellikleri ve zamansal benlik özellikleri olarak üç alt boyutta ortaya çıkmıştır.

5.1.1.2.1. Öz-Benlik Özellikleri ile İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz benlik özellikleri; benlik algısı, benlik saygısı, benlik değerlendirme ve benlik kontrolü, benlik tasarımı, benlik tutarlılığı gibi alt boyutlardan oluşmaktadır.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz benlik özelliklerinden benlik algısı boyutunda değerler ve yetkinlikler alt boyutları yer almıştır. Öğretmenler değer ağırlıklı bir öz benlik yapısına sahiptir. Öz benlik özelliklerinde en yoğun bulunan değerler arasında adalet, fedakarlık, tevazu, sorumluluk, güven, doğruluk/dürüstlük, yardımseverlik, iyilikseverlik, saygı ve çalışkanlık yer almaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin benlik algısı yetkinler boyutunda bireysel ve mesleki yetkinlikler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tespit edilen

bireysel yetkinlikleri en yoğun olandan başlayarak şöyle sıralanmaktadır: Etkili iletişim becerileri, kararlı olma, çözüm odaklılık, azimli olma, özgüven, zaman yönetimi, planlılık, araştırmacılık, yüksek başarı.

- Benlik saygısı içinde yer alan bireysel yetkinlikler boyutunda en çok yoğunluk etkili iletişim, en az yoğunluk yüksek başarı alt boyutundadır. Öğretmende en önemli yetkinlik etkili iletişim becerileridir. Bu beceriler ayrıntılı bir şekilde analiz edildiğinde empati becerisinin en önemli yeri tuttuğu tespit edilmiştir. Kendini ifade etme, samimiyet, farklılıklara saygı, hitabet, saygı, mesafe koyma, beden dili, objektiflik, anlayışlı olma, öfke kontrolü... gibi pek çok beceri empatiyi takiben sıralanmaktadır.
- Benlik saygısı içinde yer alan mesleki yetkinlikler arasında mesleki uzmanlık, ılımlı otorite, rehberlik etme, işbirliği, danışılabilirlik, kriz yönetimi boyutları yer almaktadır. İlham veren öğretmenler mesleğinde uzmandır. Alan bilgisi ve genel kültür bilgisinin yanı sıra farklı disiplinlerin bilgine de sahip olan ilham veren öğretmenler öğrencileri tarafından yeterlik sahibi bulunmaktadır. Öğrenciye yaklaşımda uzmanlık göstermekte ve kendi yaşamlarının gündelik sorunlarını derse yansıtmayarak profesyonel bir tutum sergilemektedir. Onlar, öğrencilerine karşı tatlı-sert diyebileceğimiz ılımlı bir otoriteye sahiptir. Bu ılımlı otorite öğretmenin ilkeleriyle tanınmasını ve sevilmesini sağlamaktadır. Öğretmenin tatlı-sert duruşa sahip olduğu bir sınıfta sınıf disiplini sağlama ve sınıfa hakim olabilme daha kolay gerçekleşmekte, öğretmen öğrenciler tarafından böyle benimsendiği için doğal bir şekilde saygı gelişmektedir. Öğrencilerini tanıma, yönlendirme ve rehberlik hizmeti verebilme; meslektaşlarıyla işbirliğine açık bir yaklaşım sergileme; sınıfta oluşabilen herhangi bir kriz duruma müdahale ederek veya destek isteyerek krizi yönetebilme; kolaylıkla ulaşılmayı, ulaşan ve danışmak isteyenleri dinlemeyi ve dikkate almayı içeren danışılabilirlik tespit edilen diğer mesleki yetkinliklerdir.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz benlik özelliklerinden biri de benlik saygısıdır. Öğretmenler, gelişmiş bir benlik saygısına sahiptir. Benlik saygısı içinde meslek aşkı ve meslek statüsü alt boyutları yer almaktadır. Meslek aşkı boyutunda mesleğe aşkla bağlılık, mesleğinde idealist olma, mesleğe adanmışlık, mesleğe yatkınlık, mesleki sorumluluk, hayat boyu öğrenme, motivasyon, mesleki doyum,

mesleğini severek sürdürme gibi özellikler yer almaktadır. Meslek statüsü boyutunda toplumsal saygınlık ve meslek statüsünün etkili olduğu görülmektedir.

- Benlik saygısı boyutunda oldukça kapsamlı bir sonuç sunan meslek aşkı alt boyutu, ilham veren öğretmenlerin mesleğine ne kadar da aşkla bağlı ve adanmış olduklarını göstermektedir. Onlar, mesleğinde oldukça idealist düşünen, kendilerini öğretmenlik yapmaya yatkın gören, mesleki sorumluluklarının bilincinde olan, hayat boyu öğrenmeye açık, mesleki doyuma ulaşmış, kendini öğretmenliğe adanmış ve mesleğini severek sürdüren, motivasyonu yüksek öğretmenlerdir.
- İlham veren öğretmenlerin mesleki doyuma ulaşma boyutunda ulaşılan sonuçlar şöyle açıklanabilir. Öğretmenlerin kendilerini üretken, verimli, faydalı ve başarılı hissetmesi mesleki doyuma ulaşmalarına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitim sisteminden, iş koşullarından, vermiş oldukları mücadele ve emekten, kendi niteliklerinden, çalışmalarının ilgi görmesinden ve rol modeli olabilmiş olmaktan duyduğu “memnuniyet” mesleki doyuma katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerinin hayatına dokunabilme, karakter kazanımına katkıda bulunabilme, örnek ve mesleki model olabilme, danışılma gibi konuların yanı sıra öğrencilerinin sınav başarısı, başarılı faaliyetleri ve mesleki statü kazanımı gibi akademik başarılarıyla “gurur duyma” da yine mesleki doyuma katkı sağlamaktadır.
- Bir mesleği sevmeden icra eden bireylerde zaman zaman tükenmişlik sendromu ile karşılaşılabilir. Öğretmenliği aşkla yapan ilham veren öğretmenlerde ise yüksek düzeyde bir pozitif enerji bulunmaktadır. Mesleki doyum boyutunun alt boyutlarından biri mutluluktur. Bu boyutun alt boyutları neşeli, espirili olma, değerli hissetme, pozitif enerji, içsel mutluluk, kendiyle barışık olma, mutluluk avcısı, huzurlu hissetme, gülyüzlü olma ve mutluluk kaynakları olarak detaylanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin oldukça neşeli, espirili ve gülyüzlü olduğu, pozitif enerji yaydığı, kendini değerli ve huzurlu hissettiği ve kendiyle barışık olduğu, bir avcı gibi mutlu olabileceği anları yakalamaya çalıştığı söylenebilir.
- Öğretmenin mutluluk kaynakları arasında yaptığı işlerden mutluluk duyma, alınan olumlu dönütler, hatırlanma ve ziyaret edilme, başkalarını mutlu etme, öğrencilerinin sevgisi, iyilik yapma, pozitif tutum, takdir edilme ve teşekkür, etkililik bulunmaktadır. Öğretmen esasen yaptığı işler ve bu işler sonucunda

yansıyan dönütlerle çok mutlu olmaktadır. Temel mutluluk kaynağı öğrencisinin mutluluğudur. Öğrencisini evlat gibi benimsediğinden onun hayatında olumlu bir dönüşüme vesile olabilmek gayesindedir. Bu bağlamda mutluluk kaynaklarında etkililik boyutu dikkat çekmektedir. Öğrencilerinin hayatına dokunabilme, onlara katkı sağlamış olma, olumlu iz bırakma, onların olumlu davranış dönüşümü, başarısı, mesleki statüsü öğretmenin mutluluk kaynaklarındandır.

- Benlik saygısında yer alan meslek aşkı boyutunda bir alt boyut da motivasyondur. İlham veren öğretmenler yüksek motivasyona sahip insanlardır. Onların motivasyon kaynakları önemli ölçüde içseldir. Öğrencilerinin sevgisi, danışılma ve onlara ilham verebilmiş olma öğretmenlerin motivasyon kaynağının temelini oluşturmaktadır. Kendilerinin bir motivasyon modeli olabildiği gibi, olumlu dönütler, onaylanma ve ödüllendirilme gibi unsurlar da onları motive edebilmektedir. Öğretmenler her ne kadar mesleği aşkla yapsalar da zaman zaman motive edilme beklentisine sahiptir.
- İlham veren öğretmenler kendi yüksek motivasyonlarının yanı sıra öğrencilerine içsel ve dışsal motivasyon sağlayarak onları da motive etmektedir. İçsel motivasyon öğrencinin iç dünyasında gelişirken, dışsal motivasyon öğretmenin sosyal aktivite, model sunma, ödül, not, telkin gibi kasıtlı eylemleriyle oluşmaktadır.
- İlham veren öğretmenler hayat boyu öğrenmeye açıktır. Katıldığı farklı faaliyetler ve kurslarla, sempozyumlarla ve eğitici videolarla kendini sürekli geliştirme ve güncelleme çabası içinde olan öğretmenler aynı zamanda alanıyla ilgili yayınları ve yazarları da takip etmektedir.
- Benlik saygısının meslek aşkı alt boyutları dikkate alındığında ilham veren öğretmenlerin mesleğini severek sürdürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler çocukları sevmektedir. Mesleğin olmazsa olmazlarından olduğunu söyleyebileceğimiz çocuk sevgisi onlara işini severek yapmayı da getirmektedir. Yeniden geçmişe gitseydim yeniden öğretmen olurum, diyebilecek kadar işini severek yapan, aktif hizmet ruhu taşıyan, birşeyler öğretme çabasındaki öğretmenler tüm eğitim sürecinin getirisi yorgunluğa da severek ve isteyerek katlanmaktadır.
- Benlik saygısı içinde meslek statüsü boyutu da önemli bir yer tutmaktadır. Mesleğin toplumsal saygınlığı ve ekonomik statüsü öğretmenin benlik saygısını etkilemektedir. İlham veren öğretmenler toplumda mesleğin toplumsal saygınlığının

giderek azalmaya başladığı yönünde kaygılarını dile getirmişlerdir. Toplumda değerli görülme durumunun ve mesleğe bakış açısının değişmesi, ekonomik statü düşüklüğü önemli bir sorundur. Meslek statüsü boyutunun bulguları ile meslek aşkı boyutunun bulguları birlikte dikkate alındığında ekonomik statü ve toplumsal saygınlık kaybına rağmen meslek aşkları onlardaki yüce ruha işaret etmektedir.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz benlik özelliklerinden benlik tasarımı kendi içinde yüksek farkındalık ve ideal öğretmenlik algısı boyutlarından oluşmaktadır. Kendilerinin ilham veren öğretmen olarak belirlendiğini bilmeksizin görüşülen öğretmenlerin kendi iç dünyalarında, zihinlerinde bir ideal öğretmenlik algısı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler öğretmenliğin kutsal ve saygın bir meslek olduğuna; bir öğretmenin mutlaka ahlaklı olması, mesleki vizyonu yüklenmesi, hayat boyu öğrenmesi ve hayata dokunabilen bir eğitim ustası olması gerektiğine inanmaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ideal öğretmenlik algısında iyi bir öğretmenin hayata dokunması gerektiği düşüncesi bulunmaktadır. Öğretmenin hayata dokunabilmesi için eğitim ustası ve rol modeli olması gerekmektedir. Eğitim ustası bir öğretmen liderlik etme, davranış kazandırma, toplumu aydınlatma, bilge şahsiyet, eğitim otoritesi, öğretim ustalığı, denge kurma sanatı ile ilgili konularda bu ustalığı sergilemelidir. Öğretmen aynı zamanda olumlu bir rol modeli olabilmeli ve karakter bütünlüğüne sahip olmalıdır. İyi bir öğretmen olabilmek için bu özellikleri taşımanın gerekliliğine inanan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleri kendi benlik tasarımlarını bu özelliklere göre yapılandırma eğilimi göstermektedir.
- İlham veren öğretmenler benlik tasarımında yüksek farkındalık özelliğinden etkilenmektedir. Öğretmenler odası algısı ve meslektaş davranışları boyutlarından oluşan yüksek farkındalıkları onlar için olumsuz olanı ve olumlu olanı fark ederek kendi benliklerini tasarlama sürecini başlatmaktadır. İlham veren öğretmenler benlik tasarımında bu unsurlardan beslenmektedir.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz benlik özellikleri içinde benlik kontrolü ve benlik değerlendirme boyutunun da yer aldığı ve öğretmenlerin her iki boyutta da oldukça başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benlik kontrolü ve değerlendirme öğretmenin kendi davranışları üzerinde bir değerlendirme yaparak

davranışlarını kontrol edebilmesiyle ilgilidir. Bu boyutta öğretmenler eleştiriye açık ve özeleştiri yapabilen bir yaklaşıma sahiptir. Davranışları üzerinde öz farkındalık sahibi oldukları tespit edilen öğretmenler aynı zamanda özdenetim geliştirmişlerdir. Davranışlarını değerlendirme ve kontrol temeli vicdandır. İlham veren öğretmenler davranışlarını vicdan temelli bir değerlendirme mekanizmasına katarak vicdani sorumluluk ve vicdan rahatlığı hislerini elde edebilecekleri şekilde davranmaktadır. Aksi durumda ise pişmanlık duygusu gelişmektedir.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri benlik özelliklerinin merkezinde yer alan değerlerle tutarlı davranma eğilimi göstermektedir. Nasıl inanıyor ve hissediyorlarsa, doğru/iyi yargıları ne ise davranışlarının da buna uygun olmasına dikkat etmektedir. Öğretmenlerin yaptıklarıyla söyledikleri ve düşündükleri arasında tutarlılık mevcuttur. Benlik tutarlılığı boyutunda öğretmenler olduğu gibi davranmakta ve söylem-eylem tutarlılığı göstermektedir.

5.1.1.2.2. İlişkisel Benlik Özellikleri İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilişkisel benlik özellikleri; kurum vizyonu, çoklu sosyal roller, benimseme, idealleştirilme alt boyutlarından oluşmaktadır.

- İlişkisel benlik özelliklerinden kurum vizyonu öğretmenin benliğini etkilemekte ve öğretmen okulun sahip olduğu vizyonu taşımak için kendini sorumlu hissetmektedir. Kurum vizyonu, öğretmen üzerinde motive edici, değer kazandırıcı, teşvik edici, programını, eğitimlerini ve okul ikliminden öğretmene yansıyan tüm ideallerini kapsayıcı etki sahibi bir unsurdur.
- İlişkisel benlik özelliklerinden çoklu sosyal roller boyutunda öğretmenin okulda, ailede ve toplumda farklı sosyal rolleri bulunmaktadır. İlham veren öğretmenlerin bu roller arasında zaman yönetimi yaparak hiçbirini ihmal etmeksizin mesleki rolüne öncelik verdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- İlişkisel benlik özelliklerinden benimseme boyutunda ilham veren öğretmenlerin eğitim hedeflerini ve okulu benimsemenin yanı sıra öğrencilerini kendi evladı gibi benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Onlar öğrencilerini çok sevmektedir. Onlara

değer vermekte, sorunlarını bile içselleştirmekte ve onların mutluluğuyla mutlu olmaktadır. Öğrencileriyle aralarında manevi bağ oluşmuş olsa gerek ki öğretmenler öğrencilerine karşı bir tür sahiplenme duygusu ve koruma güdüsü geliştirmiştir. Gerektiğinde refakat etme ya da risk alma davranışında bulunabilmektedir.

- Öğretmenlerde öğrenciyi benimseme özelliği genellikle evli ve çocuğu olan öğretmenlerde daha fazla görülmektedir. Dolayısıyla medeni durumun ve çocuk sahibi olma durumunun benimseme üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.
- Öğrencilerini benimseme eğilimi gösteren ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin aynı zamanda öğrencileri tarafından idealleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu idealleştirilmenin alt boyutları arasında öğrencileriyle, velilerle ve meslektaşlarıyla sürdürülebilir iletişim içinde olmaları ve öğrencileriyle aralarında karşılıklı sevgi bağı oluşturarak onlara rol model olabilmeleri oldukça önemlidir. Sonuç olarak arama, ziyaret ve hediye ile hatırlanma; öğrencileri ve veliler tarafından saygı duyulma; öğrencileri, veliler, sosyal çevre tarafından sevilme boyutları ortaya çıkmaktadır. İlham veren öğretmenlerin sadece kendisi değil aynı zamanda dersi de sevilmede ve yoğun talep görmektedir.

5.1.1.2.3. Zamansal Benlik Özellikleri İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5 yıl öncesi ile şimdiki zaman arasında değişen ve bugünden 5 yıl sonrası için değişeceğini düşündükleri benlik özelliklerini ifade etmek üzere kullanılan zamansal benlik özellikleri; hedefler, değişim ve tecrübe alt boyutlarından oluşmaktadır. Hedefler boyutu bireysel hedefler, eğitim hedefleri ve hedefin kısa vadeliği; değişim ve tecrübe boyutu tecrübenin geliştiriciliği, pozitif etkili değişim, negatif etkili değişim, nötr etkili değişim ve değişmeyenler alt boyutlarından oluşmaktadır.

- İlham veren öğretmenler eğitimle ilgili genellikle kısa vadeli yıllık hedefler yapabilmektedir. Bu durum eğitimin yıllık plan uygulamasından olsa gerektir.
- İlham veren öğretmenlerin akademik kariyer, sosyal sorumluluk, kendine vakit ayırma, bir eser yazma, belgesel çekme, yurtiçi ve yurtdışı gezi, yemek kursuna katılma gibi pek çok bireysel hedefleri ve başarıyı arttırma, kendini geliştirme,

sosyal etkinlikler, öğretimin temel hedefleri, alanla ilgili çalışma yapma gibi pek çok eğitim hedefleri bulunmaktadır. Onlar, azim ve kararlılıkla hedefleri gerçekleştirme yolunda ilerlemektedir. Bu çalışma boyunca hedeflerinde ilerleme durumları gözlenen üç öğretmenden biri önemli bir eğitim projesi başlatıp sürdürmüş, biri üniversiteye akademisyen olarak atanmış ve tarihi kültürel bakımdan önemli bir bilimsel kitabı tamamlamış, biri de önemli çevre projeleri yürüttüğü okulundan bir başka okula geçmiş ve yeni geçtiği okulda yine önemli bir proje başlatmıştır.

- Değişim ve tecrübe boyutu tecrübe açısından ele alındığında, tecrübenin öğretmenlerin benliğinde oldukça geliştirici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenler, yıllarla birlikte tecrübe sahibi olmaktadır. Tecrübe, öğretmenlerin insanları daha iyi tanınmasına, farklı bakış açıları kazanmasına, deneyimlerinden ders çıkarmasına, öngörü kazanmasına, profesyonelleşmesine, iş deneyimi ve mesleki birikim elde etmesine katkı sağlamakta ve öğretmeni bu açılardan geliştirmektedir.
- İlham veren öğretmenler zamanla birlikte bazı değişimler yaşamaktadır. Bu değişimler pozitif ya da negatif etkili olabileceği gibi nötr etkili de olabilmektedir. Öğretmenlerin pozitif etkili yaşamış olduğu değişimler şöyledir: Tepkide ılımlılık, kararlılık artışı, mücadelecilik, plan esnekliği, meslek sevgisi, fikrî esneklik, farkındalık, kendini kabullenme, sabırlılık, zaman yönetimi, pozitiflik, seçici dostluk, gerçekçi idealistlik, iletişimde uzmanlaşma, tolerans kazanma, öfke kontrolü, merhametli olma, önyargıdan uzaklaşma, karakter olgunluğu. Öğretmenler, geçmişten gelen deneyimlerin de katkısıyla yıllar içinde bu olumlu değişimleri yaşamaktadır. Mesleğin başlangıcından bugüne doğru bir değerlendirme yapıldığında yılların aslında karakterlerine olumlu değişimler kattığı söylenebilir.
- İlham veren öğretmenler yıllarla birlikte sadece pozitif etkili değil aynı zamanda enerji kaybı, mesleki yorgunluk, iş yoğunluğunun artması, idealist yönün törpülenmesi, akademik kariyerden vazgeçme, meslektaşlarıyla muhabbetin azalması gibi negatif etkili birtakım değişimler de yaşamışlardır. Mesleğe yeni başladığında oldukça idealist ve yüksek enerjili olan ilham veren öğretmenler yıllarla birlikte bu yönlerinin hafif törpülendiğini fark etmiştir. İş yoğunluğu ve belki de karşılaşmış oldukları engellerle mücadele etme çabaları onları yormuş olsa

gerektir. Ancak onlar yine de öğretmenliği icra ederken azim ve kararlılıklarından taviz vermemişlerdir. Aksine uğraş alanları çeşitlenmiş ve bu uğraşlara genel müfredat yoğunluğu da eklenince yıllarla birlikte iş yoğunlukları oldukça artmıştır.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, zaman zaman nötr etkili değişim boyutunda yer aldığı gibi hedef önceliklerinde veya değerlerinde birtakım değişimler yaşamış olsa da mesleğin başından itibaren kararlılık, enerjinin devam etmesi, kişilik, azim ve isteklilik, idealistlik gibi özellikleri değişim göstermemiştir.

5.1.1.3.Öğretmenlerin Referans Alınan Dünya Görüşü ve İnanç Özellikleri ile İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmaya katılan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliği referans alınan dünya görüşü ve inanç özelliklerinden etkilenmekte ve beslenmektedir. Referans alınan dünya görüşü ve inanç boyutu ideoloji ve din alt boyutlarına ayrılmaktadır. İdeoloji alt boyutunda sosyalizm, liberalizm, muhafazakarlık, milliyetçilik, siyasal İslam; din alt boyutunda ise İslam-alevi ve İslam-sunni tespit edilmiştir.

- İlham veren öğretmenlerin ahlaki kimliğinin temelinde –diğer boyutların yanı sıra- bir ideolojinin ya da dinin etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini tanımlamış ve ait hissetmiş oldukları dünya görüşleri arasında sosyalizm, liberalizm, muhafazakarlık, milliyetçilik ve siyasal İslam yer almaktadır. Bazı öğretmenler ise herhangi bir ideolojiyi değil doğrudan dinin kendisini referans almaktadır.
- İlham veren öğretmenler farklı ideolojilerine rağmen davranış şekilleri ve öğretmenliğe yaklaşımları bakımından ortak özelliklere sahiptir. Öğretmenlik, her bir öğretmen için kutsaldır ve insan hayatına dokunuşun anahtarıdır. Öğretmenler öğrencilerinin ideolojik farklılığına bakmaksızın “iyi bir insan yetiştirme” çabası içindedir.

5.1.1.4.Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmaya katılan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliği kişilik özelliklerinden etkilenmektedir.

- Araştırmada ilham veren öğretmenlerin meraklı, sosyal, soğukkanlı, nezaketli, lider, uyumlu, mükemmeliyetçi, duygusal, neşeli, detaycı, güçlü hafızalı ve sakin bir kişiliğe sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler, karşılaştıkları olaylar karşısında soğukkanlılığını ve sakinliğini koruyabilmektedir. Meraklı yönleri nedeniyle araştırmalara ilgi duymakta, mükemmeliyetçi yönleri nedeniyle işlerini en iyi şekilde yapmaya çalışmaktadır. Güçlü bir hafızaya sahip olmaları ve detaya dikkat etmeleri onları tüm eğitim sürecinde iyi bir gözlemci ve rehber yapabilmektedir. Uyumlu bir kişiliğe sahip olmaları onları işbirliğine açık kılmakta fakat çoğu zaman aradıklarını bulamamaktadır. Duygusal hassasiyetleri nedeniyle gördüklerine duyarsız kalamamakta, aynı zamanda hüznü ve mutluluğu derinden yaşamaktadır. Dışa dönük, neşeli, nezaketli bir kişiliğe sahip olan ilham veren öğretmenler çevrelerinde de bu yönleriyle dikkatleri üzerine çekmektedir.

5.1.1.5.Öğretmenlerin İdealleri ve Amaçlarıyla İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmaya katılan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliği idealler ve amaçlardan etkilenmektedir. İdealler ve amaçlar boyutunda öğretmenlerin insan yetiştirme ideali yer almaktadır. İnsan yetiştirme ideali boyutunda besleyici inançlar, kimlik inşası ve amaçlanan insan tipi alt boyutları tespit edilmiştir.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin en büyük ideali insan yetiştirme idealidir. Öğretmenlerin insan yetiştirme ideali insana değer verme, öğrenciyi kazanma, hayır işleme, faydalı olma gibi amaç ve özelliklerden beslenmektedir. İlham veren öğretmenler insana değer veren bir anlayışa sahiptir. Her bir öğrenciyi kazanma, insanlara faydalı olmak için elinden geleni yapma ve hayır işleme isteği onların insan yetiştirme idealinin temelinde yer almaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin idealleri ve amaçları arasında kimlik inşası alt boyutu da yer almaktadır. Öğretmenler öğrencilerine azim, temel insani değerler, milli ve manevi değerler, sevgi, çalışkanlık, farklılıklara saygı, isar, şükür, dürüstlük, adalet, yardımseverlik, diğergamlık, cesaret, sorumluluk, Allah korkusu, merhamet, saygı ve tarih bilinci gibi birtakım değerleri ve araştırmacılık, irade, özgüven, bilişsel beceriler, sosyalleşme, empati, iletişim becerileri ve çalışma

disiplini gibi birtakım becerileri kazandırmayı ve öğrencilerinin -statü, bilgi ve yüksek başarı kazandırmak suretiyle- akademik başarılarını arttırmayı hedeflemektedir.

- Kimlik inşasının bir alt boyutu olarak ortaya çıkan etkililik boyutunda ulaşılan sonuçlara göre ilham veren öğretmenlerin kimlik inşasına yönelik idealleri ve amaçları arasında öğrencileri üzerinde etkili olabilme de yer almaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin ruhuna dokunabilmeyi, onları yaşama hazırlayabilmeyi, olumlu davranış dönüşümüne ve davranışın içselleştirilmesine katkı sunabilmeyi amaçlamaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin insan yetiştirme idealinin sonucunda ulaşmak istediği insan tipi; etkin vatandaş ve faydalı bireydir. Amaçlanan insan tipi sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarıyla uyumlu görünmektedir.

5.1.1.6.Öğretmenlerin Geçmiş Yaşantılarıyla İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmaya katılan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliği geçmiş yaşantılarıyla ilgili özelliklerinden etkilenmektedir. Geçmiş yaşantılar boyutunda; kültür, aile, öğretmen, sağlık, mağduriyet ve meslek seçimi bulunmaktadır.

- İçinde doğduğu, büyüdüğü ve yaşadığı kültür ve aile faktörlerinin öğretmenin değer oluşumunda, dolayısıyla ahlaki kimliğinin şekillenmesinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin ekonomik durumu, ebeveyn mesleği, ailevi sorunlar ilham veren öğretmenler henüz daha çocukken onları etkilemeye başlamıştır. Bu özellikler büyüdüklerinde mesleki tercihlerinde de etkili olacaktır. Ayrıca aile içinde dinledikleri bir hikayenin kahramanları kendi benliklerini kurmada model olacaktır. Ailede eğitim, anne tutumu ve baba modeli onların hala hatırladıkları ve davranışlarında içselleştirdikleri öyküleri, nasihatleri, tutum ve davranışları oluşturmaktadır.
- İlham veren öğretmenleri etkileyen geçmiş yaşantılardan biri de meslek seçimidir. Meslek seçimi gibi önemli bir konuda bazı öğretmenlerin sadece puanı tuttuğu için öğretmenliği tercih ettiği belirlenmiştir. Bazı öğretmenler ise yakın sosyal çevresinin

tavsiyesiyle ya da yaşam şartları, atanamama korkusu, mesleğin istihdam şartları gibi nedenlerle atanma beklentisi içinde olduğundan öğretmen olmuştur.

- Öğretmenlik bir bayan mesleği olarak görülmektedir. Bazı öğretmenlerin mesleki tercih hikayesinin temelinde bu algı bulunmaktadır. Ancak bazı öğretmenler doğuştan öğretmen olarak dünyaya geldiğine inanmaktadır. Gençlik idealleri öğretmen olmak olan bu öğretmenler alan ilgisi, insan merkezli meslek ilgisi ve öğretmen olma ideali nedeniyle öğretmenlik tercihinde bulunmuştur.
- Öğretmen yakın çevre ilham veren öğretmenlerin meslek seçiminde etkilidir. Öğretmen yakın çevre öğretmenliğe motive ederek yönlendirmekte veya öğretmenin hayranlık uyandırması, ailede öğretmen rol modelinin olması gibi alt boyutları içeren rol model olma yoluyla etkilemektedir. Bazı seçimlerde ise ters etki ismini verdiğimiz bir unsur etkili olmaktadır. Öğretmenin olumsuz bir davranışından etkilenen birey, onun gibi öğretmen olmamak için öğretmenliği tercih edebilmektedir.

5.1.1.7.Sosyal Etkilerle İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Sosyal etkiler ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğini etkilenmektedir. Sosyal etkiler; okulun bulunduğu çevre, toplumsal etki ve cinsiyet boyutlarından oluşmaktadır.

- Eğitimde maddi imkanlar, öğrenci davranış profili, öğretmene yaklaşım, ailenin eğitim işbirliği, meslektaşlar arası iletişim gibi konular okulun bulunduğu çevreye göre değişiklik göstermektedir. İlham veren öğretmenler okulun bulunduğu çevreye göre değişen şartlara kolay uyum sağlamak ve şartlar ne olursa olsun olumlu yönde iyileşme ve dönüşüme katkı sağlama çabası içine girmektedir.
- Kızların okutulmaması, ülkenin gelişmişlik düzeyi, geniş aile yapısı, velilerin tarım ve hayvancılık yapması, veliler arasındaki iletişim bağı, sayısal bilimlerin rağbet görmesi (sosyal bilgilerin görmemesi), terör, toplumsal dinamikler gibi toplumsal etkiler de ilham veren öğretmenleri etkilemektedir. Bu etki öğretmenin benliğinde zor şartlar karşısında yılgınlığa düşmek biçiminde değil mücadele etmek biçiminde karşılık görmektedir.

- Cinsiyet faktörü öğrencilerin öğretmene davranış biçiminde etkili olabilmektedir. Öğrenciler, hanımefendi öğretmenlere karşı biraz daha dersi kaynatma eğilimi gösterebilmektedir. Sınıf disiplinini bozma ve öğretmene saygı gibi öğrenci özellikleri öğretmenin cinsiyetine göre değişmektedir. İlham veren öğretmenler ise tatlı-sert otorite yaklaşımı ile eğitim sürecine hakim olabilmektedir.

5.1.1.8.Eğitim Anlayışıyla İlgili Ulaşılan Sonuçlar

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliği, eğitim anlayışıyla ilgili özelliklerinden etkilenmekte ve bu özellikleri etkilemektedir. Eğitim anlayışı boyutunda öğretmenlerin; uzman öğretmen, etken öğrenci, ahlak merkezli eğitim, bireye değer verme ve eğitim öncelikli öğretim alt boyutlarındaki görüşleri tespit edilmiştir.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri bireye değer vermekte, öğrenci merkezli ders anlatımını içeren etken öğrenci kavramını eğitimde ön plana çıkarmaktadır. Ancak öğrenci etken olsa da öğretmen uzman kişidir. Öğrenciyi etken kılacak yeterliğe ve bilgiye sahip olması gereken kişinin öğretmen olduğunu düşünmektedir.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri eğitimi öğretimden daha öncelikli görmektedir. Bugünkü eğitim sistemi öğretim merkezli olsa da onlar her fırsatta eğitim kavramını hayata geçirmeye çalışmaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri ahlak merkezli bir eğitim anlayışına sahiptir. Öğrencinin kişilik bütünlüğü, karakter özellikleri ve ahlaki özellikleri onlar için eğitimde çok daha merkezi bir öneme sahiptir.

5.1.2. İlham Veren Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ahlaki Kimliğinin Eğitim Sürecine Yansımasıyla İlgili Ulaşılan Sonuçlar

“İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin eğitim öğretim sürecine yansıması nasıldır?” sorusuna yönelik ulaşılan sonuçlara bu başlık altında yer verilmiştir. Sonuçlar altı ayrı başlık altında toplanmıştır: Davranış dönüşüm süreciyle ilgili sonuçlar, derse ilgi çekme ve katılımı sağlamayla ilgili sonuçlar, eğitsel koşulları geliştirmeye ilgili sonuçlar, karşılaşılan eğitim engelleriyle ilgili sonuçlar, sınıf dışı eğitim faaliyetleriyle ilgili sonuçlar, iş yoğunluğuyla ilgili sonuçlar.

5.1.2.1.Davranış Dönüşüm Süreciyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmada, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin bir yansıması olarak davranış dönüşüm süreci kategorisinin oluştuğu görülmektedir. Davranış dönüşüm süreci; bir sorunla karşılaşma, soruna müdahil olma, sorunun kaynağını tespit etme, çözüm geliştirme ve dönüşümün gerçekleşmesi biçiminde hiyerarşik bir boyuta sahiptir. Ayrıca öğretmenin branşı davranış dönüşüm sürecinin başlamasında etkilidir. Öğretmenler, genellikle, sınıf öğretmeni oldukları sınıflardaki öğrencilere müdahale etmektedir.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim sürecinde ders çalışmama, akademik başarı düşüklüğü, sınava girmeme, ödev-görev yapmama, ders dinlememe/dersi bölme, devamsızlık, derse katılmama, ders kitabı getirmeme ve sınav kaygısı gibi pek çok öğretim sorunlarıyla ve aynı zamanda aile şikayetleri, ailevi problemler, toplumsal kronik sorunlar, zararlı alışkanlıklar, sağlık sorunları, olumsuz davranış, güvenlik, teknoloji bağımlılığı ve zorbalık-şiddet gibi pek çok sorun ile karşılaşmaktadır. Bu sorunlar davranış dönüşüm sürecinin ilk aşaması olan sorunla karşılaşma boyutunu oluşturmaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri -karşılaştığı sorunun türü ne olursa olsun- müdahale alanı sınırının da farkında olarak, muhatabının onurunu kırmaksızın karşılaştığı soruna aktif bir şekilde müdahil olmaktadır. Öğretmenlerin müdahil olma kararında empati yapma, sorunu çözme isteği, sorunu ciddiye alma ve müdahil olmayı gerekli görme duygusu yer almaktadır. Müdahil olma davranış dönüşüm sürecinin ikinci aşamasını oluşturmaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri sorunu tanımlama, analiz etme, tahmin etme, netlik kazandırma gibi süreçlerden geçerek karşılaştıkları sorunun/sorunların kaynağını tespit etmeye çalışmaktadır. Sorun kaynak tespiti davranış dönüşüm sürecinin üçüncü aşamasını oluşturmaktadır.
- Davranış dönüşüm sürecinin üçüncü aşamasında ilham veren öğretmenler pratik çözümler geliştirerek, bazı çözüm yöntem ve teknikleri kullanarak soruna çözüm geliştirmeye çalışmaktadır. Öğretmenler, bazı ciddi sorunlarda ise çaresiz kalma hissini yaşamaktadır. İlham veren öğretmenlerin sorunları çözmek için kullandığı

bazı yöntem ve teknikler şöyledir: Vicdana dokunma, kermes etkinliği, veli toplantısı, ev ziyareti, aile eğitimi, arabuluculuk, grup terapisi, etkili iletişim kurma, jest ve mimik kullanma, davranış kontrol teknikleri, ek kurs düzenleme, ilgi gösterme, takip etme, rehberlik etme, yönlendirme, disiplinli tutum, birebir konuşma, sorunu iletme ve işbirliği yapma, empati. Çözüm geliştirme davranış dönüşüm sürecinin dördüncü aşamasını oluşturmaktadır.

- İlham veren öğretmenlerin çabaları davranış dönüşüm sürecinin son aşamasında meyve vermektedir. Bu aşamada pek çok farklı konuda davranış dönüşümü gerçekleşmektedir. Bu dönüşümler arasında öne çıkanlar; ailede, toplumsal kronik sorunlarda, öğrencilerde fark edilir bir dönüşümün yaşanmasıdır. Ailede ilgi ve tutumun ve aile bağlarının dönüşümü, öğrencinin pek çok olumlu değeri ve beceriyi kazanmasının yanı sıra akademik başarısının da artması; bağımlılıktan kurtulma, arkadaşlarıyla iyi geçim, genel davranış iyileşmesi, istemiş olduğu mesleği okuma ve geniş ufuk kazanımı, eğitime yönelik ilgi ve sevginin gelişmesi bu dönüşümlerden sadece birkaçıdır.

5.1.2.2.Derse İlgi Çekme ve Katılımı Sağlamayla İlgili Ulaşılan Sonuçlar

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin eğitim sürecine bir yansıması olarak ortaya çıkan bir diğer kategori derse ilgi çekme ve katılımı sağlamadır. Dikkati ve katılımı gözlemleme, önemseme, dikkat süresi, karşılıklı etki, sınıf yönetimi, ders anlatım tarzı, eğitim materyalleri, yöntem ve teknikler, derse odaklanma ve ilgi bu kategori içinde tespit edilen boyutlardır.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin derse ilgisini çekmek ve katılımını sağlayabilmek için öncelikle dikkati ve katılımı gözlemlemektedir. Öğretmenler hazırbulunuşluk, dersi dikkatle dinleme, derse katılım ve kalıcılığı oldukça önemsemektedir. Ancak öğrencilerin derse dikkat süresi günümüzde kısaltmaya başlamıştır. Öğrencilerin dikkat süresi teknoloji bağımlılığı ve eğitim materyallerine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Öğretmenlerin dikkati toparlamak, derse ilgi çekebilmek ve katılımı sağlamak amacıyla kullandığı eğitim materyalleri arasında CD, internet, slayt, ders kitabı, çalışma kitabı, kavram haritası,

kara/beyaz tahta, klavuz kitap, ek test kitabı, projeksiyon, akıllı tahta ve harita bulunmaktadır.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri ile öğrencileri arasında derse ilgi ve katılım açısından karşılıklı etki boyutu tespit edilmiştir. Öğretmenin dersi aktif bir şekilde anlatımıyla öğrencilerin dersi dikkatle dinleme çabası birbiriyle etkileşimli olarak cereyan etmektedir. İstekli öğrencilerin yoğun olduğu bir sınıf ile ilgisiz öğrencilerin yoğun olduğu bir sınıf arasında öğretmenin ders anlatım şevki açısından farklılık vardır. Ancak bu farklılık öğretmenin bireysel çabasıyla aşılabilmektedir. İlham veren öğretmenler derse ilgi ve katılımı tüm sınıflarda arttırmaya çalışmaktadır.
- Öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısı derse ilgi çekme ve katılımı sağlamada etkilidir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri sınıf yönetimini önemsemekte, sınıf kurallarında esnek bir yaklaşım sergilemektedir. Öğrencilerine sene başından itibaren sınıf kurallarını nedenleriyle açıklamakta ve onların bazı hatalarını, kusurlarını görmezden gelme eğilimi göstermektedir. Ayrıca jest-mimik kullanımı ve ses tonu vurgusuyla sınıf disiplinini sağlamakta ve sınıf yönetimi becerileri sayesinde öğrencilerin dikkatini derse çekmeyi ve katılımı sağlamayı başarmaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin derse ilgi çekme ve katılımı sağlama boyutunda sahip olduğu iki alt boyut da ders anlatım tarzı ve kullandığı yöntem ve tekniklerdir. Öğretmenler genellikle, aktif, enerji dolu, etkileşimli, hareketli ve eğlenceli bir ders anlatım tarzına sahiptir. Derste oldukça enerji dolu bir performansla sahip olan ilham veren öğretmenler etkileşimli bir şekilde ders işleyerek öğrencilerin dikkatini sürekli uyanık tutmaya çalışmaktadır. Bunu sağlamak için aynı zamanda birtakım yöntem ve teknikleri de sürece katmaktadır. Öğretmenlerin kullandığı birtakım ilgiyi toparlama teknikleri, öğretim teknikleri, değerler eğitimi yöntem ve teknikleri, değerlendirme teknikleri ve bunların yanısıra derse hazırlıklı bir şekilde geliyor olması derse ilgi çekme ve katılımı sağlamasını kolaylaştırmaktadır.

5.1.2.3.Eğitim Koşullarını Geliştirmeye İlgili Ulaşılan Sonuçlar

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, içinde bulunduğu durum nasıl olursa olsun, eğitim koşullarını daha iyiye doğru geliştirme çabası göstermektedir. Bu boyutta kaynak

ve destek bulma, eğitimi geliştirme arayışı, eğitim araç gereçleri, fiziksel şartların iyileştirilmesi alt boyutları yer almaktadır.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri görev yaptıkları okulların mevcut eğitim koşullarını geliştirmek için elinden gelen çabayı gösterme eğilimindedir. Bunu sağlayabilmek için kaynak ve destek bulmaya çalışan öğretmenler öncelikle faaliyetlerini gerekçelendirmekte, gönüllülük ilkesi çerçevesinde ulaşabildiği destek kaynaklarına başvurmaktadır. Bu destek kaynakları arasında üniversiteler, hayırseverler, diğer okullar, okul idaresi, meslektaşlar, çevre esnafı, Milli Eğitim Müdürlüğü, belediye, bankalar, kaymakamlık, veliler, aile ve akrabalar yer almaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim araç gereçleri boyutunda okulda şu eğitim koşullarını geliştirmeyi başarmıştır: Kütüphane kurma, eğitim materyalleri temini, eğitim materyallerini ve etkinliklerini hazırlama, proje katılımı, bir okul dergisi ya da gazetesi çıkarma. Öğretmenler aynı zamanda okulu yeniden yapılandırma, bahçe düzenlemeleri ve sınıf içi düzenlemeler konusunda aktif faaliyetler yürütmüştür. Destek kaynakları yeterli olmadığı durumlarda öğretmenler tüm bunları yetebildiği noktaya kadar kendi ekonomik imkanlarıyla temin etmiştir.

5.1.2.4.Karşılaşılan Eğitim Engelleriyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim sürecinde birtakım eğitim engelleriyle karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştığı eğitim engelleri arasında; veliden kaynaklı sorunlar, meslektaş kaynaklı engeller, şevk kıran unsurlar, sistem kaynaklı engeller, mobing, idare kaynaklı engeller ve okulun fiziki imkan yetersizliği yer almaktadır.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, mesleğin doğası gereği, farklı aile tutumlarıyla büyütülen, farklı bireysel ve psikolojik niteliklere sahip, farklı yerel kültürleri ve ideolojik anlayışları benimsemiş pek çok farklı insanla karşılaşmaktadır. Bu insanların evlatlarının eğitimi paylaşmaktadır. Onu eğitim sürecinde zorlayan, şevkini kıran ve yıpranmasına neden olan ise bu farklılıkların hiçbirisi değildir. Öğretmenler eğitim sürecinde veliden kaynaklı birtakım sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar arasında belki de en önemli yeri tutan sorun velilerin

hatasız evlat algısıdır. Çocuğunun okulda sergilediği olumsuz bir davranışın kendisine iletildiği durumlarda bu tip veliler “benim çocuğum asla öyle bir şey yapmaz hocam” diyerek meseleye yaklaşmakta ve öğretmen çözümsüz kalmaktadır.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin veli kaynaklı yaşadığı sorunlar arasında ilgisizlik önemli bir yer tutmaktadır. Bazı veliler çocuklarının eğitimiyle ilgilenmemektedir. Bazı veliler tamamen ekonomik kaygılara yönelmekte ve çocuğunun temel ihtiyaçlarını bile karşılamakta güçlük çekmektedir. Dolayısıyla eğitim ihtiyaçlarına sıra hiç gelmemektedir. Bazı veliler ise fazla abartılı davranarak evdeki herhangi bir konuşma esnasında çocuğunu öğretmen ile korkutmaktadır. Bazı veliler yaşanan olumsuz bir durumda çocuğunu haklı çıkarma gayretiyle öğretmene iftiraya başvurabilmekte bazıları ise okula gelip öğretmene işini nasıl yapması gerektiğini yeniden öğretmeye çalışmakta, ona akıl hocalığı yapmaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin veli kaynaklı yaşadığı sorunlardan biri beklenti farklılığıdır. Veli beklenti farklılığıyla ilgili sorunlar arasında çocuğa mevcut verilenden daha fazla ödev verilmesi talebi, düzenlenen bir geziye katılım konusunda karşılaşılan farklı beklentiler, bazı velilerin öğretmenden çocuğuna söz dinletmesini ve kızmasını istemesi, bazı velilerin disiplin talepleri sayılabilir.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri aynı çalışma ortamını paylaşmış olduğu meslektaşlarından ve/veya idareden kaynaklı birtakım eğitim engelleri ile karşılaşmaktadır. Meslektaş kaynaklı engeller arasında önyargı, dedikodu, ideolojik ayrımcılık, destek olmama ve plansızlık yer almaktadır. Öğretmenler arasında ideolojik ayrımcı bir yaklaşımın olması önyargılı bir tutuma neden olmaktadır. İlham veren öğretmenler bu durumla karşılaştığında daha seçici davranmakta, kişiliğe önem vermeyi tercih eden bir yaklaşım sergilemektedir. Ayrıca öğretmenler kendilerine destek olmayan ya da plansız davranışlarından dolayı bir planı aksatan meslektaş davranışlarıyla karşılaşmaktadır. Bu durum tüm eğitim etkinliklerini olumsuz etkilemektedir.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri okulda pek çok aktivite için bireysel çaba sarf etmeye gönüllüdür. Ancak zaman zaman hatta en çok da idarenin izin ve destek vermeme engeliyle karşılaşmaktadır. Bu durumda amaçladığı aktiviteden vazgeçmeyen ilham veren öğretmenler ya idareyi ikna çabasına girmekte ya da

velilerin rızasıyla hafta sonuna alarak aktiviteyi gerçekleştirmektedir. Bazen idare kaynaklı bir engele takılan bir aktivite çok ünlü olabilmektedir. Önemli bir kitap ya da bir gazete/dergi basında ses getirebilmektedir. Öğretmenler ürünlerini belirli bir seviyeye getirdikleri böyle durumlarda idarenin haksızlık yapma ve başarıyı haksız sahiplenme gayretiyle karşılaştıklarını ifade etmektedir.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaşmış olduğu eğitim engelleri arasında okulun fiziki imkan yetersizliği de bulunmaktadır. Okullarda öğretmenler mescit sıkıntısı, eğitim materyallerinde birtakım eksiklikler, fiziksel ortam yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri bazı eğitim engellerine müdahale edebilse de müdahale edemeyeceği bazı engeller bulunmaktadır. Müdahale edemeyeceği engeller genellikle sistem kaynaklıdır. Bu engeller arasında siyasi kollama, bürokrasi, kalabalık sınıf mevcudu, rotasyon, ders kitabı içeriği, ders saati verimlilik düzeyi, el yazısını okuyamama, fazla ders yükü, ev ziyareti güvenlik sorunu, sınav odaklı sistem, güncellenme sorunu ve emekliliğe teşvik konuları yer almaktadır. Her bir maddede yaşanan engel öğretmen açısından önemli olmakla birlikte özellikle sınav odaklı sistem tamamen öğretime odaklanmayı gerektirmekte, bireyin bir bütün olarak gelişimine katkı sunabileceğimiz eğitim temelli faaliyetleri engellemektedir. Öğretmenler bu faaliyetleri extra çaba ile amaçlı bir şekilde gerçekleştirmektedir.
- Bazı engeller ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin kısa süreli de olsa şevkini kırmaktadır. Şevk kıran unsurlar arasında öğrenci saygısızlığı, eşin desteklememesi, idare engeli, veli engeli, meslektaş kıskançlığı ve mesleğin itibar kaybı yer almaktadır. Bu engeller kısa süreli şevk kırıcı olsa da ilham veren öğretmenler kendi içsel motivasyonu sayesinde enerjisini yenilemektedir.

5.1.2.5.Sınıf Dışı Eğitim Faaliyetleri Düzenlemeyle İlgili Ulaşılan Sonuçlar

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri ahlaki kimliğin eğitim sürecine bir yansıması olarak sınıf dışı eğitim faaliyetleri düzenlemede ön plana çıkmaktadır. Bazı öğretmenler görev yaptığı okulda sınıf dışı eğitim aktiviteleri düzenleyen tek kişi olarak dikkatleri üzerine çekmektedir. Sınıf dışı eğitim faaliyetlerinin alt boyutları arasında; sosyal

aktivite, sosyal proje, gezi faaliyeti, ev etkinliği, okul kutlamaları, atölye ve kurs, yarışma, gazete ve dergi bulunmaktadır.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerinin yaparak görerek öğrenmesine, aktif faaliyetler içinde kendini geliştirmesine oldukça önem vermektedir. Bu bağlamda birtakım sınıf dışı etkinlikler düzenlemektedir. Düzenlemiş oldukları gezi faaliyetleri arasında kültürel geziler, şehir dışı geziler, tarihi mekan gezisi, vs. yer almaktadır. Ayrıca piknik, sergi, kermes, sinema ve doğum günü gibi sosyal aktiviteler düzenleyerek öğrencilerinin sosyalleşmesine katkıda bulunmakta olan ilham veren öğretmenler yardım projesi, kitap kampanyası, çevre projesi ve uluslararası kültür projesi gibi sosyal projelerle onları ahlaki ve sosyal açıdan geliştirmeye çalışmaktadır.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri görev yaptığı okuldaki anma etkinliği, mezuniyet töreni ve çevre haftası gibi okul kutlamalarında aktif görev almayı tercih etmektedir. Aynı zamanda okulda öğrencileriyle işbirliği içinde çocuk dergisi ve okul gazetesi çıkarma konusunda her biri oldukça aktiftir.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerinin farklı açılardan gelişimine destek verebilmek amacıyla onlara ev etkinlikleri vermekte; ücretsiz ek kurs, folklor ve kitap okuma atölyesi gibi atölye ve kurslar düzenlemekte ve şiir yarışması, bilgi yarışması, maç ve münazara gibi yarışmalar düzenlemektedir.

5.1.2.6.İş Yoğunluğuyla İlgili Ulaşılan Sonuçlar

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin eğitim sürecine bir yansıması olarak görülebilecek bir boyut da iş yoğunluğu boyutudur. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri genellikle öğretimin ötesinde eğitim yükümlölükleri de almaktadır. Herkesin görüp geçtiği konularda onlar kendilerini sorumlu hissetmektedir. Herkesin ihmal ettiği konuları onlar üstlenmeye çalışmaktadır. Öğretmenlerin iş yoğunluğu kategorisini oluşturan alt boyutlar arasında; farklı işlerle de ilgilenme, aşırı yorulma, evrak işleri, yoğun çalışma, ziyaretçiler ve görüşmeler yer almaktadır.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri öğretmenliğe adanmış bir şekilde yüksek çalışma performansı göstermektedir. Eğitim sürecinde kendi arzusuyla gönüllü bir

şekilde üstlendiği eğitim yükümlülükleri yanında okulun birtakım evrak işleri, kendisine danışmak için gelen yoğun bir ziyaretçi akımı içinde daha fazla mesai harcamaktadır. Dolayısıyla iş yoğunluğu olması gerekenden oldukça fazladır.

5.2. Tartışma

Araştırmanın ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profilini açıklamaya odaklanan ilk problem cümlesiyle ilgili ulaşılan sonuçların ve ahlaki kimliğin eğitim sürecine yansımaları konu edinen ikinci problem cümlesiyle ilgili ulaşılan sonuçların, bu başlık altında bütüncül olarak tartışılması hedeflenmiştir. Ancak alanyazında, araştırma sonuçlarıyla doğrudan tartışabileceğimiz bir çalışma ile karşılaşmamıştır. Bu nedenle bazı sonuçlar kısmi olarak ahlaki kimlik literatürüyle bazı sonuçlar ise öğretmen literatürüyle karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.2.1. Ahlaki Kimlik Profiliyle İlgili Tartışma

Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde ve topluma katılacak nesillerin nitelikli bir şekilde yetişmesinde öğretmenin sahip olduğu maddi ve manevi nitelikler oldukça önemlidir. Öğretmenin benlik ve kişilik özellikleri, karakteri, inancı, idealleri ve amaçları, eğitim anlayışı gibi pek çok unsur bir bütün olarak birlikte öğretmenin niteliklerini açıklamaktadır. Öğretmenin kendi içinde bilincinde olduğu veya dışa yansıyarak bireyleri etkilediği tüm niteliklerinde ona ilkeli ve ahlaklı davranmasında bir motivasyonel güç oluşturan yapı ahlaki kimliktir. Öğretmenin ahlaki kimliği, tüm eylemlerinde, dışsal değil içsel bir motivasyon gücüne sahip olmasına katkı sağlarken aynı zamanda bilinçli tercihlerinde, güçlüklerle mücadele etmesinde ona “doğru/iyi” olanı işaret ederek, azimli ve kararlı davranmasında, salt öğretimin ötesine geçerek bir insan yetiştirme ideali ortaya koymasında motive etmektedir.

Araştırmaya katılan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, kendi doğru bildikleri yolda azim ve kararlılıkla devam etmekte, karşılarına çıkan engelleri aşmak için mücadeleci bir nitelik geliştirmektedir. Onların bu duruşu sergilemelerinde ahlaki kimliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazında ahlaki kimlik üzerine yapılan

pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar genellikle ahlaki kimliğin ne olduğunu ve nasıl geliştiğini teorik olarak ortaya koymakta, nasıl bir yapıya sahip olduğunu, nasıl geliştiğini ya da nelerden oluştuğunu temellendirmekte (Aquino ve Reed, 2002; Atkins, Hart ve Donnelly, 2004; Blasi ve Glodis, 1995; Blasi ve Milton, 1991; Damon ve Hart, 1982; Hardy ve Carlo, 2011a; Hardy ve Carlo, 2011b; Jones, Warnaar, Bench ve Stroup, 2014; Onat, 2011; Warren, 2008) ve insan davranışlarındaki etkisini farklı açılardan test etmeye ya da açıklamaya çalışmaktadır (Covaleskie, 2011; Grover, 2004; Hardy, Bean ve Olsen, 2015; He, Zhu ve Zheng, 2014; Jeong ve Han, 2013; McFerran, Aquino ve Duffy, 2010; Miller ve Schlenker, 2011; Mulder ve Aquino, 2013; Passini, 2013; Patrick ve Gibbs, 2012; Reed, Aquino ve Levy, 2007; Schlenker, Miller ve Johnson, 2009; Yang, 2013; Zaha, 2010).

Psikoloji ve sosyal psikoloji çalışmalarında kişinin kimliği ve davranışlarının temeli açıklanırken “benlik” kavramına ayrı bir önem verilmektedir. Kişinin bütünlüğünü ya da bütünlüğünün zayıflık durumunu benlik kavramını ciddiye almaksızın incelemek mümkün görünmemektedir (Blasi, 1980, s.41). Ahlaki kimliğini tanımlayan özelliklerin benlikteki önemi arttıkça kişinin ahlaki biliş ve davranışlarla ilişkisinin daha güçlü olduğu ifade edilmektedir (Aquino ve Reed, 2002, s.1425). Araştırmaya katılan öğretmenlerin benlik özellikleri incelendiğinde; öz-benlik, ilişkisel benlik ve zamansal benlik kategorilerinde benlik kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcıların öz benlik özelliklerinden “benlik algısı” boyutunda kendilerini tanımladıkları birçok değer ve yetkinlik yer almaktadır.

Benlik Algısı: İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik yapısı içinde, benlik algısında yer alan değerlerin önemli bir merkezi yerinin olduğu düşünülmektedir. Bu değerler; “mücadele, cesaret, fedakarlık, tevazu, adalet, güven, sabır, şükür, sorumluluk, iyilikseverlik, itidal, etik duruş, saygı, eşitlik, sevgi, merhamet, hoşgörü, yardımseverlik, vatanseverlik, çalışkanlık, doğruluk/dürüstlük, doğal çevreye duyarlılık, aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık, misafirperverlik, ikramseverlik, şefkat, isar, vefa, barış, dostluk, bilimsellik, israf etmeme, kanaatkarlık ve temizlik” değerleridir.

“Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenecek kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirir” (Sünbül, 1996, s.603). Bu nedenle öğretmenin sahip olduğu ya da mesleki anlamda sahip olması gereken değerler üzerine yapılan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri Tunca (2012) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada öğretmenler ve öğretmen adayları arasında en çok önemsenen mesleki değerlerin; “gelişime ve yeniliklere açık olma, insanı-öğrenciyi sevmek, ayrımcılık yapmama, adil olma, toplumsal sorumluluk alma, işbirliğine açık olma, açık fikirli olma” olduğu tespit edilmiştir. En az önemsenen mesleki değerler arasında ise; “itaat etme, umutlu olma, mutlu olma, üretken olma, alçak gönüllü olma, bayrağa önem verme” yer almaktadır (s.136).

Tunca’nın çalışmasıyla bu çalışma arasında öğretmenlerin önemsendiği değerler arasında kısmen benzerlik söz konusu ise de çalışmamızda yer alan değerler oldukça kapsamlıdır. Buradan yola çıkarak ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin benliklerinde değerlerin önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Ayrıca iki çalışma arasında çok önemli bir farklılık, üretken olma ve mutlu olma gibi nitelikler açısındandır. Tunca’nın çalışmasında bu iki nitelik en az önemsenen değerler arasında yer alırken ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliği açısından son derece önemli oldukları görülmektedir. Şöyle ki, öz benlik özelliklerinden “benlik saygısı” boyutu içinde mesleki doyum alt boyutunda; “faydalı, üretken, mutlu, memnun ve verimli” hissetmek alt boyutları yer almaktadır. Dolayısıyla ilham veren öğretmenin mesleki doyuma ulaşması, mesleğine aşkla bağlılığı sürdürebilmesi bu niteliklerin benlik saygısına katkı sağlayacak derecede var olmasıyla ilişkilidir.

Sonuçlarını tartışmak mümkün olan bir diğer çalışma genç yetişkinlerin ahlaki kimliğini inceleyen Onat (2011) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada Onat (2011) genç yetişkinlerin şimdiki olumlu benlik özelliklerini; “anlayışlı, çalışkan, duygusal, dürüst, enerjik, güvenilir, hırslı, idealist, iyi niyetli, kendine güvenen, mantıklı, mizah kullanan, mükemmeliyetçi, objektif, saygılı, empatik, fedakar, iletişim becerisine sahip, muhakeme becerisine sahip, paylaşımcı, pozitif, yüksek motivasyonlu, hoşgörülü, sorumluluk sahibi, sosyal ve yardımsever” olarak tespit etmiştir (s.91). Bu çalışmanın bulguları bir taraftan öz benlik özelliklerinden benlik algısı ve benlik saygısı ile kısmen

ilgili bulunurken diğerk taraftan çalışmamızın kişilik özellikleri boyutuyla benzemektedir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri benlik özellikleri bakımından buradaki değerleri taşımakla birlikte, “kişilik özellikleri” boyutunda “uyumlu, lider, nezaketli, soğukkanlı, neşeli, dışa dönük, meraklı, detaycı, güçlü hafızalı, duygusal, mükemmelliyetçi, sakin” niteliklerine sahiptir.

Benlik Saygısı: Öğretmenin benlik algısının yanı sıra benlik saygısı da tutum ve davranışlarında önemli rol oynamaktadır. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, benlik saygısı gelişmiş insanlardır. Bu konuda iki temel kategori; meslek statüsü ve meslek aşkı olmuştur. Mesleğin statüsü toplumsal saygınlık ve ekonomik statü boyutunda öğretmenin benlik saygısını etkilemektedir. Bek (2007) çalışmasında öğretmenin statüsünde düşüklük yaşandığını dile getirmekte ve statüyü etkileyen etmenler arasında; “cinsiyet, öğrencilerin konumu ve yaşı, genel ücret düşüklüğü, öğretmenlerin öğrenim derecesi, okutulan konu, kıdem ve yaş, öğretmenin toplumsal kökeni ve bağımlılık” olduğunu belirtmektedir. Çalışmada bunlar arasında en önemli etmenin "genel ücret düşüklüğü" olduğu tespit edilmiştir. Mesleğin ekonomik statüsü bizim çalışmamızda da önemli bir yer teşkil etmekte ve öğretmenin benlik saygısını etkileyen bir boyutu oluşturmaktadır.

Bir diğerk boyut olan toplumsal statü de yine aynı çalışmanın içeriğinde yer almaktadır. Araştırmaya göre öğretmenin kişiliği de statüsünde etkilidir. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmenin toplumda yer edinemeyeceği açıktır. “İnatçı, çabuk kızan, hoşgöründen yoksun, bilgiç, kibirli, kendini beğenmiş bir öğretmenle yumuşak, azimli, kararlı, sabırlı, hoşgörülü, gerçek bilgiye sahip, alçak gönüllü bir öğretmenin halkla ilişkilerinde, öğretimde, öğrencileri etkileme derecesi çok farklıdır”. Olumlu kişilik özellikleri sergileyen bir öğretmenin çevresince takdir edilmesi ve dolayısıyla toplumsal statü kazanması beklenen bir durumdur (s.63-65). Bu çalışmada öğretmenler, olumlu kişilik özellikleriyle kendilerini çevrelerine sevdirmekte ve kabul ettirmektedir. Olumlu çevre ilişkilerinin bir sonucu olarak öğretmenlerin benlik saygısı artmaktadır.

Benlik saygısı bağlamında ele alabileceğimiz bir diğerk kategori “meslek aşkı” olmuştur. Kenan (2005) öğretmenliğin meslek kavramında olduğu gibi standart ücret ve saat düzeyine indirgenemeyeceğini, ancak bir “çağrı” olarak görüldüğünde yetkinlikle

yapılabileceğini ifade etmektedir (s.8). Her ne kadar ifadelerinde “meslek” kavramını kullansalar da, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleri için öğretmenliğin anlamı belirli mesai saatleri içinde, ücret karşılığında icra edilen bir meslek mantığının ötesindedir. Mesleğine tutku ile bağlı, mesleğe adanmış, kendini mesleğe yatkın hissedene, mesleki sorumluluklarının bilincinde, idealist, yüksek motivasyon sahibi, mesleğinde doyuma ulaşmış, mesleğini severek sürdüren ve hayat boyu öğrenmeye devam eden ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin yüksek bir benlik saygısı geliştirmiş olduğu tespit edilmiştir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip olduğu benlik saygısı boyutunu besleyen kategorileri doğrudan tartışabileceğimiz bir kaynak ile karşılaşmamıştır. Ancak alanyazındaki bazı çalışmalar incelendiğinde benlik saygısını olumlu anlamda etkileyen unsurlar görülmektedir.

Tagay (2015) çalışmasında benlik saygısının “kişinin kendini olumlu ve değerli görmesiyle” ilgili olduğunu vurgulamıştır. Yaşam doyumu ve benlik saygısı arasında pozitif korelasyon bulunduğunu tespit etmiştir (s.127). Dilmaç ve Ekşi (2012) tarafından yürütölen bir çalışmada "öğretmenlerin sahip oldukları değerler ve özgeci davranışları ile mesleki benlik saygıları arasında" anlamlı bir ilişki bulunduğöu tespit edilmiştir (s.74). Taysi (2000) “aile ve arkadaş desteğinin” benlik saygısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir (s.48-49). Aslan ve Köksal Akyol (2006) çalışmasında "ailede öğretmen olmasının öğretmen adaylarının mesleki benlik saygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu" tespit etmiştir (s.58). Bir diğere çalışmada ise “hemşirelerin ve sosyal çalışmacıların mezuniyet sonrası mesleki benlik saygılarında düşme olduğı” belirlenmiştir (Özen Bekar, Konuk Şener, Yılmaz ve Cangür, 2017, s.54).

Benlik saygısı üzerine yapılan çalışmalarda göröldüğü üzere; “yaşam doyumu”, “sahip olunan değerler”, “aile ve arkadaş desteğı”, “ailede öğretmen birinin varlığı” gibi unsurlar benlik saygısını etkilemektedir. Aynı zamanda mezun olmadan öncesi ve sonrası benlik saygısı düzeyi değışime uğramaktadır. Çalışmamızdan elde edilen bulgular incelendiğinde ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin benlik saygısı kategorisinde yer alan alt boyutların oldukça kapsamlı olduğı görölmektedir. Yukarıda bahsettiğimiz meslek statüsünün yanısıra meslek aşkı kategorisi de alt boyutlarıyla birlikte ilham veren öğretmenlerin benlik saygısının yüksekliğine işaret etmektedir.

Tagay'ın çalışmasında yaşam doyumu benlik saygısında etkili olurken bizim çalışmamızda ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleri “mesleki doyum” boyutunda benlik saygısına sahiptir. Öğretmenler kendilerini başarılı, memnun, gururlu, mutlu, verimli, faydalı ve üretken hissetmektedir. Öğretmene tüm bunları hissettiren, benlik saygısını besleyen kaynaklar Taysi'nin çalışmasında “aile ve arkadaş desteği” iken bu çalışmada yine mesleğin kendi yapısı içinden ve öğrencilerinden etkileşimli olarak gelmektedir. Öğretmen, öğrencilerinin farklı açılardan elde ettiği başarılarıyla ve sevgileriyle motive olarak, mesleğinin hakkını vererek, mesleğini severek sürdürmektedir.

Benlik saygısının oluşması için bir ara değişken gibi düşünebileceğimiz “benlik değerlendirme” boyutu söz konusudur. Kişi, benlik saygısı oluşturma sürecinde kendini iç nitelikleri ve dış dünya karşısında bir değerlendirmeye tabi tutarak benlik saygısı geliştirmektedir. Benlik değerlendirmesini; “bireylerin kendilerine, başkalarına ve dünyaya ilişkin temel değerlendirmeleri” olarak açıklayan ve bireyin yaşamla ilgili yaptığı değerlendirmelerin öz benlik değerlendirmesinden etkileneceğini ifade eden Süral Özer ve Tozkoparan (2013) çalışmasında "öz benlik değerlendirmelerinin iş ve yaşam doyumu ile ilişkili olduğu" fakat "öz benlik değerlendirmeleri ile iş doyumu ilişkisinin, öz benlik değerlendirmeleri ile yaşam doyumu ilişkisinden daha yüksek olduğu" sonucuna ulaşmıştır (s.4933, 4943). Bu çalışmada, yapılan analizlerde, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin benlik saygısı boyutunda mesleki doyum boyutunun ortaya çıkmış olmasından hareketle, öz benlik değerlendirmeleriyle ilişkisi düşünülebilir. Diğer bir ifade ile yüksek iş doyumuna sahip ilham veren öğretmenlerin aynı zamanda olumlu benlik değerlendirmesine sahip olduğu söylenilebilir. Nitekim benlik saygısının benlik değerlendirmeyi etkilediği (Vallacher, Nowak, Froehlich ve Rockloff, 2002, s.370) ve benlik değerlendirme stratejilerini düzeltebileceği (Wayment ve Taylor, 1995, s.729) yönündeki bulgular yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir.

Benlik Tasarımı: Dış dünyadan gözlemlenebilir bir yönü olan insan davranışları, köklerini kişinin iç alanında, zihin ve kalp yapısı içinde barındırmaktadır. İlham veren öğretmenler için bu davranış kökleri, ahlaki kimlik temelli içsel motivasyon süreçleri ile birlikte ahlaki davranışa dönüşmektedir. Yapılan analizlerde, öğretmenlerin “benlik tasarımı” kategorisi öz benlik yapısının önemli bir parçası olarak ortaya çıkmıştır.

Benlik tasarımı kendi içinde “yüksek farkındalık” ve “ideal öğretmenlik algısı” alt boyutlarına ayrılmaktadır. Alt boyutların yapılanması incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin çevrelerine karşı yüksek farkındalık sahibi olduğu, bu nedenle meslektaşlarında gördükleri olumsuz nitelikleri eleştirerek kendi benlik tasarımlarında olumlu niteliklere yer verdiği görülmektedir. Ayrıca ilham veren öğretmenler her ne kadar kendileri nitelikli bir öğretmen ise de benlik tasarımlarında ideal bir öğretmenlik algısı yer almaktadır. Kutsallık, saygınlık, hayata dokunma, hayat boyu öğrenme ve mesleki vizyon yüklenimi gibi nitelikler kendileriyle ilgili tasarımlarını oluşturmaktadır. Hayata dokunma boyutunda ilham veren öğretmenler; eğitim ustası olma, dolayısıyla tasarladıkları “Ben”i gerçekleştirme çabası içindedir. Tüm bu çabada motivasyon kaynakları içseldir. Nitekim yapılan bir çalışmada, “benlik tasarımı ile kendini gerçekleştirme desteğini içten alma arasında anlamlı bir ilişki olduğu” yönündeki tespitler, bu tezimizi desteklemektedir (Sungur, 2008, s.79).

Benlik Kontrolü ve Değerlendirme: İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik yapılarından biri olan öz benlik özellikleriyle ilgili bulgulardan biri de benlik kontrolü ve değerlendirmesi boyutundadır. Öğretmenler benlik değerlendirmesi boyutunda özfarkındalık, eleştiriye açıklık, özeleştiri ve vicdan alt boyutlarında kendi benliklerini değerlendirmekte ve özfarkındalık, özdenetim, vicdan temelinde benlik kontrolünü sağlamaktadır. Benlik değerlendirmesi ve kontrolü boyutları birbiriyle yakın ilişkilidir. Kişi kendini değerlendirme veya kontrol mekanizmasını özfarkındalık ile çalıştırmaya başlamaktadır. Vicdan ise her iki boyut için danışılan ve ölçüt alan alt boyutu oluşturmaktadır. Bu boyut kapsamında, öğretmenlerin sürekli kendi davranışlarını kontrol ettikleri, vicdani bir muhakeme yaparak kendi davranışlarını değerlendirdikleri ve kontrollü bir şekilde düzenledikleri tespit edilmiştir.

Bireyin kendi davranışlarını düzenleyici bir iç değerlendirme ve kontrol mekanizmasına sahip olması, hayat boyu devam eden öğrenme sürecinde bilgisini, duygusal yapısını, tutum ve davranışlarını geliştirmesine ve dolayısıyla kendini sürekli yapılandırarak güncellemesine katkı sağlayacaktır. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, benlik değerlendirme ve kontrol mekanizmasına sahiptir. Bu boyutta, öğretmenlerin, kendi benlikleri üzerinde bir özfarkındalığa sahip olduğu, hem kendi kendilerine öz eleştiri yaparak hem de dışarıdan gelen eleştirilere açık bir tavır sergileyerek kendi davranışları

üzerinde bir tür değerlendirme ve kontrol mekanizmasını aktif çalıştırdıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, benlik kontrolü boyutunda, özdenetim yani irade sahibi oldukları tespit edilmiştir. Bir davranışını değerlendirirken öğretmenler, genellikle vicdanlarına danışmaktadır. Bir davranışta bulunurken de yine vicdanlarının sesini ölçüt olarak dikkate almaktadır. Vicdan boyutunda; vicdani sorumluluk, pişmanlık duyma, vicdan rahatlığı kavramları öğretmenlere rehberlik etmektedir.

Çalışmamızın benlik değerlendirme ve kontrolü boyutunun sonuçlarıyla birebir tartışabileceğimiz bir çalışma bulunmamakla birlikte, alanyazında benlik değerlendirme ve benlik kontrolü boyutunun farklı alt boyutlarında yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu alt boyutlardan biri benlik değerlendirme alt boyutu olan öz eleştiridir. Öz eleştiri, benlik değerlendirme içsel mekanizmasını harekete geçiren, kendi davranışlarını değerlendirmeyi getiren bir boyuttur. Erkoç (2017), öz eleştirinin negatif duygu ağırlıklı olduğunu vurgulamış ve öznel iyi oluşla negatif ilişkili olduğunu tespit etmiştir (s.59). Bu bulgu, çalışmamız açısından da anlamlıdır. Zira kendi davranışları üzerinde öz eleştiri yapan katılımcılar bazı davranışları nedeniyle pişmanlık boyutunda kendilerini negatif hissetseler bile davranışları üzerinde vicdan muhasebesi yapmakta ve vicdani rahatlığı hissedecekleri şekilde kendilerini yeniden düzenlemektedir.

Benlik kontrolü kavramı kişinin davranışlarını ve duygularını düzenleme yönüyle ilişkilidir (Dora, 2012, s.32). Kendi benliğini kontrol etmek kendi davranışlarının farkında olmayı, onlara hakim olmayı, şimdiki benlik ile olmasını istediği benlik arasında bir düzenlemeye gitmeyi gerekli kılabilir. Özdenetim mekanizmasıyla katılımcılar kendi davranışlarını kontrol etmekte ve sınırlandırabilmektedir. Metin (2013) çalışmasında özdenetimin bireyin olumsuz yaşam olayları ve problem davranışları arasında ilişkiyi zayıflatıcı bir kısmi aracı olduğunu belirlemiştir (s.58). Bu çalışmada ise bireyler özdenetimin de katkısıyla vicdan rahatlığına ulaşmaktadır.

Benlik değerlendirme alt boyutu olan ve benlik kontrolünde de ölçüt sunması bakımından önemli olan bir alt boyut olarak elde etmiş olduğumuz “vicdan”, “doğruyu yanlıştan ayırma”, “doğru olana yönelme”, “yargıda bulunma” gibi ilkeler üzerine bina edilmiş bir kavramdır. “Bu ilkeleri somut duruma uygulayan pratik yargı ve pratik

kıyastır. En önemli işlevlerinden biri bireye öz denetim sağlamasıdır" (Koç, 2015, s.178). Vicdanın niteliklerini gösterir birtakım yargılar arasında; "vicdanımızın sesini dinlemezsek vicdanımız zayıflayabilir", "vicdan sosyal değerlerimizin ifadesidir", "vicdanımız inandığımız manevi değerlerin sesidir", "insanı insan yapan vicdanına itaat etmektir", "istediğim gibi davranmazsam vicdan azabı çekerim" yargılarının yer aldığı tespit edilmiştir (Öner Yalçın, 2016, s.75).

Benlik değerlendirme ve kontrolünü vicdan temelli yapan bireylerin davranışlarında sorumluluk sahibi ve itidalli olması beklenebilir. Yapılan bir çalışmada "okul yöneticilerinin vicdan odaklılık düzeyi ile atalet durumları arasında ters bir ilişkinin söz konusu" olduğu tespit edilmiştir (Çankaya, 2010, s.71). Bu çalışmada öğretmenlerin vicdan temelli güçlü bir benlik değerlendirme ve benlik kontrolü mekanizmasına sahip olduğu görülmüştür.

Benlik Tutarlılığı: İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin davranışları ile benlikleri arasında tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Benlik tutarlılığı teorilerinde; "insanların diğer insanların öngörülebilir bir şekilde davranmasını istediği" varsayımına dayanan (Swann, Griffin, Predmore, ve Gaines, 1987, s.881) bu özellik, çalışmamızda öğretmenlerin "söylem-eylem tutarlılığı" ve "olduğu gibi davranma" alt boyutlarıyla ilgilidir. Bu özelliğin eğitim öğretimde son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, araştırmanın ilk aşamasında öğretmen adayları yazmış olduğu kompozisyonlarda, öğrencilerini sakındırmaya çalıştıkları davranışları kendileri yapan öğretmenlerden son derece rahatsız olduklarını ve onların söylemini inandırıcı bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Demek ki öğrenciler öğretmenin söylemiyle eyleminin tutarlı olup olmadığına dikkat etmektedir. Dolayısıyla öğretmenin tutarsızlığı öğrenciyi olumsuz etkilemektedir. Bu nitelik hem öğretmene güven duyulması hem de düşünce-eylem çatışmasına karşı iç huzuru oluşturması bakımından öğretmen ve öğrenci açısından önemlidir.

İlişkisel Benlik: İlham veren öğretmenlerin ahlaki kimlik yapısı içinde öz benlik özelliklerinin yanı sıra "ilişkisel benlik özellikleri" de yer almaktadır. İlişkisel benlik özellikleri öğretmenlerin "öteki" ile ilişkilerinden ortaya çıkan özellikleridir. İlham veren öğretmenlerin ilişkisel benlik özellikleri boyutunda; "kurum vizyonu", "çoklu

sosyal roller”, “benimseme” ve “idealleştirilme” alt boyutları ortaya çıkmıştır. Öğretmene; “Ben, bu kuruma aitim” hissiyatı yaşatan özellik kurumun sahip olduğu vizyonu öğretmene yaşatmasıdır. Bunun yanı sıra öğretmen, mesleki rolünün yanında aile içinde de çoklu rollere sahiptir. Bu roller arasında zaman yönetimi yaparak rollerini ihmal etmemeye ve tüm rollerine adil bir şekilde yetmeye çalışmaktadır. Roller arasında önceliğinin mesleki rolü olduğu konusunda zaman zaman yakın çevresinden eleştiri alsa da bu eleştirilerin kendisiyle daha fazla zaman geçirme isteğinden kaynaklandığını vurgulamaktadır.

İlişkisel benlik üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bulguları birebir tartışabileceğimiz bir çalışma bulunmadığı görülmüştür. Olumlu ilişkisel benlik özelliklerine sahip bireyler, sadece kendini kavramakla kalmamakta aynı zamanda diğer insanlarla ilişkili olarak “duygusal, motivasyonel, kendi kendini düzenleyici ve davranışsal tepkiler sergilemektedir” (Chen, Boucher ve Kraus, 2011, s.152). “Kendilerini ilişkisel ve birbirine bağlı terimlerle düşünmeye eğilimli olan kişilerin, kararlarının diğer insanlar için nasıl sonuçlanacağını düşünmeleri veya diğer yakınlarının görüş ve ihtiyaçlarını dikkate almaları daha olasıdır”. Benliğin bir parçası olduğu düşünülen yakın ilişkiler, “başkalarının ihtiyaç ve isteklerini kendi ihtiyaç ve istekleri gibi” önemsemeyi gerektirmektedir. Zira “diğerleri için olan sonuçlara kulak asmadan yapılan kararlar çatışmaya veya tehdit ilişkilerine neden olabilmektedir” (Cross, Bacon, Morris, 2000, s.800-805).

İlişkisel benlik ölçeğinin Türkçe geçerlemesini konu edinen bir çalışmada, ilişkisel benliğin “özdeşleşme” ve “yansıma” boyutunda ölçülebileceği ifade edilmektedir. İlişkisel benlik, diğer bireylerle veya rollerle özdeşleşmenin yanı sıra yakın ilişkilerden doğan bir yansıma olarak düşünülmektedir (Öztürk, Kılıçaslan Gökoğlu ve Karagonlar, 2015, s.62-63). Bu çalışmanın bulguları, özdeşleşme ve yansıma boyutunda düşünüldüğünde, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilişkisel benlik özellikleri boyutunda “benimseme”, “kurum vizyonu” ve “çoklu sosyal roller” alt boyutlarında özdeşleşme eğilimi dikkat çekmektedir. “Benimseme” alt boyutunda okulu, eğitim hedeflerini ve öğrencilerini benimseyen öğretmenler, çoklu sosyal rollerini ve çalıştıkları kurumun vizyonunu da içselleştirmişlerdir. Sluss ve Ashforth (2007) konu, özdeşleşmenin “kişi temelli” ve “rol temelli” olabileceğini ifade etmektedir (s.11). Bir

başka çalışmada ise özdeşleşme seviyesi yüksek olan bireylerin, “diğer insanların önceliklerini dikkate alma” ve “grubun belirgin normlarıyla daha fazla hareket etme” eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir (Jetten, Postmes ve McAuliffe, 2002, s.198). Bu bulgular, çalışmaya katılan öğretmenler açısından düşünüldüğünde, “benimseme” boyutu ve alt boyutlarında özdeşleşme göstermeleri nedeniyle, eğitim hedeflerini gerçekleştirmede daha istekli oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin ilişkisel benlik özelliklerinin kendilerine yansıyan yönünü oluşturan “idealleştirilme” boyutunda öğrencilerine “rol model olma”, “sevilme”, saygı duyulma”, “hatırlanma” ve “sürdürülebilir iletişim” içinde olma alt boyutları bulunmaktadır. Çevre ile ilişkileri bu derece olumlu yansıyan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleri güçlü bir ilişkisel benlik saygısı geliştirecektir. Dolayısıyla bu da etkileşimli olarak hem öğretmene hem de muhatabına mutluluk getirecektir. Bu tezimiz, Du, King ve Chi (2017) tarafından yapılan bir çalışmanın bulgularıyla desteklenebilir. Araştırmada; ilişkisel benlik saygısı “daha fazla yaşam doyumu”, “olumlu etki”, “yaşam anlamı”, “mutluluk” ve “öznel canlılık” ile ilişkilendirilmiş ve araştırma sonuçları “ilişkisel benlik saygısının yaşam doyumu, pozitif etki ve yaşamdaki anlam ile ilişkili olduğunu” doğrulamıştır (s.6).

Zamansal Benlik: Araştırmaya katılan ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik yapısı içinde benlik özellikleri boyutunun bir alt boyutu da “zamansal benlik özellikleri” olmuştur. Zamansal benlik, alanyazında bireyin geçmiş, şimdiki ve gelecek benlik özellikleri arasındaki farkı ifade ve tespit edebilmek amacıyla kullanılan bir kavramdır. Zamansal benlik teorileri “sosyal psikoloji, bilişsel psikoloji, davranışsal ekonomi, nörobilim gibi alanlarda kullanılmaktadır” (Hall ve Fong, 2010, s.83). Eğitim bilimleri alanında yürütülen bu çalışmada da “zamansal benlik” kavramına işaret eden bulgular elde edilmiştir.

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktarmış olduğu deneyimlerin analizinde, geçmiş yıllar, bugün ve gelecek yıllar arasında değişen ya da değişmesi istenen özelliklerin “zamansal benlik” kavramı altında boyutlandığı görülmüştür. Ortaya çıkan bulgulardan hareketle, geçen yıllarla birlikte öğretmenlerin benlik özelliklerinde birtakım değişimler yaşadığı söylenebilir. Nitekim, Rutt ve Löckenhoff (2016)

tarafından yürütülen çalışmada benliğin sürekliliği ile yaş/zaman arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada bizim de iddia ettiğimiz gibi, “yaşın, benlik sürekliliğinin altındaki mekanizmaları farklılaştırdığı” ifade edilmektedir (s.631). Bir diğer çalışmada, “insan benliğinde yer alan özelliklerin zamanla olumlu veya olumsuz anlamda değiştiği” ifade edilmektedir (Hall ve Fong, 2007, s.6). Ayrıca bir diğer çalışmada, "bireylerden geçmiş, şimdiki ve gelecekteki işlevlerini değerlendirmeleri istendiğinde benlik ve sosyal değerlendirmeler açısından farklılık" tespit edilmiştir (Brown, Buckner ve Hirst, 2011, s.344). Bu çalışmalar, her ne kadar bizim çalışmamızdan çok farklı disiplinlerde yapılmış olsa da, bizim çalışmamıza katılan ilham veren öğretmenlerin geçmiş, şimdi ve gelecek zaman arasındaki benlik değişimleri olabileceği tezini desteklemektedir.

Zamansal benlik görüldüğü gibi pek çok çalışmanın konu alanını oluşturmaktadır. Bir diğer çalışmayı yürüten Brown, Buckner ve Hirst (2011) travmaya maruz kalmış insanlarla, maruz kalmamış insanların geçmiş, şimdi ve gelecek benlik değerlendirmeleri hakkında şu sonuçlara ulaşmıştır. Travma sonrası stres yaşayan bireyler, geçmişteki benliklerini gelecekteki benliklerinden daha olumlu değerlendirirken şimdiki benlikleri ile gelecekteki benlikleri arasında farklılık bulunmamaktadır. Travmaya maruz kalmayan bireyler ise şimdiki benliklerini geçmişteki benliklerinden, gelecekteki benliklerini de şimdiki benliklerinden daha olumlu değerlendirmektedir (s.346). Bu tür zamansal değerlendirmeler, bireyin geçmiş ve geleceğe yönelik davranışlarını anlamada, zamanla yaşamış oldukları değişimleri ve benlik sürekliliğini tespit etmede oldukça önemlidir. Hall ve Fong (2007) bu değerlendirmelerdeki motive edici gücün “beklenen sonuçların ve onlara bağlı olan değerlerin algılanan olasılığının bir fonksiyonu” olabileceğini ifade etmektedir (s.14).

Bireyin geçmiş-şimdi-gelecek arasında benlik durumunu tespiti yönelik çalışmalar ışığında ilham veren öğretmenlerin geçmiş-şimdi-gelecek benlik durumları “zamansal benlik” olarak değerlendirilebilir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin zamansal benlik özellikleri; “hedefler” ve “değişim ve tecrübe” olarak iki temel kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler alt boyutlara ayrılmaktadır. Hedefler boyutu; bireysel hedefler ve eğitim hedefleri, hedefin kısa vadeliliği alt boyutlarına ayrılmaktadır. Öğretmenlerin gelecekteki benliklerinde görmek istedikleri eğitim hedefleri arasında;

başarıyı arttırma, kendini geliştirme, sosyal etkinlikler, öğretimin temel hedeflerinin yanı sıra proje yapma, gazete çıkarma ve araştırma yapma gibi alanla ilgili çalışma yapma hedefi bulunmaktadır. Bireysel hedefleri arasında ise; akademik kariyer, sosyal sorumluluk, kendine vakit ayırma, bir eser yazma, belgesel çekme, yurt içi ve yurt dışı gezi ve yemek kursuna katılma bulunmaktadır. Bu hedefler önümüzdeki 1 ya da 5 yıl için olup, öğretmenler kısa vadeli hedefler belirlemektedir. Hall ve Fong (2007) tarafından yürütülen çalışma dikkate alındığında bu hedeflerin ve buna bağlı değerlerin algılanan gerçekleşme olasılığı öğretmenleri bu hedeflere ulaşmada motive edecektir.

Zamansal benlik özelliklerinin bir diğer alt boyutu “değişim ve tecrübe”dir. Değişim ve tecrübe boyutu geçmiş ile şimdiki benlik arasındaki durumu özetlemektedir. Bu boyut; tecrübenin geliştiriciliği, negatif etkili değişim, pozitif etkili değişim, nötr etkili değişim ve değişmeyenler alt boyutlarına ayrılmaktadır. Öğretmenlerin tecrübeleri ilk 5 yıl içinde oluşmaktadır. İlk yıllarda oluşan tecrübeler, onların mesleki açıdan ve karakter açısından gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, “tecrübenin geliştiriciliği” boyutu içinde şu alt boyutlar tespit edilmiştir: Deneyimden ders çıkarma, öngörü, farklı bakış açıları kazanma, profesyonelleşme, insanları daha iyi tanıma, iş deneyimi ve mesleki birikim.

Mesleğin ilk yıllarında yaşanan tecrübeler bazen yıllarla birlikte pek de arzu edilmeyen, negatif etkili değişimlere neden olmaktadır. “Negatif etkili değişim” alt boyutunda öğretmenlerin son 5 yıl içinde şu değişimleri yaşadığı tespit edilmiştir: Meslektaşlarıyla muhabbetin azalması, akademik kariyerden vazgeçme, idealist yönün törpülenmesi, iş yoğunluğunun artması, mesleki yorgunluk, enerji kaybı. Değişim ve tecrübe boyutunda öğretmenlerin, herhangi bir negatif ya da pozitif etkiye sahip olmayan, “nötr” olarak belirlediğimiz birtakım değişimler yaşadığı tespit edilmiştir. Nötr etkili değişim alt boyutunda öğretmenler şu değişimleri yaşamışlardır: Hedef önceliği değişimi ve değer değişimi. Hedefi A iken B olarak değişmiş ya da X değeri hayatının merkezinde iken yakın anlamlı Y değeri ön plana çıkmaya başlamıştır.

Öğretmenler yıllarla birlikte pozitif etkiye sahip birtakım değişimler de yaşamaktadır. Değişim ve tecrübenin bir diğer alt boyutu olan “pozitif etkili değişim” boyutunda öğretmenlerin yaşamış olduğu değişimler şöyledir: Tepkide ılımlılık, kararlılık artışı,

mücadelecilik, plan esnekliği, meslek sevgisi, fikrî esneklik, farkındalık, kendini kabullenme, sabırlılık, zaman yönetimi, pozitiflik, seçici dostluk, gerçekçi idealistlik, iletişimde uzmanlaşma, tolerans kazanma, öfke kontrolü, merhametli olma, önyargıdan uzaklaşma, karakter olgunluğu kazanma. Bu kazanımların yıllarla birlikte edinilen tecrübe, deneyimlerden ders çıkarma, profesyonelleşme, farklı bakış açıları ve öngörü kazanımı ile gerçekleştiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin geçmişten günümüze değişmeyen, aynı kararlılıkla devam eden birtakım nitelikleri, değişim ve tecrübe boyutunun “değişmeyenler” alt boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin değişmeyen nitelikleri şöyledir: Kararlılık, enerjinin devam etmesi, kişilik, azim ve isteklilik, idealistlik. Bu bulgulardan hareketle, çalışmaya katılan öğretmenlerin yıllarla birlikte pozitif, negatif ve nötr anlamda birtakım değişimler yaşadığı, tecrübe kazandığı ve adı geçen konularda bir gelişme kaydettiği söylenebilir. Değişmeyenler boyutu ise öğretmenlerin ne kadar da azimli ve idealist olduklarını göstermekte, dolayısıyla ilham veren öğretmen olarak çalışmaya katılımını teyit etmektedir.

Referans Alınan Dünya Görüşü ve İnanç: Çalışmaya katılan öğretmenlerin ahlaki kimlik yapılarının önemli bir ögesi de “referans alınan dünya görüşü ve inanç” boyutu olmuştur. Öğretmenlerin hangi inanç temelli düşündükleri fark etmeksizin, davranışlarının temelinde referans aldıkları bir inanışın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu inanışlar doğrultusunda öğretmenlerin ortak özelliği iyi olanı yapma eğilimi ve iyi insan yetiştirme hedefidir.

Yapılan analizler sonucunda referans alınan dünya görüşü ve inanç boyutu “din” ve “ideoloji” alt boyutlarına ayrılmıştır. Din boyutu; İslam-Alevi ve İslam-Sunni alt boyutlarına ayrılırken, ideoloji boyutu sosyalizm, liberalizm, muhafazakarlık ve milliyetçilik ve siyasal İslam alt boyutlarına ayrılmıştır. Sosyalizm boyutunda merkez sol-sosyal demokrat; muhafazakarlık boyutunda merkez sağ-milliyetçi muhafazakar (ülkücü) ve merkez sağ-muhafazakar; milliyetçilik boyutunda aşırı sağ-Türk milliyetçisi alt boyutları tespit edilmiştir. İnanç boyutunun din ve ideoloji boyutunda birbirinden farklı alt boyutlar içermesi aynı zamanda araştırmamızın farklı düşüncelerden ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirildiğini doğrulayıcı bir bulgudur.

Çalışmanın referans alınan dünya görüşü ve inanç boyutuna yönelik bulguları, öğretmenlerin sahip olduğu dinin ve/veya ideolojinin ahlaki kimliğini beslediğini ve dolayısıyla tutum ve davranışlarında etkili olduğunu göstermektedir. Çalışma bulgularımızı birebir tartışabileceğimiz bir kaynak bulunmamakla birlikte, alanyazında yer alan pek çok çalışmada dinin ve ideolojinin tutum ve davranışları, benliği, kişiliği, karakteri, siyasal tercihleri, beden ve ruh sağlığını etkilediği tespit edilmiştir (Altun, 2015; al-Domi, 2015; Bayram Yaman, 2012; Ekşi, 2001; Eser, 2012; Hasta ve Dönmez, 2009; Jagodzinski, 2009; Jianfeng, Hongping ve Lanying, 2009; Kım, Jang, Park ve Lee, 2011; Olcaysoy Ökten, 2012; Palupi, 2017; Tecim, 2011; Utar, 2013). Bu tespitler inanç boyutunun etkili olduğu tezimizi kısmi olarak desteklemektedir.

İdealler ve Amaçlar: İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profiline dair bir diğer bulgu “idealler ve amaçlar” boyutu olmuştur. Öğretmenler, “insan yetiştirme ideali” sahibidir. Bu boyut; “besleyici inançlar”, “kimlik inşası”, “amaçlanan insan tipi” alt boyutlarından oluşmaktadır. İlham veren öğretmenler, insan yetiştirme idealine sahip insanlardır. Bu idealin beslendiği inançlar; insana değer verme, öğrenciyi kazanma, hayır işleme, faydalı olma gibi birtakım inançlardır.

İnsan yetiştirme idealinin bir diğer alt boyutu “kimlik inşası”dır. Bu boyut, öğretmenlerin yetiştirdiği insanlara kazandırmak istediği birtakım becerilerin ve değerlerin yanı sıra etkili olma ve akademik başarıyı arttırma idealini de kapsamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istediği beceriler şöyledir: Araştırmacılık, irade, özgüven, bilişsel beceriler, sosyalleşme, empati, iletişim becerileri ve çalışma disiplini. Değerler ise şunlardır: Azim, temel insani değerler, milli ve manevi değerler, sevgi, çalışkanlık, farklılıklara saygı, isar, şükür, dürüstlük, adalet, yardımseverlik, diğergamlık, cesaret, sorumluluk, Allah korkusu, merhamet, saygı ve tarih bilinci. Bu değerler ve beceriler Türk eğitim sisteminin müfredat programıyla ve eğitim amaçlarıyla uyumludur.

Erdem ve Sarpkaya (2010) eğitim denetimiyle ilgili araştırmasında, Türkiye'nin dünyadaki diğer ülkelerde olduğu gibi, kendi insan tipini yetiştirmeyi hedeflediğini ve bu hedefini 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirttiğini ifade etmektedir. Araştırmacılar, kanunda belirlenen niteliklere uygun insan yetiştirme durumunun

denetim bakımından eksikliğine dikkat çekmektedir (s.1806). Yukarıdaki açıklamada görüldüğü üzere ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin insan yetiştirme ideali bu hedeflerle uyumludur. Dolayısıyla ilham veren öğretmenler Milli Eğitim Temel Kanunu ile de uyumlu bir şekilde dışsal denetime ihtiyaç kalmaksızın öğrencilerini yetiştirmeye gayret etmektedir. Belki de eğitimde başarının anahtarı budur!..

Öğretmenleri eğitimde başarılı kılan, onları öğretim mantığının ötesine taşıyan bir özellikleri de yine kimlik inşası boyutunun bir alt boyutu olarak karşımıza çıkan “etkililik” boyutudur. Etkililik boyutunda ilham veren öğretmenler; kişiliği inşa etme, yaşama hazırlama, ruha dokunabilme, olumlu davranış dönüşümü ve davranışın içselleştirilebilmesi ideallerine ve amaçlarına sahiptir. Bu ideal ve amaçlar öğretimin ötesine geçen bir öğretmen olmanın gereklerinden birinin; öğrencinin kimlik inşasında etkili olabilmeyi, onların ruhuna dokunabilmeyi hedeflemiş bir öğretmen olma olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenler aynı zamanda öğrencilerinin yüksek başarı, bilgi ve statü boyutlarında akademik başarılarını arttırmayı hedeflemektedir. Tüm bunların sonucunda iki tip insan yetiştirmeyi düşünmektedir: Etkin vatandaş ve faydalı birey.

Geçmiş Yaşantılar: Öğretmenlerin ahlaki kimlik profilinin bir boyutu da “geçmiş yaşantılar” boyutudur. Ahlaki kimliği etkileyen geçmiş yaşantılar arasında; kültür, aile, öğretmen, sağlık, mağduriyet ve meslek seçimi alt boyutları tespit edilmiştir. Kültürün insan kişiliği ve kimliği üzerindeki etkisi açıktır. İçinde yaşadığı kültürün kodları öğretmenlerin benliğinde önemli yer edinerek ahlaki kimliğini etkilemektedir. İlbars (1987) çalışmasında pek çok kuramsal temel çerçevesinde tartışmış ve nihai olarak kişiliğin önemli ölçüde bir öğrenme ürünü olduğunu ve bu öğrenmelerde "değerler sisteminin yani kültürün büyük payı" olduğunu açıklamaktadır. Araştırmacıya göre "öğrenimin bir çoğu, ilgili kültür tarafından tayin ve kontrol edilmektedir" (s.201). İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri de yaşadıkları kültürün değerlerinden etkilenmektedir.

Geçmiş yaşantılar boyutunda öğretmenlerin ahlaki kimliğini etkileyen bir diğer alt boyut ailedir. Aile boyutunda; baba modeli, anne tutumu, ailede eğitim, ailevi sorunlar, ebeveyn mesleği ve ekonomik durum öğretmeni etkilemektedir. Alanyazında yapılan

pek çok çalışma birey üzerinde ailenin ne derece önemli olduğunu açıklamaktadır. Bu çalışmalardan biri Kaya (1997) tarafından yapılmıştır. Araştırmada; "ailede anne-babanın çocuğa karşı olan tutum ve davranışları, çocuğun kişiliğini biçimlendirmede önemli bir etkiye sahiptir. Çocuk, anne babasını gözleyerek, onları model alarak ve taklit ederek gelişir" denilmektedir. Yine aynı çalışmada, "tutarlı ve dengeli sevginin ve ilginin çocuğun kendine güvenini ve benlik saygısını yükselteceği" ve ayrıca "anne ve babanın, çocuğun hayattaki tutumları, inançları, değerleri, benlik kavramları ve kişilik özellikleri için birinci derece referans kaynakları" olacağı ifade edilmektedir (s.193-202). Buna ek olarak bahsedebileceğimiz, ailenin insan kişiliği üzerindeki etkisini tespit eden bir başka çalışmada Yeşilyaprak (1993) ailenin önemine binaen eğitim, sosyal ve ekonomik açıdan yükseltilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir (s.13).

Geçmiş yaşantılar boyutunda öğretmenlerin ahlaki kimliğini etkileyen bir diğer alt boyut öğretmendir. Öğrenciler, anne ve babalarından sonra en fazla öğretmenleriyle vakit geçirmektedir. Öğretmen, onlar için bilge kişidir. Yaşamlarında pek çok davranışı onu dinleyerek veya taklit ederek öğrenirler. Yapılan bir araştırmada "ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde öğretmen yakınlığı ile öğrenci başarısı, tutumu ve güdülenmesi arasında pozitif bir ilişki olduğu" tespit edilmiştir (Geçer ve Deryakulu, 2004, s.535). Bu çalışmada da ilham veren öğretmenlerin ahlaki kimliğinin geçmişteki öğretmenleriyle olan yaşantılarından etkilendiği tespit edilmiştir.

Geçmiş yaşantılar boyutunda öğretmenlerin ahlaki kimliğini etkileyen diğer alt boyutlar; sağlık, mağduriyet ve meslek seçimidir. Öğretmenin yaşamış olduğu sağlık sorunları ve mağduriyetler farklı seviyelerde etkiye sahiptir. Sağlık sorunları, genellikle kısa süreliğine eğitimi aksatırken öğretmen-öğrenci arasındaki bütünleşmeyi ve bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca yaşadığı mağduriyetler ilham veren öğretmeni daha da mücadeleci bir iç yapıya sürüklemektedir. Başlangıçta kimlik bölünmesi ya da psikolojik baskı hissi yaşamış olsa da yaşadığı mağduriyetler karşısında ilham veren öğretmen daha hırslı, azimli ve mücadeleci, güçlü bir yapı sergilemiştir.

Meslek seçimi boyutunda öğretmenler; atanma beklentisi, kolay meslek algısı, gençlik ideali, öğretmen yakın çevre, sosyal çevrenin beklentisi, puana göre tercih nedeniyle öğretmen olmaya karar vermişlerdir. Bu alt boyutlardan atanma beklentisinin temelinde

yaşam şartları, atanamama korkusu, mesleğin istihdam şartları alt boyutlarının yer aldığı görülmüştür. Kolay meslek algısının temelinde öğretmenliğin bayan mesleği olarak algılanması yani toplumsal cinsiyet bulunmaktadır. Gençlik ideali boyutunda alan ilgisi, insan merkezli meslek ilgisi, öğretmen olma ideali bulunmaktadır. Öğretmen yakın çevre boyutunda; ters etki, yönlendirme ve rol model olma alt boyutları vardır. Yönlendirme kendi içinde öğretmen motivasyonunu içermektedir. Rol model olma; öğretmenin hayranlık uyandırması, ailede öğretmen rol model ve öğretmen çevre etkisi alt boyutlarına ayrılmaktadır. Ters etki ise geçmişte bir öğretmenin olumsuz davranışı alt boyutundan oluşmaktadır. Puana göre tercih; puanına uygun olan tercihin yerleşme ve öğretmenliği sonrada sevmeye ile ilgilidir. Sosyal çevrenin beklentisi, alt boyuta ayrılmamaktadır. Tüm bu boyutlar, ilham veren öğretmenlerin mesleği nasıl seçtiğini açıklamaktadır.

Öğretmenliği idealindeki meslek olduğu için seçenlerin oranının yüksek olduğu bir çalışma Erdem (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenliği seçme nedenleri arasında; "idealindeki meslek olduğu için" diyenlerin oranı %62,5, "istemeyerek seçtim" diyenlerin oranı %10, "bir meslek sahibi olmak için seçtim" diyenlerin oranı %22.9 ve "toplumdaki statüsü için seçtim" diyenlerin oranı %3'tür. Mesleği yapmaktan "memnun" olanlar %91.7, "memnun değil" olanlar %8 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ilham veren öğretmenlerin mesleği isteyerek seçmesinde etkili olan "öğretmen olma ideali" ve mesleki memnuniyete yönelik bulguları destekleyici niteliktedir (s.276).

Meslek seçimi ile ilgili bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin meslek seçim kriterlerinin; "iş güvencesi", "meslek kazançları", "kariyer imkanı" olduğu tespit edilmiştir (Pekkaya ve Çolak, 2013, s.812). İlgi ve yetkinlikten ziyade maddi unsurların dikkat çektiği bu çalışma ile bizim çalışmamızda atanma beklentisi gibi meslek seçimini etkileyen ekonomik unsurlar bakımından örtüşmektedir. İçinde toplumsal cinsiyet kavramını barındıran kolay meslek algısı bulgusu ise öğretmenlik mesleğinin kadınlar için daha uygun bir meslek olarak algılanmasından dolayı tercih edildiğini göstermektedir. Bu bulgu alanyazında Bek (2007, s.64) ve Yaman, Yaman ve Eskicumalı (2001, s.67) tarafından yürütülen çalışmalar ile desteklenmektedir. Ayrıca ailenin sosyo-ekonomik durumu, beklentisi, öğrencilere yönelik düşünceleri, akrabalar,

öğretmenler, arkadaşlar, çevre (Vurucu, 2010, s.98-99) ve internet teknolojileri (Deniz, 2001) de meslek seçiminde etkili unsurlar olarak tespit edilmiştir (s.8). Bu unsurlar kısmen çalışmamızın öğretmen yakın çevre, sosyal çevrenin beklentisi bulgusu ile benzerdir.

Yapılan bir çalışmada, meslek seçimi ile iş tatmini arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Gökdeniz ve Merdan, 2016, s.111). Geleceğimizi emanet ettiğimiz öğretmenlerimizin atanma beklentisi içinde, puanı tuttuğu için veya çevresindekiler istiyor diye ya da mesleği kolay bulduğu için öğretmen olmaya karar vermiş olması meslek hayatları, çalışma performansları ve iş tatminleri açısından düşündürücüdür. İlham veren öğretmenlerin mesleği seviyor olmaları büyük şanstır fakat durumun böyle olmadığı kişilerin de sadece puana göre öğretmen olabiliyor olması, kişilik özelliklerinin, mesleğe yakınlıklarının, mesleği gerçekten severek tercih edip etmediklerinin bilinmiyor olması, eğitim sistemimizde önemli bir sorunsala dikkat çekmektedir. Mesleğe tesadüfen başlayan bir öğretmen, mesleğini sevmezse tükenmişlik sendromu yaşayabilir, eğitim sistemi sadece öğretim merkezli devam edebilir ya da ilham veren öğretmenlerde olduğu gibi mesleğini sonradan da sevebilir.

Kişilik Özellikleri: İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profili yapısı içinde önemli bir boyutu da kişilik özellikleri oluşturmuştur. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin temelinde kişilik özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Tespit edilen kişilik özellikleri şöyledir: Sakin, lider, nezaketli (latîf kişilik), soğukkanlı, neşeli, dışa dönük, meraklı, detaycı, güçlü hafızalı, duygusal, mükemmeliyetçi ve uyumlu. Bu kişilik özellikleri bir öğretmenin mesleği gereği sahip olması beklenen özelliklerden farklı değildir. Mesleğin doğası gereği insan etkileşimi yoğun olduğundan bu nitelikler, nitelikli bir öğretmende bulunması beklenen kişilik özellikleridir.

Bir öğretmen, kendisine olumlu veya olumsuz bir yaklaşımla gelen öğrenci ve velilerle ve/veya aniden gelişen beklenmedik bir kriz durumla karşılaşabilmektedir. İlham veren öğretmenler böyle bir durumla karşılaştıklarında sükunetini koruyabilmekte ve soğukkanlı davranabilmektedir. Bir öğretmen aynı zamanda öğrencilerinin ve yakın çevresinin lideri olma sorumluluğunu üstlenmek durumunda kalabilmektedir. İlham

veren öğretmenlerin liderlik yönü gelişmiştir. Öğrencilerini, meslektaşlarını ve yakın çevresini etkinliklere ve projelere yönlendirerek onlara çalışmalarında liderlik edebilmektedir. Bir dersin sevilmesi ile o dersin öğretmenin sevilmesi arasında bağlantı vardır. Hem dersleri hem de şahsiyetleri sevilen, takdir edilen ilham veren öğretmenler, derslerinde ve öğrencileriyle iletişiminde dışa dönük ve neşeli bir kişilik sergilemektedir. Dışa dönük, sosyal olmaları eğitim etkinliklerinde, eğitime kaynak bulmalarında, öğrencileriyle ve velilerle iletişiminde önemli derecede kolaylık sağlamaktadır.

Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenin zaman zaman meslektaşlarıyla işbirliği yapması, birlikte çalıştığı arkadaşlarıyla olumlu bir okul iklimi oluşturabilmesi eğitime ve kurum içinde yer alan kişilerin huzuruna katkı sağlayacaktır. İlham veren öğretmenler her ne kadar zaman zaman uyumsuz meslektaşlarla çalışmak zorunda kalmış olsa da kendileri uyumlu bir kişilik sergileyebilmektedir. Diğer taraftan öğrencilerine karşı duygusal bir kişiliğe sahip öğretmenler, öğrencilerinin isimlerini ve farklı konularda bilgileri hatırlama, sorun davranışın ya da öğrencinin takibi için gerekli bütünlüğü yakalama gibi konularda güçlü hafızalarıyla dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenler, iyi bir gözlemci olacak kadar detaycı, işlerini en iyi şekilde yapacak kadar mükemmeliyetçi bir kişiliğe sahiptirler.

Çalışmanın kişilik özellikleri boyutundaki bulgularımızı birebir tartışabileceğimiz kaynak bulunmamakla birlikte öğretmenin kişilik özelliğinin pek çok çalışmaya ayrı ayrı konu olduğunu belirtmekte fayda vardır. Öğretmenin kişilik özelliğinin bireysel ve mesleki anlamda büyük önem arz ettiği açıktır. Bizim çalışmamızda “sakin, lider, nezaketli (latif kişilik), soğukkanlı, neşeli, dışa dönük, meraklı, detaycı, güçlü hafızalı, duygusal, mükemmeliyetçi ve uyumlu” olarak tespit edilen özellikler “öğretmen kişilik özelliğinin alan uzmanlığı kadar önemli” olduğunu vurgulayan Hotaman (2012) tarafından yürütülen bir çalışma ile benzerlik ve farklılık göstermektedir. Araştırmacı, literatür ve öğrenci görüşleri yardımıyla şu kişilik özelliklerini belirlemiştir: "İletişim becerisi yüksek, coşkulu ve sosyal bir kişilik; hoşgörü ve sabırlı bir kişilik; açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı bir kişilik; sevecen, anlayışlı ve espirili bir kişilik; yüksek başarı odaklı, iddialı ve çalışkan bir kişilik; cesaretlendirici, teşvik edici ve destekleyici bir kişilik; demokrat bir kişilik; yeniliklere ve değişime açık, entelektüel bir kişilik" (s.189-

192). "İletişim becerisi yüksek, coşkulu ve sosyal bir kişilik" ile "sevecen, anlayışlı ve espirili bir kişilik" bu çalışmadaki "neşeli, dışa dönük" kişilik ile benzetilmektedir. "Hoşgörülü ve sabırlı bir kişilik" bu çalışmadaki "sakin, soğukkanlı, nezaketli" kişilik ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmen kişiliği üzerine yapılmış pek çok çalışma bulunmakla birlikte birkaç çalışmanın bulguları şöyledir. Kalafat (2014) ortaöğretim öğretmenlerine yönelik çalışmasında, "ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerini yordayan en güçlü kişilik özelliklerinin; 'deneyime açıklık', 'duygusal denge' ve 'sorumluluk' kişilik özellikleri olduğunu tespit etmiştir" (s.30). Diğer bir çalışmada, Çelebi ve Uğurlu (2014) öğretmenlerin sahip olduğu kişilik özellikleri arasında en yüksek ortalamanın "gelişime açıklık" en düşük ortalamanın ise "duygusal denge" özelliği olduğunu tespit etmiştir. Özelliklerin sıralaması şöyledir: "Gelişime açıklık, özdisiplin, uyumluluk, dışadönüklük, duygusal denge" (s.547). Bu iki çalışma gelişime ve deneyime açıklık ile duygusal denge özellikleri açısından benzer özellikleri tespit etmiştir. Göloğlu Demir, Demir ve Bolat (2017) tarafından da "duygusal denge", "sorumluluk" ve "deneyime açıklık" özelliklerine ilaveten "dışa dönüklük", "yumuşak başlılık" kişilik özellikleri tespit edilmiştir (s.83). Bu özellikler bizim çalışmamızda "dışa dönük" ve "uyumlu" kişilik özellikleriyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenin kişilik özellikleri bireysel açıdan kendi sağlık, huzur ve mutluluğu açısından önemli iken aynı zamanda kurumsal anlamda eğitimin hedeflerine ulaşmasında önem arz etmektedir. Kaptangil ve Erenler (2014) kişilik özellikleri güçlü olan kişilerde tükenmişlik sendromunun düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Güçlü kişilik sahibi öğretmenlerin, daha mutlu bir çalışma hayatına devam edecekleri söylenebilir (s.55). Ayrıca öğretmenin "uyumlu" kişiliğe sahip olması onun stresle başa çıkma stratejilerini etkilemektedir. Sav (2007) "kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki" olduğunu tespit etmiştir. "Bireyin genel uyum düzeyi arttıkça stresle başa çıkma stratejilerinde daha olumlu yaklaşımları seçmektedir." Dolayısıyla "kişilik özelliklerindeki uyum düzeyi arttıkça birey daha sağlıklı, mutlu, spontan ve yaratıcı olmaktadır. Bu özellikler stres faktörlerinin algılanmasında çözüm odaklı ve olumlu yaklaşımları tercih etmeyi sağlamaktadır" (s.179). Çalışmamızda

ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin “uyumlu” bir kişiliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenin kişilik özellikleri eğitim hedeflerinin gerçekleşmesini etkileyecektir. Bu konudaki tezimiz Kaynak Taşcı (2007) tarafından yürütülen bir çalışmanın, “öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir” bulgusuyla desteklenebilir. Çalışmada, örgütsel vatandaşlık davranışı olarak ele alınan özellikler şöyledir:

"Görevlerinde titiz ve dakik davranma, işini savsaklamadan içten çalışma, gözetim ve denetim yapılmadığı anlarda dahi kurallara uyma, çalışma arkadaşlarına gönüllü olarak yardım etme, mecbur olmadığı halde ek görevler alma, okul meselelerine daha fazla kafa yorma, dedikodudan uzak durma ve kurumun sırlarını saklama."

Araştırma sonucunda bireyin "enerji", "hırs ve başarı tutkusu", "soyut düşünme özelliği" gibi kişilik özellikleri ile örgütsel davranış özellikleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (s.85). Bu özellikler bizim çalışmamızda öğretmenlerin kişilik özelliğinde “lider” ve “mükemmeliyetçi” yön ile uyum gösterirken aynı zamanda bazı benlik özellikleri ile benzerlik göstermektedir.

Kişilik özellikleri bakımından oldukça olumlu özelliklere sahip olduğu tespit edilen ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin yukarıdaki belirttiğimiz çalışmaların bulguları ışığında; tükenmişlik sendromu riskinin az, uyumlu yönleri nedeniyle problem çözümüne odaklılık seviyelerinin yüksek, stresle başa çıkabilme yönlerinin güçlü, örgütsel davranışlarının ise adanmışlık düzeyinde olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim Anlayışı: İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim anlayışı ile ahlaki kimliği arasında çift yönlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerin ahlaki kimliğinin, eğitim anlayışıyla ilgili özelliklerinden etkilendiği ve bu özellikleri etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim anlayışı boyutunda öğretmenlerin; uzman öğretmen, etken öğrenci, ahlak merkezli eğitim, bireye değer verme ve eğitim öncelikli öğretim alt boyutlarında toplanan görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutlardan bazıları kendi içinde de alt boyutlara ayrılmıştır. Etken öğrenci alt boyutu, öğrenci merkezli ders anlatımı alt boyutunu içermektedir. Ahlak merkezli eğitim alt boyutu ise ahlaki özelliklere öncelik verme, karakter

eğitimine öncelik verme, kişilik bütünlüğüne öncelik verme alt boyutlarına ayrılmaktadır.

Alanyazında öğretmenlerin eğitim anlayışını tespit etmede kullanılan kavram, eğitim inançları kavramı olmuştur. Bu konuda yapılan çalışmalar genellikle felsefi açıdan bir anlayışı tespit etmeye odaklanmaktadır. Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) Eğitim İnançları Ölçeği'ni geliştirmiştir. Bu ölçekte; “ilerlemecilik”, “varoluşçu eğitim”, “yeniden kurmacılık”, “daimicilik” ve “esasicilik” olmak üzere beş faktör yer almaktadır (s.339-340). Bu faktörlerde yer alan maddeler incelendiğinde, ilerlemecilik boyutunda "öğrenci merkezli eğitim", daimicilik boyutunda "ahlak merkezli eğitim" çalışma bulgularımız açısından dikkat çekmektedir. Zira ilham veren öğretmenlerin eğitim anlayışında yer alan “etken öğrenci” alt boyutu, öğrenci merkezli ders anlatımı alt boyutunu içermektedir. Ahlak merkezli eğitim alt boyutu ise ahlaki özelliklere öncelik verme, karakter eğitimine öncelik verme, kişilik bütünlüğüne öncelik verme alt boyutlarına ayrılmaktadır. Tam olarak birbirini karşılamasa da katılımcıların eğitim anlayışında ilerlemeci ve daimici izler bulunduğu söylenebilir. Bir diğer boyut olan esasicilik boyutundaki maddelerde eğitimin öğrenciden çok öğretmen merkezli olması ifade edilmektedir. İlham veren öğretmenler ise öğrenci merkezli bir eğitimden yanadır fakat aynı zamanda öğretmenin uzman kişi olduğu bir eğitimi savunmaktadır.

Eğitim İnançları Ölçeği pek çok çalışmada öğretmenlerin eğitim inançlarını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Örneğin bu ölçekle yapılan bir çalışmada "sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en yüksek katılım gösterdikleri Eğitim İnançları Ölçeğinin boyutları sırasıyla ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik" olduğu tespit edilmiştir (Biçer, Er ve Özel, 2013, s.238). Bir başka çalışmada ise "araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yüksek katılım gösterdiği inanç boyutları sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmuştur" (İlgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013, s.59). İki çalışma arasında öğretmenlerin öncelikli eğitim inancı arasında farklılık bulunmaktadır. Bu durum ilham veren öğretmenler açısından düşünüldüğünde tamamen deneyime odaklı tespitler yapıldığı için daha spesifik bir bakış açısı arz etmektedir.

Eğitimde son yıllarda öne çıkan, 2005-2018 yılları arasında müfredat programlarına yön veren bir kavram “yapılandırmacı yaklaşım” olmuştur. Öğrenci merkezli eğitim denildiğinde akla yapılandırmacı eğitim yaklaşımı gelmektedir. "Yapılandırmacı anlayışın özünde, öğrencilerin öznel olarak anlamı yapılandırmaları" bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yapılandırmacılığa olumlu yaklaştığı (Ocak, 2010, s.853-854) fakat “kendilerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin eğitim ve sınıf yönetimi düzeylerini yeterli görmelerine karşın uygulayabilme düzeylerini yetersiz görmeleri çelişkisi" yaşadıkları tespit edilmiştir (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008, s.396). İlham veren öğretmenler de öğrenci öğrenmelerini merkeze almakta fakat bunu yapılandırmacı bir yaklaşımla değil de öğretmenin uzman olduğu, öğrencinin aktif kılındığı şahsına özgü eklektik bir yaklaşımla başarmaktadır.

Sosyal Etkiler: İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerin ahlaki kimlik profili içinde etkileyici unsurlardan biri de eğitimdeki sosyal etkiler boyutudur. Çalışmada, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimliğinin sosyal etkilerle ilgili özelliklerden etkilendiği ve sosyal etkileri şekillendirici davranışlara kaynaklık ettiği düşünülmektedir.

Sosyal etkiler boyutunda tespit edilen alt boyutlar şöyledir: Okulun bulunduğu çevre, cinsiyet ve toplumsal etki. Bu alt boyutlar kendi içinde boyutlanma göstermektedir. Okulun bulunduğu çevre boyutunda; eğitimde maddi imkanlar, öğrenci davranış profili, öğretmene yaklaşım, ailenin eğitim işbirliği, meslektaşlar arası iletişim alt boyutları bulunmaktadır. Cinsiyet boyutu; sınıf disiplini bozma, öğretmene saygı ve çabuk kavrama gibi öğrenci özelliklerinden oluşmaktadır. Toplumsal etki boyutu; kızların okutulmaması, ülkenin gelişmişlik düzeyi, geniş aile yapısı, velilerin tarım ve hayvancılık yapması, veliler arasındaki iletişim bağı, sayısal bilimlerin rağbet görmesi (sosyal bilgilerin görmemesi), terör, toplumsal dinamikler alt boyutlarından oluşmaktadır.

Çalışmanın sosyal etkiler boyutuyla ilgili elde ettiğimiz sonuçlarla birebir tartışabileceğimiz bir kaynakla karşılaşılmamıştır. Bu nedenle alt boyutlardan bazıları benzer ya da farklı çalışmaların bulgularıyla kısmen tartışılmaya çalışılacaktır. Çalışma bulgularımızın okulun bulunduğu çevre boyutunda tespit edilen “eğitimde maddi

imkanlar” alt boyutu, ailenin eğitim gereklerini karşılamada sosyo-ekonomik düzeyine işaret etmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi eğitim öğretimde etkili olmaktadır. Bu etki eğitim imkanları sağlamadan, eğitime bakışa ve katılıma kadar pek çok konuda görülmektedir. Çiftçi ve Çağlar (2014) çalışmasında, "ailelerin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel unsurların bir bütün olarak bireylerin eğitim sürecinde kullanabilecekleri finansal kaynakları, buna bağlı olarak sağlanacak ek materyalleri, anne ve babanın okul hayatına ilgi ve desteğini etkilediği" sonucuna ulaşmıştır (s.167).

Ailenin sosyo-ekonomik yönünün eğitimdeki etkileri alanyazında oldukça dikkate değer şekilde çalışılmıştır. Önür (2013, s.275) benzer şekilde, “çocukları için oluşturacakları eğitim ortamının özelliklerini” etkilediği sonucuna ulaşırken, Erkan (2011, s.186) sosyo-ekonomik düzeyin “çocukların okula hazır bulunuşlukları” üzerinde ve Ekinci (2011, s.294) araştırmasında öğrencinin yükseköğretime katılımında etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada, aynı zamanda, yükseköğretimde eğitimine devam eden öğrencilerin önemli ölçüde “kentsel yerleşim birimlerinden gelen öğrenciler” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kent yerleşimi, sunduğu imkanlarla eğitim öğretimi zenginleştirmekte olsa gerektir. Zira Deniz (2003) tarafından yürütülen bir çalışma da “sunduğu çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel durumları nedeniyle” kent lehine anlamlı bir başarı farkı bulunmuştur (s.233). Uzun ve Sağlam (2005) ise sosyo ekonomik düzeyin çevre bilincinde etkili olurken başarıda etkili olmadığı yönünde bulgulara ulaşmıştır. Çalışmamızda, “okulun bulunduğu çevre” boyutunun, eğitimde maddi imkanlar, öğrenci davranış profili, öğretmene yaklaşım, ailenin eğitim işbirliği, meslektaşlar arası iletişim gibi konularda etkili olduğu görülmüştür (s.201).

Okulun bulunduğu çevre boyutunda, eğitim açısından önemli bir boyut da ailenin eğitim işbirliği boyutudur. Okul-aile işbirliği eğitimin başarıya ulaşmasında ana dinamiklerden birini oluşturmaktadır. Alanyazında pek çok çalışma bu tezi desteklemektedir (Çelenk, 2003, s.28; Ersoy, 2013, s.140-141; Keçeli Kaysılı, 2008, s.69). Çalışmamızda da bulgulandığı üzere okulun bulunduğu çevre, ailenin eğitim işbirliği ile ilişkilidir. Genellikle kent yerleşiminin olduğu bölgelerdeki okullarda aileler eğitime katılım sağlamakta, tarım ve hayvancılıkla uğraşan ya da kırsal bölgedeki aileler bu konuda görevi daha çok okula bırakmaktadır. Bazen öğretmenler aileyi çocuğunu okula devam ettirmesi konusunda ikna etmek durumunda kalabilmektedir. Öğretmen, işbirliği

yapmayan ailelerin çocuklarıyla daha fazla ilgilenmekte, aileleri işbirliğine teşvik edebilmek için daha fazla çaba sarf etmektedir.

Çalışmanın “toplumsal etki” boyutunda geniş aile yapısının etkili olduğu belirlenmiştir. Aile yapısıyla ilgili bir bulgu çekirdek aile yapısının “sayısal ve eşit ağırlık puan türlerinin her ikisinde de başarıyı olumlu etkileyen” ortak değişkenlerden biri olduğunu gösteren bir çalışma Çiftçi ve Çağlar (2014) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada geniş aile yapısı, öğretmenin daha fazla çaba sarf etmesini gerektiren bir toplumsal etki olarak karşımıza çıkmaktadır (s.155). Ancak diğer taraftan kalabalık ailelerin çocuklarına öğretmenlik yaparak öğretmenlerin iş deneyimlerinin arttığı bizzat kendileri tarafından ifade edilmektedir. Çekirdek aile yapısının başarı üzerindeki olumlu etkisi - diğer bileşenler dışarıda bırakıldığında- iki çalışma arasında benzerlik göstermektedir.

Toplumsal etki boyutunda bir diğer önemli konu da “terör” alt boyutudur. Bazı bölgelerimizde yakın zamana kadar yaşanan terör olayları eğitim öğretimin sürekliliğini engellemiş, öğrencilerimizin eğitimde fırsat eşitliğini sekteye uğratmıştır. Aileler terör korkusuyla çocuklarını okula gönderememiş ya da öğretmenler, iki kardeşten birinin dağa kaldırıldığına, diğerinin eğitimine maddi imkansızlıklar ve dışlanmalar arasında devam etmek durumunda kaldığına şahit olmuşlardır. İlham veren öğretmenler, kardeşi teröre katıldığı için öğrenciyi dışlamamış, eğitim öğretiminde maksimum seviyede özenli davranmışlardır. Bu çabalarında daha önce bahsetmiş olduğumuz, ahlaki kimliği besleyen insan yetiştirme idealinin ve benlik algısında yer alan değerlerin etkili olduğu görülmüştür. Ülkenin “terör” sorunu Gişi, Sezgin ve Pakel (2012) tarafından da ele alınmış, ülkeyi maddi ve manevi açıdan pek çok kayba uğratan bu sorunun, “sağlıklı bir şekilde öğrenme fırsatını engellediği” ifade edilmiştir (s.107).

5.2.2. Ahlaki Kimliğin Eğitim Sürecine Yansımasıyla İlgili Tartışma

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik yapısının davranışlarında somutlaşmasını, eğitim öğretim sürecine yansımasını gösteren bulgularla ilgili tartışma bu başlık altında yapılmaktadır. Eğitim sürecine yansıma boyutundaki alt boyutlar şöyledir: Davranış dönüşüm süreci, derse ilgi çekme ve katılımı sağlama, sınıf dışı

eğitim faaliyetleri düzenleme, karşılaşılan eğitim engelleri, eğitim koşullarını geliştirme, iş yoğunluğu.

Davranış Dönüşüm Süreci: İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim sürecinde “davranış dönüşüm süreci” boyutunda oldukça etkindir. Ahlaki kimlik yapısında yer alan nitelikler eğitim sürecine yansımaktadır. Bu süreç, bir bütün olarak ilk kez çalışmamızda ele alınmaktadır. Alanyazında yer alan çalışmalarda soruna ve çözüm önerilerine yönelik tespitler yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalara ve ilham veren bir öğretmenin davranış dönüşüm sürecini açıklayan bulgulara değinilecektir.

Davranış dönüşüm sürecinin ilk aşamasında “sorunla karşılaşma” boyutu yer almaktadır. Bu boyutun içeriği incelendiğinde ilham veren öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar şöyledir: Zorbalık-şiddet, teknoloji bağımlılığı, güvenlik, olumsuz davranış, sağlık sorunları, zararlı alışkanlıklar, toplumsal kronik sorunlar, ailevi problemler, aile şikayetleri, öğretim sorunları. Öğretim sorunları kendi içinde farklı başlıklar barındırmaktadır: Ders çalışmama, akademik başarı düşüklüğü, sınava girmeme, ödev-görev yapmama, ders dinlememe/dersi bölme, devamsızlık, derse katılmama, ders kitabı getirmeme ve sınav kaygısı.

Alanyazında yer alan bazı kaynaklar incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştığı tespit edilen bazı sorun davranışlar şöyledir: "Birbirine hakaret etme", "küfür", "kavga etme", "lakap takma", "çekemezlik, kıskançlık" ve "birbirini şikayet etme" (Türnüklü ve Şahin (2002, s.299) "sınıf kurallarına uymama, küfürlü konuşma, derste izinsiz konuşma, çekingencilik, hiperaktivite ve dikkat eksikliği, şiddet içerikli televizyon programları izlenmesinden kaynaklanan sorunlar (tehdit etme)" (Çetin, 2013, s.255), "izin almadan konuşma" ve "laf atma" (Erdem ve Egemen, 2016, s.16). Bu sorunlar, çalışmamız bulgularından; zorbalık, olumsuz davranış ve nispeten öğretim sorunları ve sağlık sorunları boyutlarıyla benzerlik göstermektedir.

Eğitim öğretimde herhangi bir sorunla karşılaşmak, o soruna müdahil olması gerektiği yönünde ilham veren öğretmenin ahlaki kimliğini harekete geçirmektedir. Kendisinde hissettiği sorumluluk duygusu dışsal hiçbir mekanizmanın etkisinde kalmaksızın sadece kendi üzerine sorumluluk alması, kendini mesleğinde konumlandığı manevi konum, kendine yüklediği anlam ile ilgili bir durumdur. Öğretmenlerin “müdahil olma”

boyutunda; karar verme, müdahale sınırı, onur kırmadan müdahale alt boyutları tespit edilmiştir. İlham veren bir öğretmen, öğrenci sorunuyla karşılaştığında müdahil olmaya karar vermekte fakat kendi müdahale sınırını ve muhatabının onurunu incitmemeyi dikkate almaktadır. Müdahil olduğu andan itibaren ilham veren bir öğretmenin ilk yaptığı eylemler “sorun kaynak tespiti” boyutunda toplanmıştır. Bu boyut; analiz etme, tahmin etme, netlik kazandırma, tanımlama alt boyutlarından oluşmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğrenci sorunlarının neden kaynaklandığına yönelik bazı çalışmalarla karşılaşılmıştır. Örneğin Akbaba Altun (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin başarısızlık nedenleri; “veli ilgisizliği, öğrencilerin ilgisizliği ve motivasyon eksikliği, okulla ilgili yetersizlikler, nitelikli öğretmen eksikliği ve onların uyguladığı monoton öğretim yöntemleri” olarak tespit edilmiştir (s.573). Başarı eksikliği bizim çalışmamızda öğretim sorunlarının bir kısmını oluşturan “akademik başarı düşüklüğü” boyutuna denk gelmektedir. Türnüklü ve Şahin (2002) öğrenci çatışma davranışlarının nedenlerinin; "aile, çevre, kişisel özellikler, arkadaş, öğrencinin okula karşı tutumu, okul ve sınıf" olarak sınıflandırıldığını tespit etmiştir. Ancak, araştırmada öğretmenlerin bu sebepler arasında "kendilerini, öğretim stillerini, davranış yönetim tarzlarını ve çatışma çözüm stratejilerini" katmamasına dikkat çekilmiştir (s.299). Aynı mesele ilham veren öğretmenler açısından değerlendirilecek olursa, öğretmenler sorunun kaynağını çok yönlü tespit etmekte ve aynı zamanda kendi yaptıklarına ve yapabileceklerine yönelik daima eleştirel bir yaklaşım içinde bulunmaktadır.

Sorunun kaynağını tespit ettikten sonra, ilham veren öğretmenler o sorunun kaynağından başlayarak bir çözüm üretmektedir. Bu boyut araştırmada “çözüm geliştirme” boyutudur. Çözüm geliştirme boyutu temelde; öğretmenin sorunla karşılaştığı an hemen ürettiği çözümleri ifade eden “pratik çözüm üretme”, öğretmenin oldukça hacimli bir alt boyut silsilesini oluşturan pek çok yöntem ve tekniğin yardımıyla çözüme kavuştuğu boyutu ifade eden “çözüm yöntem ve teknikleri” ve son olarak zaman zaman çözümde çaresiz kaldığını ifade eden “çözümde çaresiz kalma” boyutu olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenin çözüm yöntem ve teknikleri boyutunda başvurmuş olduğu yöntem ve teknikler şöyledir: Vicdana dokunma, kermes etkinliği, veli toplantısı, ev ziyareti, aile eğitimi, arabuluculuk, grup terapisi, etkili

iletişim kurma, jest ve mimik kullanma, davranış kontrol teknikleri, ek kurs düzenleme, ilgi gösterme, takip etme, rehberlik etme, yönlendirme, disiplinli tutum, birebir konuşma, sorunu iletme ve işbirliği yapma, empati. Bu yöntem ve teknikler kendi içinde pek çok detaya ayrılmaktadır. Bu detaylar için bulgular bölümüne bakılabilir.

Öğretmenlerin sorun davranış çözümünde ya da davranış dönüşümünde hangi yöntem ve teknikleri kullandığı konusunda alanyazın incelendiğinde birebir tartışabileceğimiz bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Ancak bu sorunlara karşı çözüm önerilerinin tespit edildiği bir çalışmada,  etin (2013)   z m  nerileri arasında; "ceza ve ödül verme, uyarma, görmemezlikten gelme, öğrencilere daha samimi davranma, öğrencileri etkinliklerle kaynaştırma, rehberlik servisi, görev verme, öğrencileri kendisine yakın yerde oturtma, oyun oynatma" yer almaktadır (s.255). Bir diğer çalışmada bazı öğretmenlerin az düzeyde de olsa "fiziksel ceza", " ğrenciyi notla tehdit", " ğrenciyi sınıftan çıkarma" tepkilerini gösterdiği tespit edilmiştir (Ada, Baysal ve Korucu, 2005, s.16). Bu   z m  nerileri ya da tepkilerini incelediğimizde, bizim çalışmamızla kısmen karşılatırabileceğimiz yönlerinin olduğu görülmektedir. "Rehberlik servisi"   z m  bizim çalışmamızda rehberlik servisini ve uzman psikoloğu kapsayan "yönlendirme" boyutuyla; "ceza ve ödül verme, uyarma, görmemezlikten gelme" davranışları çalışmamızın "davranış kontrol teknikleri" boyutuyla benzerlik göstermektedir. Diğer davranışlar olan fiziksel ceza ve notla tehdidin ise binde bir hatta milyonda bir oranında bile olsa insan evladının eğitiminde tasvip edilebilir bir yanı bulunmamaktadır.

Görüldüğü gibi bir öğretmenin karşılaşabileceği pek çok sorun ilham veren öğretmenlerin de karşısına çıkmaktadır. İlham veren öğretmenler, soruna kendi yapabilecekleri sınırları içerisinde müdahil olmakta, çözüm geliştirmekte ve bu davranış dönüşüm sürecinde gösterdiği emeklerin meyvesini "dönüşüm" boyutunda almaktadır. Bu boyutta gerçekleşen dönüşüm temelde ailede, sorunda, öğrencide ve toplumsal kronik sorunlarda yaşanmaktadır. Aile boyutunda; ailede ilgi ve tutum dönüşümü, aile bağlarının güçlenmesi konularında yaşanan dönüşüm aynı zamanda ilham veren bir öğretmenin sınıftan aileye ulaşabildiğini net bir şekilde kanıtlamaktadır. Öğretmenin sınıf içinden sadece aileye ulaşmakla kalmadığı aynı zamanda toplumsal kronik sorunlar olarak isimlendirdiğimiz çocuğun okula gönderilmemesi, terör ve  ocuk gelin gibi konularda aileleri eğitimle, etkinlikle ya da ikna yoluyla bilinçlendirerek dönüşüme

öncülük ettiği de görülmüştür. Bir diğer boyut olan sorunun çözüme kavuşması, daha küçük çaplı yaşanan sorunların dönüşümünü kapsayan bir boyuttur.

Öğrencide dönüşüm boyutu eğitim öğretim açısından üzerinde titizlikle durmamız gereken bir boyuttur. Bu boyutta; akademik başarı artışı, sosyalleşme, ders dinleme disiplini kazanma, arkadaşlarla iyi geçim, genel davranış iyileşmesi, bağımlılıktan kurtulma, istemiş olduğu mesleği okuma, geniş ufuk kazanımı, eğitime yönelik ilgi ve sevgi gelişmesi (derse katılım, ders çalışma, dersi sevmeye, kitap okuma, okul kültürüne katılım, okula devamlılık, okulu sevmeye, öğretmeni sevmeye), beceri kazanımı (iletişim, öfke kontrolü, sorunla baş etme, özgüven, işbirliği, irade), değer kazanımı (farklılıklara saygı, güven, sorumluluk, doğruluk, çalışkanlık, özveri, vefa, temizlik, yardımlaşma, adalet, dayanışma, sevgi, saygı, gıybet etmeme, aile birliğine önem verme) gibi konularda dönüşüm gerçekleşmiştir. İlham veren bir öğretmenin gösterdiği çabalar onu biraz yorsa da bu çabalar neticesinde ulaştığı sonuçlar kendini mutlu ve başarılı hissetmesi için başlı başına yeterli sebebi oluşturmuştur. Yaşanan dönüşümler, öğretmen niteliğinin eğitim öğretim sürecinde ne derece önemli olduğunu ortaya koyması bakımından da önemlidir.

Derse İlgi Çekme ve Katılımı Sağlama: İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri derse ilgi çekme ve katılımı sağlama boyutunda oldukça başarılıdır. Bu boyutun alt boyutları şöyledir: Dikkati ve katılımı gözlemlenme, önemseme, dikkat süresi, karşılıklı etki, sınıf yönetimi, ders anlatım tarzı, eğitim materyalleri, yöntem ve teknikler, derse odaklanma ve ilgi. Bu alt boyutlar da bulgular bölümünde görüldüğü üzere kendi içinde detaylı boyutlara ayrılmaktadır.

Bir dersin öğrenciler tarafından sevilmesi, o derse ilgi duyulması, öğrenci başarısına ve öğretmenin yaptığı işten memnuniyet duyarak benlik saygısı geliştirmesine katkıda bulunacaktır. Derse ilgi gelişmesi bazen öğrencinin yeteneğine bazen öğretmenin derse ilgi oluşturmaya bağlı olarak değişmektedir. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinde “derse ilgi çekme ve katılımı sağlama” başlığını oluşturan bir süreç tespit edilmiştir. Öğretmenler, öncelikle derse hazırbulunuşluk, dersi dikkatle dinleme, derse katılım ve kalıcılık gibi konuları “önemseme”kte ve “derse katılımı gözlemlenme”ktedir. Ancak öğrencilerin “dikkat süresi”; “eğitim materyalleri” ve

“teknoloji bağımlılığı” alt boyutlarına göre değişmektedir. Bir diğer alt boyut “karşılıklı etki”dir. Öğrencinin derse konsantrasyonu yüksek olduğunda öğretmen de yüksek motivasyona sahip olmakta, öğrenci derse ilgisiz kaldığında, sınıf disiplinini bozacak davranışlar sergilediğinde öğretmen de bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Bu durum sadece ilham veren öğretmenler açısından değil tüm öğretmenler açısından yaşanabileceği düşünülen bir psikolojik etkileşimi göstermektedir.

Nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli becerilerden biri “sınıf yönetimi”dir. Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi, “öğrenci başarısını etkileyen en önemli etmenlerden” biridir. Zira sınıf içinde, ders esnasında oluşan öğrenci sorun davranışları, eğitim öğretimi sekteye uğratabilmektedir (Erdem ve Egemen, 2016, s.2). İlham veren öğretmenler “sınıf yönetimi” konusunda oldukça uzman kişilerdir. Onlar öncelikle “sınıf yönetimini önemseme”ktedir. Aşırı kuralcı ya da boşvermiş bir tutum değil “sınıf kurallarında esnek yaklaşım” içindedir. Öğrencilerine “sınıf kurallarını nedenleriyle açıklama”ta ve bazen nadir gelişen sorunları “görmezden gelme” eğilimi göstermektedir. Nihai olarak, ilham veren öğretmenler “sınıf disiplinini sağlama” konusunda başarılı olmaktadır. Belki de dersi ilgi çekici hale getirebilmede bu olmazsa olmaz bir koşuldur. Zira karmaşanın yaşandığı bir ortamda dersi dinlemek isteyen öğrencilerin bile odaklanması güç olacak, ders verimi, öğrenci dikkati, öğretmen performansı ve motivasyonu düşecektir.

İlham veren öğretmenler, kendine özgü bir “ders anlatım tarzı”na sahiptir. İlham veren bir öğretmen dersini; aktif, enerji dolu, etkileşimli, hareketli ve eğlenceli anlatmaktadır. Bu anlatım tarzı öğretmenin kendi duruşu, karakteri, mizacı, mesleğe olan sevgisi bağlamında düşünülebilir. Derse ilgi çekmede bir diğer boyut da onların kullanmış olduğu “eğitim materyalleri” boyutudur. İlham veren öğretmenlerin “eğitim materyalleri” arasında; harita, akıllı tahta, projeksiyon, ek test kitabı, klavuz kitap, kara/beyaz tahta, kavram haritası, çalışma kitabı, ders kitabı, slayt, internet, CD bulunmaktadır. Kurtdede Fidan (2008) "öğretmenlerin araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve önemini bildiğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin aynı zamanda eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu fakat eğitim teknolojilerini yeterince kullanmadığı bulunmuştur (s.57). İlham veren öğretmenler konuya ve imkana göre materyal seçiminde bulunmaktadır.

Ders anlatım tarzı ve eğitim materyallerinin yanı sıra ilham veren öğretmenlerin uzman kişi olarak kasıtlı bir şekilde ortama kattığı birtakım “yöntem ve teknikler” bulunmaktadır. İlham veren bir öğretmen sınıfın ilgi ve hazırbulunuşluk durumuna, öğrenme stiline ve davranış yaklaşımına göre farklı yöntem ve teknikleri belirleyebilmek amacıyla “esnek yaklaşım” içindedir. Bu yöntem ve tekniklerin üst boyutları; ilgiyi toplama teknikleri, öğretim teknikleri, değerler eğitimi yöntem ve teknikleri ve değerlendirme teknikleridir.

İlham veren öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatini gözlemlemekte olduğunu daha önce ifade etmiştik. Bu gözlem sayesinde, dikkati dağılan öğrencileri tespit eden öğretmen, jest ve mimik kullanımı, sözlü uyarı, espiri, yarışma, eğitim teknolojileri, hedef şaşırtma, kısa bir mola, soru sorma, duruma göre teknik geliştirme alt boyutlarından oluşan “ilgiyi toplama teknikleri” kullanarak öğrencinin dikkatini derse çekmektedir. Öğretmenlerin ders içinde kullandığı genel öğretim teknikleri içinde düz anlatımın yanı sıra buluş yoluyla öğretim, oyun, drama, öykü, tartışma... gibi aktif öğretim teknikleri de bulunmaktadır. Aynı zamanda ahlak merkezli bir eğitim anlayışına sahip olduğunu vurgulamış olduğumuz ilham veren öğretmenler ahlaki telkin, örnek olay analizi, okul projeleri ve örtük eğitim alt boyutlarından oluşan “değerler eğitimi yöntem ve teknikleri”ni kullanmaktadır. Öğretimi değerlendirmede ise çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru/yanlış soruları, sözlü performans değerlendirme, eşleştirme, davranış gözlemi, yazılı yoklama gibi “geleneksel değerlendirme”; proje, kavram haritası, ürün değerlendirme, bulmaca gibi “alternatif değerlendirme” gibi “değerlendirme teknikleri” kullanmaktadır. Aynı zamanda bu boyutta değerlendirmenin “öğrenci seviyesine uygunluk” ve “müfredat beklentisine uygunluk” durumunu dikkate almakta, “soru arşivi oluşturma” ve “ortak sınav uygulaması” yapmaktadır. Öğretmen, “derse hazırlık yapma” ve “ilgiyi derse çekme” konusuna ayrı bir gayret göstermektedir. Tüm bu sürecin sonunda gerçekleşen boyut, “derse odaklanma ve ilgi” boyutudur.

Yukarıdaki süreçten anlaşılacağı üzere bir dersin sevilmesi ve o derse ilgi duyulması tesadüfi bir olgu değildir. Öğretmenin gayretine ve uzmanlığını hayata geçirebilmesine bağlı bir sürecin sonucudur. Alan yazında bu süreci açıklamaya yönelik bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. İlham veren öğretmen profilinde önemli bir boyutu oluşturan derse ilgi çekme ve katılımı sağlama konusu sınıf yönetimi becerisiyle de alakalıdır. Sınıf

yönetiminin ve ders anlatım tarzının önemini destekleyen, yöntem ve tekniklerin etkisini açıklayan birtakım çalışmalar mevcuttur. Çubukçu ve Girmen (2008) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında; "alan hakimiyeti" ve "sınıf içi liderlik" becerilerinin puanını yüksek, "planlama" ve "etkinlik yönetimi" puanlarının düşük olduğunu tespit etmiştir (s.138). Bir diğer çalışmada öğretmen adaylarının; "öğrencilerin dikkatini çekme", "motivasyonu sağlama", "dikkati sürdürme" stratejilerini sınıf yönetiminde önemli gördüğü tespit edilmiştir (Aydın, 2011, s.93). İlham veren öğretmenlerin deneyimleri sınıf yönetimi becerilerinde oldukça başarılı olduklarını göstermektedir.

Öğrenciler farklı derslere ilgi duyabilmektedir. Yaman, Dervişoğlu ve Soran (2004:232) ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin ilgi duyduğu dersleri cinsiyete göre tespit etmiştir. Buna göre erkek öğrenciler sırasıyla "bilgisayar, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, matematik, biyoloji derslerine ilgi duyarken kız öğrenciler sırasıyla en çok bilgisayar, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, Türk dili ve edebiyatı derslerine ilgi duymaktadır". Bu derslere ilgi duymalarında pek çok unsurun yanı sıra öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerin de önemi vardır. Ancak konuyu sosyal bilgiler açısından düşündüğümüzde, alanyazındaki bir çalışmada öğretmenlerin kullanmış olduğu yöntem ve teknikler bakımından durum tespit edilmektedir.

Çelikkaya ve Kuş (2009) sosyal bilgiler öğretmenlerinin "geleneksel yöntem ve tekniklerin dışına pek fazla çıkamadığını" tespit etmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleri ile öğrenci ve gözlemci tespitleri değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar arasında birtakım farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre her zaman kullandıkları yöntem ve teknikler şöyledir: "Tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, gösteri, proje. Az kullandıkları yöntem ve teknikler ise; "kaynak kişiden yararlanma, gezi-inceleme, anlatım ve drama. Gözlemcilerden ve öğrencilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en çok kullandığı yöntem ve teknikler; "anlatım, soru-cevap, proje, bireysel çalışma", en azı ise; "kaynak kişiden yararlanma, gezi-inceleme, grup çalışması, dramatizasyondur" (s.754).

Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan bir çalışmaya göre öğretmenlerin en fazla kullandıkları öğretim yöntemleri; "anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma ve tartışma";

en az kullandıkları öğretim yöntemleri ise “işbirlikli öğrenme, proje, kavram haritası yöntemi ile beyin fırtınası tekniğidir” (s.184). Öğretmenlerin geleneksel yöntemleri ağırlıklı tercih ettiği açıktır. Oysa ki günümüzde, “öğretimin yürütülmesi” boyutunda; "öğretim teknik ve stratejilerinde çeşitlilik, öğrenci katılımı, soru sorma, rehberlik yapma, grup çalışması yapma, yüksek beceri gerektiren çalışmalar" önem kazanmıştır. Bazı öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliğin öğrenci başarısında etkili olduğunu düşünmektedir (Özdemir Şerbet, 2012, s.55-56). Dolayısıyla dersi düz anlatımla sürdürmek bazen ders ortamında tekdüzeliğe, monotonluğa sürükleyebilir. Monoton bir ders anlatımı ise bir araştırmaya göre öğrencilerin başarısızlık nedenleri arasındadır (Akbaba Altun, 2009, s.573).

Monoton bir anlatım yerine aktif yöntem ve teknikleri kullanmanın daha etkili olduğu alanyazındaki kaynaklarla desteklenmektedir. Yapılan araştırmalar farklı aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin “bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerini”, “öğrencilerin derse ilgisini”, “öğrencilerin derse karşı tutumlarını” ve “akademik başarı düzeylerini” olumlu etkilediğini, “duyuşsal davranış özellikleri geliştirdiğini” tespit etmiştir (Akşid ve Şahin, 2011, s.24; Çam, 2009, s.473; Kaya ve Ersoy, 2011, s.92; Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s.173). Görüldüğü gibi aktif yöntemler eğitimde başarıyı arttırmakta ve duyuşsal davranış özelliklerini geliştirmektedir. Fakat sınıf içinde aktif yöntem ve sınıf dışında geziler en az kullanılanlar arasındadır. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinde ise bu durum daha farklıdır. Konuya göre değişmekle birlikte, düz anlatımın yanı sıra aktif yöntem ve teknikler ile gezi eğitim öğretimde sıklıkla kullanılmaktadır.

Sınıf Dışı Eğitim Faaliyetleri Düzenleme: Eğitim öğretim okul içinde sınıfta veya sınıfın dışındaki bir mekanda yapılabildiği gibi okul dışında bir ortamda da yürütülebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hem okul içinde hem de okul dışı ortamlarda eğitim öğretim faaliyetlerini yürüttükleri görülmüştür. Gazete ve dergi çıkarma, herhangi bir konuda yarışma organizasyonu, atölye ve kurslar, okul kutlamaları, sosyal projeler ve bazı sosyal aktiviteler okul içinde sınıf ortamından bağımsız olarak düzenledikleri eğitim aktiviteleridir. Aynı zamanda öğretmenler, bazı sosyal aktivitelerle öğrenciler arasındaki iletişimi ve dostluğu güçlendirmekte; öğrencilerine ev ortamında yapabilecekleri etkinlikler vererek ya da onları kültürel ve

tarihi mekan gezileriyle eğiterek okul dışı ortamlardan etkin bir şekilde eğitim amaçlı yararlanmaktadır.

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde kullanması sosyal bilgiler dersinin doğasıyla da oldukça uyumludur. Topçu (2017) okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal bilgiler öğretimindeki yerini ve önemini araştırdığı çalışmasında; sosyal bilgiler dersinin yapı ve içerik olarak sınıf dışı öğrenme ortamları açısından çok uygun bir ders olduğu fakat buna rağmen lisans eğitimleri boyunca öğretmen adaylarının bu tür uygulamaları yeterince yapamadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları; “müze gezileri, tarihi mekanlara ziyaret, doğal ve milli parklar, turistik yerler, okul bahçesi, resmi kurum ve kuruluşlar, dini mekanlar, sinema/tiyatro, diğer (Şehitlikler, barajlar, STK’lar, huzurevleri, kütüphaneler, trafik eğitim merkezi, vb.)” gibi yerlere okul dışı öğrenme etkinlikleri planladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada aynı zamanda okul dışı uygulamaların önünde ekonomik nedenler ve öğretmen isteksizliği engeli başta olmak üzere zaman sorunu, veli isteksizliği, program yoğunluğu, mekan sıkıntısı gibi birçok engelin bulunduğu tespit edilmiştir (s.13-17).

Topçu’nun çalışması bu çalışmada “sınıf dışı eğitim faaliyetleri düzenleme” boyutunun bir alt boyutu olan “gezi faaliyeti” ve “sosyal aktivite” alt boyutlarıyla kısmen uyumludur. İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri bu bağlamda; şehir içi ve şehir dışı pek çok gezi faaliyeti düzenlemekte, piknik, sergi, kermes, sinema, doğum günü ve hasta ziyareti gibi sosyal aktivitelerle öğrencilerini okul dışında da eğitmektedir. Sınıf dışı diğer eğitim faaliyetleri arasında; sosyal proje, ev etkinliği, okul kutlamaları, atölye ve kurs, yarışma, gazete ve dergi yer almaktadır.

Karşılaşılan Eğitim Engelleri: Eğitim öğretim ortamı, farklı mizaç ve karakterlere sahip insanlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla her bireyin birbiriyle aynı özelliklere sahip olması beklenemez. Bununla birlikte eğitim amaçları net olduğundan, okul kültürü çerçevesinde bireylerin ortak ideal ve amaçlar temelinde gelişen eğitim etkinliklerinde işbirliği ve işbölümü yapabilmesi ve birbirine saygılı davranması beklenen bir durumdur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı bu beklenen çalışma ortamını sağladığını ifade ederken genel olarak öğretmenler okulun fiziki imkanlarından,

idarecilerden, sistemin kendisinden, meslektaşlarından ve velilerden kaynaklı birtakım engellerle, şevk kırıcı unsurlarla ve hatta mobingle karşılaşmaktadır.

Alanyazında öğretmenlerin karşılaştığı eğitim engelleri farklı çalışmalarda farklı açılardan konu edilmiştir (Demir ve Arı, 2013; Erdem, 2007; Erdem, 2010; Gönenç ve Açıkalın, 2015; Karaca, 2017; Malkoç ve Kaya, 2015; Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Sarı ve Altun, 2015; Tonga, 2017; Yılmaz ve Tepebaş, 2011). Bu çalışmaların her biri öğretmenin yaşadığı sorunlarla ilgili ortak ya da farklı bir boyuta işaret etmektedir. Örneğin Erdem (2007) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin okul yönetimiyle yaşadığı sorunları ele almıştır. Öğretmenlerin okul yönetimiyle; kendilerini ilgilendiren konularda karara katılma, öğrencilerden okul adına para toplama, sorun çözme, iletişim, güdüleme, objektif performans değerlendirme gibi konularda çeşitli sıkıntılar yaşadığını ve bu sıkıntıların performanslarını etkilediğini tespit etmiştir (s.281-284). İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri ise okul idaresiyle genellikle; izin ve destek vermeme, başarıyı haksız sahiplenme gayreti ve haksızlık yapma boyutlarında sorun yaşamışlardır. Bu sorunlardan performansları etkilenmemiş, kısa süreliğine şevkleri kırılrsa da alternatif çözümlerle yine amaçladıkları her ne ise onu yapmışlardır.

Eğitim, sadece sınıfın içinde değil aynı zamanda örtük bir okul kültürünün içinde yürütülebiliyorsa daha etkilidir. Bu okul kültürü okul çalışanları arasında var olan dayanışma ve işbirliği ile hissedilen huzur, motivasyon ve aidiyet duygusuyla sağlanır. Bu bağlamda okullarımızın yapısı içinde motive edici unsurları harekete geçirerek kişilerarası olumlu bağları güçlendirmek hedeflerimizden biri olmalıdır. Ancak ne yazık ki Sarı ve Altun (2015, s.213) ve Yılmaz ve Tepebaş (2011, s.174) tarafından yapılan çalışmalarda da görüleceği üzere öğretmenlerimiz, “meslektaşlarından ve yöneticilerinden destek bulamama” sorunuyla karşılaşmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenler, meslektaşlarından destek bulma konusunda birtakım hayal kırıklıkları yaşamaktadır. Destek bulmama sorununa dedikodu, önyargı, ideolojik ayrımcılık ve plansızlık da eklenmekte ve bununla birlikte idare kaynaklı engeller de düşünüldüğünde öğretmen için ilham veren eğitimci olma süreci bir hayli zorluklarla yürümektedir. Bu bağlamda söz konusu okul kültürüne ulaşabilmenin önünde bu sorun önemli bir eğitim sorunu olarak karşımızda durmaktadır ve çözülmediği takdirde öğretmenler idealist olsa bile başarılı bir eğitimin önündeki en büyük engellerden biri olacaktır.

Araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaşmış olduğu sorunlara geniş yer veren Gönenç ve Açıkalın (2015) "sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretimde karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini" incelemişlerdir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin; “öğrenci, yönetim, sosyal bilgiler öğretim programı, sosyal bilgiler ders ve çalışma kitabı, veli, öğretmen” kaynaklı çeşitli sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Çalışmada; “öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi”, “yönetimin eğitim materyallerini temin etmemesi”, “sosyal bilgiler öğretim programı için haftalık ders saatinin yetersiz olması”, “ders ve çalışma kitabındaki soruların az olması”, “velilerin sosyal bilgiler dersini diğer branşlara göre daha az önemsemesi”, “öğretmenin derse ilgiyi arttıracak etkinlikler yapmaması”, vs. gibi sorunlara değinilmektedir (s. 26).

Yılmaz ve Tepebaş (2011) "sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlerin; görev yaptığı okulun bulunduğu sosyal ve fiziki çevrenin koşullarından, öğrenme ortamındaki kaynakların yetersizliğinden, idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velilerinin bazı olumsuz tutum ve davranışlarından kaynaklanan çeşitli sorunlar” ile karşılaştıklarını tespit etmiştir. Bu sorunlardan bazıları; öğretmenlerin çalıştığı okulda “atlas, harita, küre, projeksiyon ve bilgisayar” gibi eğitim materyallerinin yetersizliği, “meslektaşlarından ve idarecilerden yeterli destek görmeme”, “kıdemli öğretmenlerin idealist yaklaşımla alay etmeleri”, “öğrencilerin derse ilgi azlığı”, “sınıf disiplini bozucu davranışlar”, “veli ilgisizliği” gibi sorunlardır. Bu sorunlar öğretmenlerin mesleki şevkini kırıcı etkiye sahiptir (s.173-174).

Öğretmenlerin karşılaştığı eğitim sorunlarına odaklanan çalışmalarda öğrenci, veli, meslektaş ve idare kaynaklı sorunlar ortak boyutları oluşturmaktadır. Nitekim, bu çalışmada da öyledir. Farklı olarak, ilham veren öğretmenler öğrenci kaynaklı sorunları bir sorun olarak ele almamaktadır. Öğretmenler, öğrenci olumsuz davranışlarını kendilerinin kısa vadeli şevkini kırsa da olumlu yönde dönüşmesi gereken bir durum olarak algılamakta ve eğitim sürecinde buna göre davranmaktadır. Bu durum “derse ilgi çekme ve katılımı sağlama” boyutundaki bulgular incelendiğinde açıkça görülmektedir. Öncelikle her birini kendi evladı gibi benimsediğini gösteren bulgular düşünüldüğünde, öğrenci ile öğretmen arasında manevi bir bağdan söz edilebilir. Bu bağdan ya da öğretmenin mesleğe olan tutkusundan olsa gerektir ki çalışmamızda öğrenci kaynaklı sorun boyutu gibi bir boyut çıkmamıştır.

Ortak bulguların yanı sıra farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı farklı sorunlar olabilmektedir. Örneğin köy okulunda görev yapan öğretmenlere yönelik bir çalışmada ortaya çıkan sorunlar, okulun bulunduğu çevrenin imkanları ile ilgili olmaktadır. Özpınar ve Sarpkaya (2010) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin köyde görev yaparken karşılaştığı bazı sorunlar arasında; "denetim", "çevresel koşullar", "tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlerden yoksun kalma", "köy halkı tarafından saygı görmeme" yer almıştır (s.24). Çalışmamızın bulguları incelendiğinde ise okulun bulunduğu çevre nasıl olursa olsun öğretmenlerin o çevreyi geliştirme ve dönüştürme faaliyetine giriştiği ve dolayısıyla durumu bir eğitim engeli ya da sorun olarak deneyimlemediği görülmektedir. Örneğin “eğitim koşullarını geliştirme” boyutunda “eğitimi geliştirme arayışı”, “kaynak ve destek bulma”, “eğitim araç gereçleri” ve “fiziksel şartların iyileştirilmesi” boyutlarında çabaları görülmektedir. Diğer taraftan “eğitimde sosyal etkiler” boyutu incelendiğinde öğretmenin “cinsiyet”inin yanı sıra “okulun bulunduğu çevre” ve “toplumsal etki” boyutlarında karşılaşılan pek çok sorunun sorun olarak değil de bir öğretmen olarak aktif müdahale edilmesi gerekli bir durum olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin karşılaştığı eğitim sorunları arasında fiziki imkan yetersizliği, müfredat yoğunluğu ve ders saati azlığı ile ekonomik ve toplumsal statü düşüklüğü de önemli bir yer tutmaktadır (Demir ve Arı, 2013, s.107; Malkoç ve Kaya, 2015, s.1079; Erdem, 2010, s.270; Karaca, 2017, s.55-58). Bunlara ek olarak planlama ve kalabalık öğrenci (Malkoç ve Kaya, 2015, s.1079), ders kitabı içeriği ve TEOG stresi gibi sorunlar da yaşanmaktadır (Karaca, 2017, s.55-58). Karaman, Yücel ve Dönder, 2008, s.49,67) tarafından yürütülen çalışmada eğitimde örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen “bürokrasi” sorununa dikkat çekilirken, Yılmaz ve Altinkurt (2011, s.942) tarafından yürütülen çalışmada Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunları sırasıyla şöyle belirtilmektedir: “Merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksikliği, mevcut öğretmenlerin niteliği, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, siyaset (ideolojik ayrım ve kayırmalar), öğretmen atama sistemi, özel dershaneler, finansman ve mesleki teknik eğitim sorunları.”

Bu çalışmada benzer sorunlar görülmekle birlikte “okulun fiziki imkan yetersizliği” ayrı bir boyut olarak yer almaktadır. Müfredat yoğunluğu, ders kitabı, ders saati, kalabalık

sınıf mevcudu, bürokrasi gibi konular “sistem kaynaklı engeller” boyutunun içinde yer almaktadır. TEOG stresi, sınav odaklı sisteme denk gelmektedir. Bu boyutta ilaveten; siyasi kollama, rotasyon, fazla ders yükü, ev ziyareti güvenliği, sınav odaklılık, güncellenme ve emekliliğe teşvik sorunlarının yer alması sistemi çok boyutlu ele almamızı gerekli kılmaktadır.

Eğitim Koşullarını Geliştirme: Eğitimde fırsat eşitliği, tüm öğrencilerimizin eğitim açısından en iyi özelliklerle donatılmış sınıflarda, olumlu niteliklere sahip öğretmenlerimiz tarafından eğitilmesi ve insan olmanın doğasına uygun bir şekilde kendilerini en üst seviyede geliştirebilmeleri hepimizin isteği ve eğitim sisteminden beklentisidir. Ancak gerçekte imkanlarımız okullar arası farklılık göstermektedir. Örneğin Akdeniz bölgesinde yer alan bir dağ yerleşiminde tek odalı, tek sınıflı bir okul boş beklerken insanlar çocuklarını okutabilmek için kasabalara ya da şehir merkezine göç etmek zorunda kalmakta, diğer taraftan ise kent merkezindeki bir okulda eğitim imkanları çok daha fazla sunulabilmektedir.

Kaynak sorunu eğitim sistemimizin önemli sorunlarından biridir. MEB (2017) incelendiğinde eğitime ayrılan bütçenin her geçen yıl artmakta olduğu görülse de sahada birtakım önemli eksikler bulunmaktadır (s.239). Hoşgörür ve Arslan (2014) tarafından yapılan bir araştırmada okulların içinde bulunduğu kaynak sorunu ele alınmıştır. Bu araştırmada okulların kaynak yetersizliği nedeniyle yaşadığı sıkıntılar, içinde bulunduğu zor durum vurgulanmakta ve bu zor durumu aşmak için okul müdürlerinin kendi çabalarıyla kaynak bulmaya çalıştığı, kaynak bulmada birtakım zorluklar yaşadığı ifade edilmektedir (s.91, 101). Önder ve Güçlü (2014) tarafından yapılan bir çalışmada kaynak sorunun başarıya olan etkisi bağlamında meseleye bakılmış ve "her okula rutin kaynak aktarımı yerine okulların sahip oldukları koşullara göre kaynak aktarımına gidildiğinde okullar arası başarı farklılıklarının azaltılabileceği tespit edilmiştir" (s.122).

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişen farklı kaynak sorunları yaşadığı görülmüştür. Öğretmenler, imkanları nasıl olursa olsun “eğitim koşullarını geliştirme” çabası içindedir. Eğitim koşullarını geliştirme boyutu; eğitimi geliştirme arayışı, kaynak ve destek bulma, eğitim araç gereçleri, fiziksel şartların iyileştirilmesi alt boyutlarından oluşmaktadır. İlham veren

öğretmenler kaynak ve destek bulma boyutunda; “faaliyetleri gerekçelendirme”kte, eğitim ihtiyaçlarını temin etmeye yönelik “destek kaynakları” bulmaktadır. Bu destek kaynakları arasında; aile ve akrabalar, veliler, kaymakamlık, bankalar, belediye, Milli Eğitim Müdürlüğü, çevre esnafı, meslektaşlar, okul idaresi, diğer okullar, hayırseverler, üniversiteler tespit edilmiştir. Kaynak ve destek bulmada “gönüllülük ilkesi”ni benimsedikleri de ayrı bir alt boyut olarak karşımıza çıkmıştır.

İlham veren öğretmenlerin eğitim araç gereçleri boyutunda eğitim koşullarını geliştirmeye katkı sağladıkları alt boyutlar şöyledir: Kütüphane, eğitim materyalleri temini, materyal ve etkinlik hazırlama, proje katılımı, dergi çıkarma, gazete çıkarma. Aynı zamanda “fiziksel şartların iyileştirilmesi”ne de katkıda bulunan ilham veren öğretmenler bu boyutta şunları yapmıştır: Bahçe düzenlemeleri, sınıf içi düzenlemeler ve okulu yeniden yapılandırma. Öyleki İstanbul’da bulunan bir devlet okulunun bahçesinin düzenlemesi, boyası ve okul duvarında asılı sardunyalılarıyla elde edilen güzel görünümü; Nevşehir’de bulunan bir taş okulun kolej görünümünde bir okula dönüşümü hayal değil, ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin bulduğu kaynaklarla oluşturduğu eserleridir.

İş Yoğunluğu: İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim sürecinde iş yoğunluğunun oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu yoğunluk, zorunlu öğretim görevlerinin yanı sıra öğretmenlerin sorumluluk aldıkları ek etkinlikler, gönüllü sosyal faaliyetler, sosyal roller, projeler ve akademik kariyer çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Bu yoğunluğun kendilerinin meslek aşkından kaynaklanıyor olması, öğretmenlerin iş doyumunu arttırıcı etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Yeşilyurt (2017) gönülsüz çok çalışan öğretmenlerle hevesli bağımlı çok çalışan öğretmenler arasında iş doyumunun hevesli bağımlı çok çalışan öğretmenlerin lehine farklılaştığını tespit etmiştir (s. 73). İş yoğunluğu alt boyutunda tespit edilen alt boyutlar şöyledir: Farklı işlerle de ilgilenme, aşırı yorulma, evrak işleri, yoğun çalışma, ziyaretçiler ve görüşmeler.

İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerinin analizinde “iş yoğunluğu” boyutunun oluşması oldukça manidardır. Öğretmenliği gerçekten layıkıyla, ruhunu taşıyarak, görev ve sorumluluk bilinci içinde, kendini mesleğine adanmış bir şekilde icra

eden ilham veren sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretmenliği öğretimin ötesine taşımayı başarmış, kıymetli insanlardır. Onlar, mesleğin itibarını korumakta, toplumda ulaşabildikleri kişileri olumlu bir şekilde etkilemekte, öğrencilerinin ruhuna dokunabilmektedir. Bu yoğunluk onları tüketen değil, meslekten haz duymalarına vesile olan, gönüllüce kabul ettikleri bir uğraş alanının yoğunluğudur. Yoğunluğu belki de kendileri oluşturmakta, yoğunluğa rağmen yaptıkları eğitimde öğretmenin önemini kanıtlamaktadır.

5.3. Öneriler

Bu çalışmada ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin mevcut deneyimleri üzerinden birtakım nitelikleri boyutları ve alt boyutlarıyla birlikte ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan yapı/yapılar eğitimde nasıl daha iyiye gidebileceğimiz konusunda bir model de çizmektedir. Bu model bir yönüyle öğretmen yetiştiren ve istihdam eden kurumlara diğer yönüyle öğretmen konusunda araştırma yapan akademisyenlere katkıda bulunabilir. Çalışma sonuçlarıyla uyumlu bazı öneriler bu başlık altında yer almaktadır.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

5.3.1.1.Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öneriler

Akkutay (1995) çalışmasında öğretmen yetiştirmeye gerekli ilginin eksik kaldığını belirtmektedir (s.149). Araştırma konusu ve detayı dikkate alındığında bu çalışmanın bulgularında yer alan her bir yetkinlik aslında ilham veren öğretmen yetiştirebilmenin parçalarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adayının eğitimi sürecinde uygulanması mümkün olabilecek birtakım önerilerde bulunulacaktır.

- Çalışmada ilham veren öğretmenin sahip olduğu ahlaki kimlik yapısı mümkün olduğunca detaylı boyutlarıyla açıklanmıştır. Bu boyutlar ilham veren yeni öğretmenler yetiştirebilmek için öğretmen yetiştirme programının içerik ve süreç planlamasında dikkate alınabilir.

- İlham veren öğretmenler değer yoğun bir benlik sistemine ve ahlak temelli bir eğitim anlayışına sahiptir. Aynı zamanda çevresine bilgi, ahlak ve kişiliğiyle olumlu bir rol modelidir. Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde bilgi alanlarının yanı sıra ahlaki eğitime ve kişilik gelişimine de önem verilerek eğitim süreci bütüncül anlayışla planlanabilir.
- İlham veren öğretmenler öğrencilerini kendi evlatları gibi benimseyen, onları en donanımlı şekilde yetiştirmeye çalışan, ekstra emek veren, mesleğini aşkla sürdüren öğretmenlerdir. Yüksek motivasyonlarının en önemli kaynaklarından biri öğrencilerine olan sevgileridir. Mesleğe ve mesleğin gereklerine yönelik yeterlik ve isteklilik nitelikli bir öğretmen yetiştirebilmede önemlidir. Mevcut sistem içinde puanı tuttuğu için öğretmenliği tercih edip fakat çocukları sevmeyen ve kendini öğretmenlik yapmaya yeterli görmeyen adayların eğitim sürecinde kolayca farklı bir mesleğe geçişi mümkün olabilmelidir.
- İlham veren öğretmenler eğitim sürecinde kaynağı birbirinden farklı pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların çözüm sürecine müdahil olmakta ve ürettikleri çözümlerle davranış dönüşüm sürecini başarıyla tamamlamaktadır. Gelecekte mesleğe başladığında karşılaşabileceği sorun davranışları ve çözüm yollarını çok iyi bilmesi öğretmen adayına meslek hayatında öğrencilerine olumlu dokunabilmede uzmanlık ve kolaylık sağlayacaktır. Davranış dönüşüm süreci tüm aşamaları ve boyutlarıyla öğretmen adaylarının eğitim sürecine katılabilir.
- İlham veren öğretmenlerin ahlaki kimliğinin temelinde değer yoğunluklu bir yapı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının olumlu değerleri içselleştirmesi amacıyla örtük eğitim, aktiviteler ve derslerin içine sindirilen değer eğitimi işe koşulabilir.
- İlham veren öğretmenler ideolojik bakış açısı ne olursa olsun tüm öğrencilerine eşit ve adaletli davranmaktadır. İlkeli bir duruşa sahiptir. Meslek etiğine önem vermektedir. Öğretmen eğitiminde meslek etiği ilkelerine yeterli önem verilmelidir.

İlham veren yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde katkı sağlayabileceği düşünülen tüm bu önerilerde teorik ve uygulamalı iki eğitim türü ortaya çıkmaktadır. Özellikle insan iletişimine yönelik tüm yetkinliklerin uygulamalı olarak eğitimdeki yerini alması gerekmektedir. Alanyazında kaynak bulunmadığı durumda çalışma bulgularından oluşturulabilecek sunumlar öğretmen adaylarının eğitime katkı sağlayabilir.

5.3.1.2.Öğretmen İstihdam Eden Kurumlara Öneriler

Ülkemizde öğretmen olabilmek için eğitim fakültesinden başarıyla mezun olmak ve Kamu Personeli Seçme Sınavından (KPSS) yeterli puanı almış olmak gerekmektedir. Yapılan sınavda genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bilgisi yeterli bulunmaktadır. İlham veren öğretmen nitelikleri incelendiğinde sadece bilgi temelli yeterliliklerin ilham veren bir öğretmen olmak için yeterli olamayacağı, bilgide uzman olmanın yanı sıra öğretmen istihdamında birtakım farklı niteliklerin de dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda yapılabilecek bazı öneriler şöyledir:

- Mevcut öğretmen istihdamı yüksek başarı ölçütüne dayalı yapılmaktadır. İlham veren öğretmenlerde ise “yüksek başarı” sıralamada mevcut bulgular arasında sonuncu önemli boyut olarak tespit edilmiştir. Yüksek başarıdan çok daha ön plana çıkan yeterlikler arasında etkili iletişim becerisi ilk sırada yer almaktadır. Çalışma bulguları doğrultusunda öğretmen istihdamında aranması gereken temel becerilerden etkili iletişim becerisinin öncelikli olması ve bunu sırasıyla kararlı olma, çözüm odaklılık, azim, özgüven, zaman yönetimi, planlılık, araştırmacılık... gibi bireysel becerilerin ve adalet, fedakarlık, tevazu, sorumluluk, güven, doğruluk, mücadelecilik, yardımseverlik, saygı... gibi değerlerin takip etmesi önerilebilir.
- İlham veren öğretmenler öğretmenliği kutsal, saygın, hayata dokunmanın ve ahlaklılığın önemli olduğu bir meslek olarak görmekte; öğretmenliği adanmışçasına aşkla yapmakta; mesleki sorumluluklarının bilincinde davranmakta; davranışlarını vicdan temelli değerlendirmekte; öğrencilerini kendi evlatları gibi benimsemekte ve onların hayatına dokunabilmek için çabalamaktadır. Hiçbir ideolojik ayrımcılığa gitmeksizin tüm öğrencilerinin hayatına dokunmaya ve onları insanlığa faydalı iyi birer insan olarak yetiştirmeye çalışmaktadır. Çalışma bulguları doğrultusunda öğretmen istihdamında öğretmen adayında mesleğe olan istekliliğin, amaçların ve çocukları sevip sevmeme durumunun, objektif yaklaşımın, vicdanın ve sorumluluk duygusunun, vs. dikkate alınması önerilebilir.

5.3.1.3.Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler

Eğitim sürecinin sorunsuz işlemesi, eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi, gelecek nesillerin bireysel ve toplumsal gelişimini en sağlıklı bir şekilde tamamlaması hepimizin istediği şeydir. Ancak realitede durum böyle olmamakta, eğitim açısından birtakım engeller ortaya çıkmakta ve ihtiyaçlar oluşmaktadır. Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığına birtakım önerilerde bulunulmaya çalışılacaktır.

- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim sürecinde idare, veli, meslektaş, sistem ve okulun fiziksel ortamından kaynaklanan birtakım eğitim engelleri ile karşılaşmakta ve bunları aşabilmek için oldukça yoğun bir enerji harcamaktadır. Bu engellerin özellikle sistem kaynaklı ve okulun fiziksel ortamından kaynaklı engellerin aşılmasında Milli Eğitim Bakanlığına önemli sorumluluklar düşmektedir.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenleri yapmak istediği projelerde ya da çeşitli eğitim aktivitelerinde bazı meslektaşlarının plansızlığı nedeniyle sorun yaşayabilmektedir. 1 yıl sonra yapılacak tüm aktivitelerin okullar açılmadan belirlenmiş olması, üzerinde ortak bir işbirliğine ve karara varılmış olması plansızlık kaynaklı yaşanan sorunları ortadan kaldıracaktır. Bu nedenle bakanlık yıllık planların okul içinde elektronik bir tabloda yer almasına katkı sağlayabilir.
- İlham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yetkinlikleri arasında “danışılabilirlik” oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Ancak, bir sınıfta öğretmenin hizmet verdiği öğrenci sayısı dikkate alındığında öğretmenin her bir öğrenciye danışmanlık yapması, ulaşılabilir olması –çoklu sosyal rolleri dikkate alındığında- kendi hayatında birtakım sorunlar yaşamasına neden olabilir. Öğretmen sayısının arttırılması ya da sınıf öğretmenliği görevinin az sayıda öğrenciye (10-15) danışman öğretmen belirlenmesi şeklinde bir uygulama geliştirilmesi önerilebilir. Bu tür bir uygulama hem öğrencinin kişilik gelişimi ve akademik başarısı açısından hem de öğretmenin öğrenciyle daha sağlıklı bir şekilde ilgilenebilmesi, etkili bir tanıma ve rehberlik hizmeti sunabilmesi açısından faydalı bir uygulama olabilir. Böyle bir uygulama aynı zamanda öğretmenin aile ile işbirliği içinde çalışabilmesine de katkı sağlayabilir.

- İlham veren öğretmenlerin hayatında geçmiş yaşantılar alt boyutunda görüldüğü gibi ailenin çok önemli bir yeri vardır. Özellikle ailede eğitim, onların karakterinde güçlü etkiler bırakmıştır. Ailenin ekonomik durumu ve mesleği için birşey yapılması mümkün olmasa bile aile içinde çocuğun eğitimi desteklenebilir. İlham veren öğretmenler ailede anlatılan öykülerden, anne ve baba tutumlarından oldukça etkilenmiştir. Okullarımızın geleceğin ilham veren öğretmenlerini de yetiştirmeyi kendine misyon edinmesi, aile ziyaretlerinde veya düzenlenen eğitimlerde anne ve baba tutumlarının da konu edilmesi önerilebilir.
- İlham veren öğretmenlerin mesleki doyum nedeniyle mesleğe olan bağlılıkları artmakta ve olumlu benlik saygısı geliştirmektedir. Eğitimin kalitesi nitelikli bir müfredatın yanı sıra ve hatta çok daha önemli bir şekilde öğretmenin hizmetine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin başarılı, memnun, gururlu, mutlu, verimli, faydalı, üretken hissedebilecekleri organizasyonlar planlanabilir. Onlar genellikle öğrencilerinde oluşturdukları olumlu etkiler nedeniyle mutlu ve gururlu olduklarından mezun öğrencileriyle bir araya gelme etkinliği desteklenebilir.
- Ailenin ekonomik durumu eğitim ihtiyaçlarına ilgisiz kalmasına neden olmakta ve bu da eğitim etkinlikleri açısından öğretmeni ve öğrenciyi zorda bırakmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde gerekli olabilecek tüm materyaller belediyeler tarafından ücretsiz temin edilebilirse ve okulda yapılacak materyal dolaplarında hazır bulunursa öğretmen eğitim etkinliklerinde kaynak ve destek aramakla uğraşmak zorunda kalmayabilir. Bu da onun enerjisini tamamen eğitime yöneltecektir.
- Eğitim sistemimiz akademik başarı/öğretim temelli ilerlerken ilham veren öğretmenlerin öğretimin yanı sıra eğitim ve ahlak temelli ilerlediği tespit edilmiştir. Yeni nesillerin eğitiminde salt bilgi aktarımı/kazanımı yerine pek çok yetkinliğin, kişilik gelişiminin ve ahlaki gelişimin dikkate alındığı bir sistem anlayışı elzemdir.

Tüm bu öneriler olumlu örneklerle göre yani ilham veren öğretmenlerin deneyimlerinden elde edilen bulgulara göre yapılmıştır. Eğitimde şikayetçilik etmek ve olumsuzla odaklanmak yerine iyi örneklerle odaklanarak daha iyiye doğru gelişmeye çalışmak faydalı olacaktır. Eğitimde olumlu örneklerin yayılmasına odaklanılırsa, gerek seminerlerle gerekse hizmet içi eğitimlerle ilham veren öğretmenlerin tanıtımı yapılsa kimbilir belki de eğitimde ilham veren öğretmen olma yolunda dalga etkisi oluşabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Ahlaki kimlik kavramı daha çok psikoloji çalışmalarında yer bulan bir kavramdır. Bu çalışma ile birlikte eğitim çalışmalarında da önemli sonuçlar elde edilebileceği görülmüştür. Bu çalışmada ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik profillerini oluşturan yapı detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Ancak çalışma bulgularına ve ortaya çıkan yeni araştırma ihtiyaçlarına yönelik birtakım öneriler yapılmaya çalışılacaktır.

- Çalışmada elde edilen her bir boyut kendi içinde bir niteliğin yapısını temsil etmektedir. Bu boyutlar farklı çalışmalarda daha da derinlemesine araştırılabilir. Ayrıca bu boyutların özellikle benlik algısı, saygısı, tasarımı, tutarlığı...gibi konularıyla ilgili ölçme araçları geliştirme çalışması yapılabilir.
- Çalışma sonuçları doğrultusunda öğretmenliğe giriş ve istihdam aşamasında yapılabilecek bir değerlendirmeye katkı sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Duyuşsal niteliklerin değerlendirilmesine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmaları yapılabilir.
- Geliştirilen teori ilham veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ahlaki kimlik yapısına yöneliktir. Tüm öğretmenlerin ortak ahlaki kimlik özelliklerini ortaya koyabilecek bir teori geliştirme çalışmasıyla bu teorinin bulguları tartışılabilir. Yeni ara değişkenler, benzerlikler ve farklılıklar ortaya koyulabilir.
- İlham veren öğretmenlerin meslek aşkı ve yüksek motivasyon düzeylerinin yüksek olması, karşılaştıkları tüm güçlüklerin içinden azim ve kararlılıkla önemli dönüşümlere vesile olarak çıkabilmesi onlarda var olan çok yönlü yetkinlikler ve güçlü değerlerden oluşan benlik özelliklerinden beslenen ahlaki kimliklerinden kaynaklanıyor olsa gerektir. Onların güçlüklerle nasıl başa çıktıkları, nasıl dönüşüm sağladıkları, nasıl ilham verdikleri tespit edilmiş olsa da acaba tüm bu çabaları büyük bir stres oluşturmakta mıdır? Eğer oluşturuyor ise bu stresle başa çıkmak için neler yapmaktadırlar? Bu konu araştırmacılar tarafından aydınlatılmaya muhtaçtır.
- Çalışmada teknoloji bağımlılığının dikkat süresini kısalttığı ve öğretmenin derse ilgi çekme ve katılımı sağlamada zorladığı bulunmuştur. Teknoloji bağımlılığının önlenmesi yönünde bir proje geliştirerek okullarla işbirliği içinde çalışılabilir.

- İlham veren öğretmenler, öğretimin yanı sıra eğitimin ve ahlakın merkezde yer aldığı bir eğitim anlayışına sahiptir. Mevcut eğitim sistemi öğretime daha öncelik vermektedir. Nitekim, sınav odaklı sistem, bir eğitim engeli olarak bulgulara karşımıza çıkmıştır. İlham veren öğretmenlerin eğitim anlayışı temele alınarak bütüncül yaklaşımla bir eylem planı ya da eğitim modeli geliştirilip sınanabilir.



KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-18.
- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 567-586.
- Akdeniz, S. (1990). *Eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Akkutay, Ü. (1995). Değişen toplumda öğretmenin kimliği. Y. Hacaloğlu (Haz.), *Milli eğitimin temel esasları ve hedefleri açısından öğretmenlik mesleği: Tebliğler* (149-157). Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Akşid, F. ve Şahin, C. (2011). Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 1-26.
- al-Domi, M. M. (2015). The cry in the Quran and the effect on the human behavior. *Journal of Education and Practice*, 6 (20), 52-61.
- Altun, R. (2015). Dindarlık ve depresyon ilişkisi. *International Journal of Humanities and Education*, 1 (1), 15-42.
- Aquino, K. ve Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (6), 1423-1440.
- Arslantürk, Z. ve Amman, T. (1999). *Sosyoloji*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Aslan, D. ve Köksal Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 51-60.
- Ataç, F. (2003). *Öğretmenler için öğrenci psikolojisi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Atak, H. (2011). Ruh sağlığı çalışmalarında yeni bir psikososyal değişken: Eylemlilik. *Psikiyatriye Güncel Yaklaşımlar*, 3 (3), 483-512.
- Atkins, R., Hart, D. ve Donnelly, T. M. (2004). Moral identity development and school attachment. D. K. Lapsley ve D. Narvaez (Ed.), *Moral development, self, and identity* (65-82). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ay, Ş. ve Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen özellikleri ve bu özellikler açısından öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 148-166.
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 41-47.
- Aydın, F. (2011). Coğrafya öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 93-110.

- Aydoğdu, M. (2003). *Ergenlerin öğretmen ve ideal öğretmen algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytekin, K. (2006). *Kur'anın ışığında kimliğimiz ve temel değerleri*. İstanbul: Marmara Medya.
- Ayverdi, İ. (2005). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Lugatı.
- Balkış Baymur, F. (1972). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap.
- Başar, E. (2003). *Eğitim sosyolojisi*. Samsun: Kardeşler Ofset Matbaa.
- Bayram Yaman, F. (2012). *İlköğretim okullarında müdürlerin yönetsel etkililiği ve okul iklimi ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. Yüksek lisans dönem projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bıçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9 (3), 229-242.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji sözlüğü*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210).
- Blasi, A. (1988). Identity and the development of the self. D. K. Lapsley ve F. C. Power (Ed.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches* (226-242). New York: Springer-Verlag.
- Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivations. *Journal for the Theory Social Behaviour*, 29 (1), 1-19.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. D., K. Lapsley ve D. Narvaez (Ed.), *Moral development, self, and identity* (335-347). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blasi, A. ve Glodis, K. (1995). The development of identity: A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review*, 15, 404-433.
- Blasi, A. ve Milton, K. (1991). The development of the sense of self in adolescence. *Journal of Personality*, 59, 217-242.
- Bozdaş, E. O. (2008). *The characteristics of effective teachers as perceived by primary school students and teachers*. Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkuş, K. ve Marulcu, İ. (2016). Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen nitelikleri. M. Riedler, E. Yolcu, Z. Genç ve Y. Eryaman (Ed.), *8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi içinde* (2063-2071). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Brown, A. D., Buckner, J. P. ve Hirst, W. (2011). Time, before, and after time: Temporal self and social appraisals in posttraumatic stress disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42, 344-348.

- Budumlu Akkiprik, G. (2007). *Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: Çok boyutlu bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri* (İ.D.E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chen, S., Boucher, H. ve Kraus, M. W. (2011). The relational self. S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (Ed.), *Handbook of identity theory and research* (149-175). Springer: New York.
- Colby, A. ve Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Covaleskie, J. F. (2011). Integrity and identity: Judgment and the moral self. *Philosophy of Education*, 308-315.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cross, S. E., Bacon, P. L. ve Morris, M. L. (2000). The relational-interpendent self-construal and relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4), 791-808.
- Çağrı, M. (1989). Ahlak. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi: Ahlak-Amarı (c.2, 1-9). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Çam, F. (2009). Fen ve teknoloji dersinde drama yönteminin akademik başarı ve derse karşı ilgi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Köy ve merkez okulları örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2) 459-483.
- Çankaya, İ. H. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin vicdan odaklı yaklaşım düzeyleri ile atalet algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 65-74.
- Çeküç, S. (2008). *Lider öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi üzerine empirik bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelebi, N. ve Uğurlu, B. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (18), 537-569.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 28-34.
- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2015). *Nitel desenler: Gömülü teori*. İstanbul: EDAM.
- Çelikkaya, H. (2014). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 741-758.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 255-269.

- Çiftçi, C. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11 (2), 155-175.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 123-142.
- Damon, W. ve Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53 (4), 841-864.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları: Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 107-126.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 233-255.
- Deniz, S. (2001). Bireyin meslek seçimini etkileyen kaynaklar: Yeni teknolojilerden internet. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 6, 1-9.
- Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2012). Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin ve özgeci davranışlarının mesleki benlik saygısı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10 (23), 65-82.
- Dininno, M. A. (2012). *A multiple-case study examining promoters and inhibitors of teacher transformational leadership*. The degree of doctor of education, Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dora, A. G. (2012). *The contribution of self-control, emotion regulation, rumination, and gender to test anxiety of university students*. Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Douglas, A. (1999). A lesson learnt: An inspirational teacher. *British Medical Journal*, 319 (7214), 889-889.
- Du, H., King, R. B. ve Chi, P. (2017). Self-esteem and subjective well-being revisited: The roles of personal, relational, and collective self esteem. *PLOS ONE* 12 (8), 1-17.
- Dweck, C. S. ve Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Ejimofo, F. O. (2007). *Principals' transformational leadership skills and their teachers' job satisfaction in Nigeria*. The Degree Doctor Of Philosophy, Cleveland State University.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye'de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 281-297.
- Ekşi, H. (2001). *Başaçıkma, dini başaçıkma ve ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Eğitim, ilahiyat ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.

- Ercan, H. (2013). Genç yetişkinlerde benlik kurgusu üzerine bir çalışma. *Journal of World of Turks*, 5 (2), 157-178.
- Erdem, A. R. (2007). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı yönetsel sorunlar ve yönetsel sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 271-286.
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 270-287.
- Erdem, A. R. ve Egemen, Ö. (2016). Sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde karşılaştığı sorun davranışlar. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* (193-204). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, A. R. ve Sarpkaya, R. (2010). Eğitim sistemimizin yetiştirmek istediği insan tipi açısından eğitim denetimimizin irdelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy-Education Sciences*, 5 (4), 1793-1812.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Erkoç, R. (2017). Öz-eleştirisinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin aracı değişkenleri olarak farkındalık ve öz-duyarlılık. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ersoy ve Şahin (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 1535-1558.
- Ersoy, F. (2013). Sosyal bilgiler dersiyle bütünleştirilmiş aile katılımlı karakter eğitimi programının geliştirilmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eser, H. B. (2012). Dinin siyasal davranışlar üzerindeki etkisi: Antalya örnek olay araştırması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 97-136.
- Foulquié, P. (1994). *Pedagoji sözlüğü* (C. Karakaya, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Gao, M. ve Liu, Q. (2013). Personality traits of effective teachers represented in the narratives of American and Chinese preservice teachers: A cross-cultural comparison. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 3 (2), 84-95.
- Geçer, A. ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 518-543.

- Gençtürk, E., Akbaş, Y. ve Kaymakcı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açısıyla ideal öğretmenin özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 1559-1572.
- Gişi, E., Sezgin, F. ve Pakel, M. (2012). Türk milli eğitim sistemi Türkiye'nin sorunlarına ne kadar duyarlı? *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4 (2), 99-109.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12, 436-445.
- Glaser, B. G. ve Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick (U.S.A.): Aldine.
- Gökdeniz, İ. ve Merdan, E. (2016). Meslek seçimi ile iş tatmini ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 111-121.
- Göloğlu Demir, C., Demir, E. ve Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (37), 73-87.
- Gönenç, M. ve Açıkalın, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 26-41.
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (32), 83-99.
- Grover, S. L. (2014). Moral identity as a lens for interpreting honesty of indirect leaders. *Journal of Change Management*, 14 (1), 48-65.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güngör, E. (2008). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hall, P. A. ve Fong, G. T. (2007). Temporal self-regulation theory: A model for individual health behavior. *Health Psychology Review*, 1 (1), 6-52.
- Hall, P. A. ve Fong, G. T. (2010). Temporal self-regulation theory: Looking forward. *Health Psychology Review*, 4 (2), 83-92.
- Hardy, A. A., Bean, D. S. ve Olsen, J. A. (2015). Moral identity and adolescent prosocial and antisocial behaviors: Interaction with moral disengagement and self regulation. *J Youth Adolescence*, 44, 1542-1554.
- Hardy, S. A. ve Carlo, G. (2011a). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5 (3), 212-218.
- Hardy, S. A. ve Carlo, G. (2011b). Moral identity. S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (Ed.), *Handbook of identity theory and research* (495-513). Springer: New York.
- Hasta, D. ve Dönmez, A. (2009). Yetkecilik ve bilişsel karmaşıklık düzeyi ile siyasi ideoloji arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (64), 19-29.

- He, H., Zhu, W. ve Zheng, X. (2014). Procedural justice and employee engagement: Roles of organizational identification and moral identity centrality. *Journal of Business Ethics*, 122 (4), 681-695.
- Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu: Yatağan ilçesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 91-102.
- Hotaman, D. (2012). An investigation of pre-service teachers' perceptions of teacher personality characteristics/Öğretmen adaylarının öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (2), 186-201.
- Hökelekli, H. (2007). Çocukta ahlak gelişimi ve eğitimi. R. Kaymakcan ve M. Uyanık (Ed.), *Teorik ve pratik yönleriyle ahlak* (625-642). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- İlgar, M. Z. (1996). *Denetim odağının değer sistemleri ahlaki gelişim düzeyi ve öz-ahlaki değerlendirme üzerindeki etkileri*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65.
- İlbars, Z. (1987). Kişiliğin oluşmasındaki kültürel etmenler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 31, 201-211.
- Jagodzinski, W. (2009). The impact of religion an values and behavior. *Kwansei Gakuin University School of Sociology Journal*, 107, 19-34.
- Jeong, C. ve Han, H. (2013). Exploring the relationship between virtue ethics and moral identity. *Ethics & Behavior*, 23 (1), 44-56.
- Jetten, J., Postmes, T. ve McAuliffe, B. J. (2002). 'We're all individuals': Group norms of individualism and collectivism, levels of identification and identity threat. *European Journal of Social Psychology*, 32, 189-207.
- Jianfeng, L., Hongping, L. ve Lanying, D. (2009). The effect of religiosity on shopping behavior: An exploratory study during the transitional period in China. *Proceeding International Conference on Information Management and Industrial Engineering*, 31-34.
- Jones, J. N., Warnaar, B. L., Bench, J. H. ve Stroup, J. (2014). Promoting the development of moral identity, behavior, and commitment in a social action program. *Journal of Peace Education*, 11 (2), 225-245.
- Kalafat, S. (2014). Predictive power of secondary teachers' personality traits on their qualifications according to certain variables. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 22-32.
- Kaplan, L. S. ve Owings, W. A. (2001). Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals. *NASSP Bulletin*, 85 (628), 64-73.
- Kaptangil, K. ve Erenler, E. (2014). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 55-82.

- Karaca, S. (2017). *Ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Çorum ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 383-402.
- Karagöz, O. (2009). *İstanbul ili Anadolu yakası Ataşehir ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin etkili öğretmen rollerine yönelik algıları nasıldır?* Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30 (135), 1-10.
- Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 49-74.
- Kaya, B. ve Ersoy, F. (2011). Geleneksel sınıflarda sosyal bilgiler dersinde zaman içinde bilim ünitesinde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 92-103.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 193-204.
- Kaya, Ö. (2014). Temellendirilmiş teori. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (239-260). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaynak Taşcı, S. (2007). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83.
- Kenan, S. (2005). 21. yüzyılda Türkiye'de öğretmen olmak. *EBSAD-Öğretmenlik Vizyon Programı*, İstanbul.
- Kenan, S. (2016). İsmail Gaspıralı'nın eğitim öğretim (maarif) felsefesi. *Kırım'da İslami eğitim: Tarihi geçmişi ve gelişim yolları, Zincirli Medresenin 515. yılı ve kurucusu Mengli Giray Han'ın vefatının 500. yıldönümü münasebetiyle* (170-184). Yalta/Kırım.
- Kim, K., Jang, J., Park, J. ve Lee, C. H. (2011). The effect of religion on the human mind: Analyses of language use and personality. *Psychologia*, 54, 145-155.
- Koç, Z. H. (2015). *Vicdanın ahlaki ve teolojik temelleri*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. D. A. Goslin (Ed.), *Morality, moral behavior, and moral development* (53-73). Chicago: Rand McNally.
- Köksal Akyol, A. (2006). Bilişsel gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (43-67). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kurtdede Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 48-61.
- Malkoç, S. ve Kaya, E. (2015). The usage of non-classroom environments in social studies education. *İlköğretim Online*, 14 (3), 1079-1095.
- McFerran, B., Aquino, K. ve Duffy, M. (2010). How personality and moral identity relate to individuals' ethical ideoloji. *Business Ethics Quarterly*, 20, 35-56.
- Metin, G. T. (2013). *Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ergenlerde olumsuz yaşam olayları ve duygusal-davranışsal uyum ilişkisinde özdenetimin aracı rolü*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Miller, M. L. ve Schlenker, B. R. (2011). Integrity and identity: Moral identity differences and preferred interpersonal reactions. *European Journal of Personality*, 25, 2-15.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1976). *Milli eğitim temel kanunu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı (6-7)*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=39>, adresinden 07.05.2015 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2016-2017 (1. Dönem)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf, adresinden 29.01.2018 tarihinde erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>, adresinden 28.01.2018 tarihinde erişildi.
- Moberg, D. ve Caldwell, D. F. (2007). An exploratory investigation of the effect of ethical cultura in activating moral imagination. *Journal of Business Ethics*, 73, 193-204.
- Mulder, L. B. ve Aquino, K. (2013). The role of moral identity in the aftermath of dishonesty. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 121, 219-230.
- Narvaez, D. ve Lapsley, D. (2009). Moral identity, moral functioning, and the development of moral character. D. M. Bartels, C. W. Bauman, L. J. Skitka ve D. L. Medin (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (237-274). Burlington: Academic Press.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 835-857.
- Olcaşoy Ökten, I. (2012). *The effects of political ideology on interpersonal interaction: Does exposure to opposing ideology lead to resource depletion?* Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onat Kocabıyık, O. (2014). Benlik ve ahlaki kimlik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (27), 261-280.
- Onat Kocabıyık, O. ve Kulaksızoğlu, A. (2014). A quailitative survey examining the moral identities of young adults. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (3), 851-858.

- Onat, O. (2011). *Genç yetişkinlerin ahlaki kimliklerinin incelenmesine yönelik nitel bir araştırma*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 288-299.
- Oyserman, D., Elmore, K. ve Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. M. R. Leary ve J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* (69-104). New York: The Guilford Press.
- Önder, E. ve Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 109-132.
- Öner Yalçın, S. (2016). *Hemşirelerin ve hekimlerin tıbbi eylemlerinde vicdanın rolü: Bir tutum araştırması ile birlikte*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Önür, H. (2013). Gelir düzeyinin eğitim imkanlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel fen lisesi ve Atatürk lisesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (18), 259-277.
- Özdamar, M. (2014). *Celal hoca*. İstanbul: Kırk Kandil.
- Özdemir Şerbet, T. O. (2012). *Okul müdürleri ve öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen Bekar, E., Konuk Şener, D. Yılmaz, Ç. ve Cangür, Ş. (2017). Hemşire ve sosyal çalışmacıların mezuniyet öncesi ve sonrası mesleki benlik saygılarının değerlendirilmesi. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 2 (4), 50-55.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7 (3), 4-9.
- Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Özsöz, B. (2007). *Öğrenci güdülenmesini etkileyen öğretmen özellikleri ve bu özelliklerle ilgili öğretmen farkındalığı*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (21-50). Ankara: Pegem A.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 173-182.
- Öztürk, E. B., Kılıçaslan Gökoğlu, S. ve Karagonlar, G. (2015). İlişkisel benlik ölçeğinin Türkçe geçerliliği. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 49-70.
- Palczewski, S. (1999). *A study of the relationship between transformational leadership between transformational leadership and teacher attitudes*. Degree of Doctor of Education, Department of Educational Leadership Western Michigan University.
- Palupi, M. (2017). Relationship between religiosity value and dysfunctional behavior. http://ncab.umsu.ac.id/wp-content/uploads/2017/10/1-Majang-Palupi_Paper_Publikasi-_NCAB-2017.pdf, adresinden 19.02.2018 tarihinde erişildi.

- Passini, S. (2013). What do I think of others in relation to myself? Moral identity and moral inclusion in explaining prejudice. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 261-269.
- Patrick, R. B. ve Gibbs, J. C. (2012). Inductive discipline, parental expression of disappointed expectations, and moral identity in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (8), 973-983.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pekkaya, M. ve Çolak, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin AHP ile belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (2), 797-818.
- Reed, A., Aquino, K. ve Levy, E. (2007). Moral identity and judgement charitable behaviors. *Journal of Marketing*, 71, 178-193.
- Reimer, K. (2003). Committed to caring: Transformation in adolescent moral identity. *Applied Developmental Science*, 7, 129-137.
- Richardson, J. (2013). Wanted: Highly effective teachers. *Phi Delta Kappan International*, 94 (7), 4.
- Rutt, J. L. ve Löckenhoff, C. E. (2016). From past to future: Temporal self-continuity across the life span. *Psychology and Aging*, 31 (6), 631-639.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 213-226.
- Sarıtaş, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerine göre ideal öğretmen özellikleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sav, İ. (2007). *Psikolojik danışman rehber öğretmenlerin kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schlenker, B. R., Miller, M. L. ve Johnson R. M. (2009). Moral identity, integrity, and personel responsibility. D. Narvaez ve D. K. Lapsley (Ed.) *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (316-340). New York: Cambridge University Press
- Schwartz, A. E. ve Atlas, S. J. (2005). Corwin Johnson: An inspirational teacher. *Texas Law Review*, 83 (7), 1807-1807.
- Selvi, Ö. (2012). Bilgi toplumu, bilgi yönetimi ve halkla ilişkiler. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3, 191-214.
- Seyyar, A. (2015). *Ahlak terimleri*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Siyez, D. M. (2009). *Ergenlerde problem davranışlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sluss, D. M. ve Ashforth, B. E. (2007). Relational identity and identification: Defining ourselves through work relationships. *Academy of Management Review*, 32 (1), 9-32.
- Stets, J. E. ve Carter, M. J. (2011). The moral self: Applying identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 74 (2), 192-215.

- Sungur, P. (2008). *Üniversite son sınıf öğretmen adaylarının benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (8), 597-608.
- Süral Özer, P. ve Tozkoparan, G. (2013). Öz benlik değerlendirmeleri ile iş ve yaşam doyumu ilişkisinin sorgulanmasına yönelik görgül bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 30 (8), 4933-4947.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Swann, W. B., Griffin, J. J., Predmore, S. C. ve Gaines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire: When self-consistency confronts self-enshancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 881-889.
- Tagay, Ö. (2015). Contact disturbances, self-esteem and life satisfaction of university students: A structural equation modelling study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 113-132.
- Tappan, M. B. (2006). Mediated moralities: sociocultural approaches to moral development. M. Killen ve J. G. Smetana (Ed.), *Handbook of moral development* (351-374). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taysi, E. (2000). *Benlik saygısı, arkadaşlardan ve aileden sağlanan sosyal destek: Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tecim, E. (2011). *Sosyal güven oluşumunda dinin etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tonga, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (12), 187-201.
- Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: Öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*, 10 (7), 1-27.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi*. Doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük*, c.1 A-J. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. Güncel Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a70578548c776.41463515, adresinden 30.01.2018 tarihinde erişildi.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çalışmaları ve öğretmenlerin bu çalışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 283-302.
- Utar, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Vallacher, R. R., Nowak, A., Froehlich, M. ve Rockloff, M. (2002). The dynamics of self-evaluation. *Personality and Social Psychology Review*, 6 (4), 370-379.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Varley, M. (2010). née Brown pioneering fish physiologist and inspirational teacher. *Journal of Fish Biology*, 76, 443-445.
- Vurucu, F. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve meslek seçimini etkileyen faktörler*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational Horizons*, 87 (1), 61-68.
- Warren, E. A. (2008). *Modeling moral personality: Moral chronicity, moral identity, and moral cognition*. The Degree of Doctor of Philosophy, The Graduate School of Arts and Sciences Columbia University.
- Wayment, H. A. ve Taylor, S. E. (1995). Self-evaluation process: Motives, information use, and self-esteem. *Journal of Personality*, 63 (4), 729-757.
- Xu, Z. X., Ma, H. K. Wang, Y. ve Li, J. (2017). Maybe I am not as moral as I thought: Calibrating moral identity after immoral action. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12144-017-9686-5.pdf>, adresinden 12.02.2018 tarihinde erişildi.
- Yaman, E., Yaman, H. ve Eskicumalı, A. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 53-68.
- Yaman, M., Dervişoğlu, S. ve Soran, H. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 232-240.
- Yang, J. (2013). Linking proactive personality to moral imagination: Moral identity as a moderator. *Social Behavior and Personality*, 41 (1), 165-176.
- Yavuzer, H. (1982). *Çocuk psikolojisi I: Duygusal ve toplumsal gelişim*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (1993). Kişilik gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin bir araştırma. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3 (1), 3-16.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 163-188.
- Yeşilyurt, H. (2017). *Farklı çalışan tipindeki öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ve iş doyumları*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 942-973.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 157-177.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 335-350.
- Zaha, N. A. (2010). *Moral identity formation and its relationship to adolescent volunteer behavior*. The Degree of Psychology, School of Behavioral and Applied Sciences Azusa Pasific University.

EKLER

Ek 1 Öğretmen Görüşme Formu

Değerli öğretmenim,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Feride Ersoy. Öncelikle bu görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Doktora tez çalışmamın temel verilerini benimle paylaşacağınız görüşleriniz oluşturacaktır. Bu görüşmeden elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Analizlerimde veri kaybını önlemek amacıyla izniniz olursa görüşmede ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Onaylıyor musunuz?

Sizden beklentim ve ricam sorulara samimiyetle yanıt vermeniz, sorularla ilgili yaşantılarınızı çekincesiz paylaşmanızdır. Sizin bana sormak istediğiniz sorularınız ya da iletmek istediğiniz görüşleriniz varsa görüşmeye başlamadan önce sorabilirsiniz.

İzninizle görüşmeye başlamak istiyorum.

Görüşme Tarihi, Saati ve Yeri:.....

Kişisel Bilgiler

Yaşı:	Cinsiyeti:	Görev Yılı:	Okulu ve Yaşadığı Şehir:
Öğrenimi:	Medeni Durumu:	Çocuk Sayısı (varsa) :	Kendini tanımladığı dünya görüşü veya inanç (isteğe bağlı):
Katıldığı çeşitli kurslar (varsa):			

Sorular

1) Değerli öğretmenim, sizin de bildiğiniz gibi, her birimizin kendi düşünce, duygu ve davranışlarımızda ön plana çıkan, karakterimizin birlikte anıldığı niteliklerimiz vardır. Sizin kişiliğinizin temelinde yer alan değerleri, davranışları, kendinize ve diğer insanlara yaklaşım biçiminizi oluşturan, kısacası, sizi siz yapan özellikleriniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?

2) Eş, en iyi arkadaş, anne baba gibi, yakın çevremizdeki insanlardan bazen kendimizle ilgili eleştiriler ya da övgüler alırız. Yakın çevrenizdeki insanlar sizinle ilgili ortak bahsettikleri yönleriniz neler? Size göre bu eleştiri ve övgüler sizi yansıtıyor mu?

3) Öğrenciler, öğretmenleri hakkındaki düşüncelerini derslerdeki etkileşimlerinde veya uygun bir zamanda öğretmenlerinin yanına gelerek öğretmenleriyle doğrudan paylaşırlar ya da velilerine aktarırlar. Hatta bazen öğretmenlerindeki bazı özellikleri kendi aralarında eleştirirler ya da öğretmenlerinin arkasından olumlu ya da olumsuz yönlerini vurgulayarak konuşurlar. Bunu söylediğimde anılarınızda neler canlandı?

- Bu eleştirileri veya övgüleri duyduğunuzda neler hissettiniz?
- Eleştirildiğiniz konularla ilgili zaman içinde neler yaptınız? (varsa)

4) Ders ortamı canlı bir ortamdır. Öğrencilerin davranışları, ortaya çıkan sorunlar, coşkuyla ya da sıkılarak işlenen konular, öğrencilere bir şeyler kazandırma çabaları, sınıfa taşınan olaylar, vs. hepsi bir ders ortamında yaşanmakta ve öğretmen kullandığı yöntem ve tekniklerle bu ortamın sürecini şekillendirmektedir. Tüm bu açılardan düşündüğümüzde, 5/6/7/8 sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler dersleriniz genellikle nasıl geçiyor? Bu derslerinize gözlemci olarak katılmış olsam beni nasıl bir ders ortamı beklemektedir? Neden?

5) Sınıfta bazen işler öğretmenin istemediği biçimde gelişir. Bazı öğrenciler dersi dinlememe, derse katılmama, diğer arkadaşlarının dikkatini dağıtma gibi dersle ilgili olmayan sınıf disiplinini bozucu davranışlar sergileyebilir. Siz böyle durumlarda neler yaşıyor ve sınıf disiplinini sağlamak için neler yapıyorsunuz?

6) Şimdi biraz daha rutin dışı yaşantılara geçmek istiyorum. Öğretmenlik yaşantılarınız arasında; bir öğrencinizin ders esnasında burnunun kanaması, bayılması, vs. gibi

sınıfınızda aniden gelişen kriz durumlarını ya da öğrencilerinizden birinin babasını kaybettiği haberini alması gibi daha dramatik olayları düşündüğünüzde anılarınızda neler canlanıyor? Böyle acil çözüm isteyen durumlarla karşılaştığınızda neler yapıyorsunuz?

7) Öğretmen de insandır ve can sıkıcı birçok problem ve sorun yaşayabilmektedir. Duygularınızı baskı altına alacak kadar çok fazla canınızın sıkın olduğu, kişisel bir probleminizin olduğu bir günde girdiğiniz dersleri düşünelim. Böyle durumlarda dersleriniz nasıl geçiyor?

8) Bazı öğretmenler, görev alanlarının müfredat kapsamındaki yükümlü oldukları dersi anlatmakla sınırlı olduğunu düşünürken bazı öğretmenler öğrencilerinin hayatlarına da müdahil olmaları gerektiğini düşünüyorlar. Bir öğretmen olarak sizin öğrencilerinizin hayatlarına müdahil olduğunuz ya da olmak durumunda kaldığınız anılarınız var mı?

- Neler oldu, neler yaptınız, neler hissettiniz?

9) Öğrenciler bazen dersleriyle, annesiyle ya da babasıyla, sınıf arkadaşlarıyla ya da başka bir konuyla ilgili özel problemler yaşayabilmektedir. Böyle problemler yaşayan öğrencilerinizle ilgili neler yaptınız? Bu konuda sizin için en etkileyici olan anılarınızı anlatır mısınız?

10) Öğrenci velileri zaman zaman öğretmenlere türlü şikâyetlerle, sorunlarla ya da kulaktan dolma bilgilerle çok üzgün ya da öfkeli bir şekilde gelebilmektedir. Öğrenci velilerinin öfkeli ya da üzgün bir şekilde size geldiği anılarınızı benimle paylaşır mısınız?

- Bu durum karşısında siz neler yaptınız?

11) Veliler, bazen öğretmenlere gelerek minnetlerini ve memnuniyetlerini dile getirebilmektedir. Öğrenci velileri genellikle hangi konularda size teşekkür etmek için geliyorlar? Anılarınızı paylaşır mısınız?

12) Öğretmenler bazen okulda ya da okul dışında eğitsel bir faaliyeti gerçekleştirmeyi çok isterken karşılarına bazı sıkıntılar, problemler ve engeller çıkabilmektedir. Örneğin; idarenin izin vermemesi veya destek sağlamaması, diğer öğretmenlerin işbirliği yapmaya istekli olmaması, etkinlik için çok gerekli eğitim materyallerini ya da araçları

temin etmede veya etkinliğe uygun sınıf ya da salon bulmada güçlük çıkması, velilerin çocuğunun bu etkinliğe katılmasına karşı çıkması veya gerekli ilgi ve desteği sağlamaması, vs. gibi. Meslek hayatınızda bu gibi konularda olumlu ve olumsuz neler yaşıyorsunuz?

- Olumlu anılarınız neler? Bu yaşantı karşısında nasıl davrandınız, nasıl etkilendiniz/hissettiniz?
- Olumsuz anılarınız neler? Bu yaşantı karşısında nasıl davrandınız, nasıl etkilendiniz/hissettiniz?
- Sık karşılaşılan problemler? Bu problemler karşısında nasıl davrandınız ve nasıl etkilendiniz/hissettiniz?

13) 5 yıl önceki siz ile şimdiki siz arasında ne gibi farklılıklar görüyorsunuz?

14) Yakın gelecekte gerçekleştirmeyi düşündüğünüz hedefleriniz neler? Neden bu hedefler?

15) Bir mesleği; yaşadığımız bir olaydan, ailemizin ısrarından, izlediğimiz filmdeki ya da okuduğumuz kitaptaki bir karakterden, öğretmenimizin olumlu ya da olumsuz bir davranışından etkilendiğimiz için ya da sadece puanımız yettiği için tercih etmiş olabiliyoruz. Şimdi biraz geriye dönecek olursak öğretmenlik mesleğini nasıl seçtiğinizle ilgili anılarınızı benimle paylaşır mısınız?

- Bugün geriye dönüp meslek hayatınızdaki yaşantılarınıza baktığınızda bu kararınız hakkında neler söyleyebilirsiniz? Yani pişman mısınız, mutlu mu? Sebepleriyle açıklar mısınız?

16) Bir öğretmen, öğrencisinin sahip olduğu değerlere, sergilediği davranışlara, üsluba ve başarı durumuna bakarak “İşte benim öğrencim!” deyip yetiştirdiği, emek verdiği bir öğrencisiyle gurur duyabilir. Bu bağlamda düşündüğümüzde öğrencilerinizin en çok hangi özellikleri kazanmış olması bir öğretmen olarak sizi gururlandırıyor?

- Öğrencilerinize bu özellikleri kazandırabilmek için neler yapıyorsunuz? Eğitsel faaliyetler, ailelerle veya diğer öğretmenlerle işbirliği, vs. gibi çalışmalarınızı anlatır mısınız?

17) Öğretmenlik yaşamınızda kişiliğinizi, duygu ve düşünce dünyanızı derinden etkileyen anılarınızı anlatır mısınız?

- Olumlu anılarınız neler? Bu durumda neler hissettiniz ve yaptınız?
- Olumsuz anılarınız neler? Bu durumda neler hissettiniz ve yaptınız?

18) Öğrencilerinizin sizin sözlerinize ya da yaptığınız şeylere, ondan beklediğiniz bir görev veya davranışa karşı geldiği, sizin sözünüzü dinlememe gibi tepkiler gösterdiği anılarınızı anlatır mısınız?

- Bu durumda nasıl hissettiniz ve neler yaptınız?

19) Öğrencilerinizle aranızda geçmiş olan, çok gurur duyduğunuz, iyi ki böyle yapmışım dediğiniz anılarınızı anlatır mısınız?

20) Birlikte çalışıyor olduğu meslektaşlarının hal ve hareketleri, düşünce ve davranışları, anlattığı herhangi bir olay, işbirliği veya daha sayılabilecek birçok konudaki yaklaşımı öğretmenleri oldukça derinden etkileyebilir. Meslektaşlarınızla ilgili sizi derinden etkileyen anılarınızı anlatır mısınız?

- Olumlu anılarınız neler? Bu durumda nasıl hissettiniz ve neler yaptınız?
- Olumsuz anılarınız neler? Bu durumda nasıl hissettiniz ve neler yaptınız?

21) Öğrencilerinizin hayatlarında özellikle sizin etkili olduğunuz anılarınızı anlatır mısınız? Onların üzerinde ne gibi etkileriniz oluyor?

22) Davranışlarından ailesinin, arkadaşlarının ya da sizin rahatsız olduğunuz öğrencilerinizi düşünelim. Onların hayatlarında olumlu yönde bir davranış değişikliğine sebep olduğunuz anılarınızı anlatır mısınız?

- Bunun sonucunda kendinizi nasıl hissettiniz? Bunu yapmak sizin için ne anlam ifade etmekteydi?

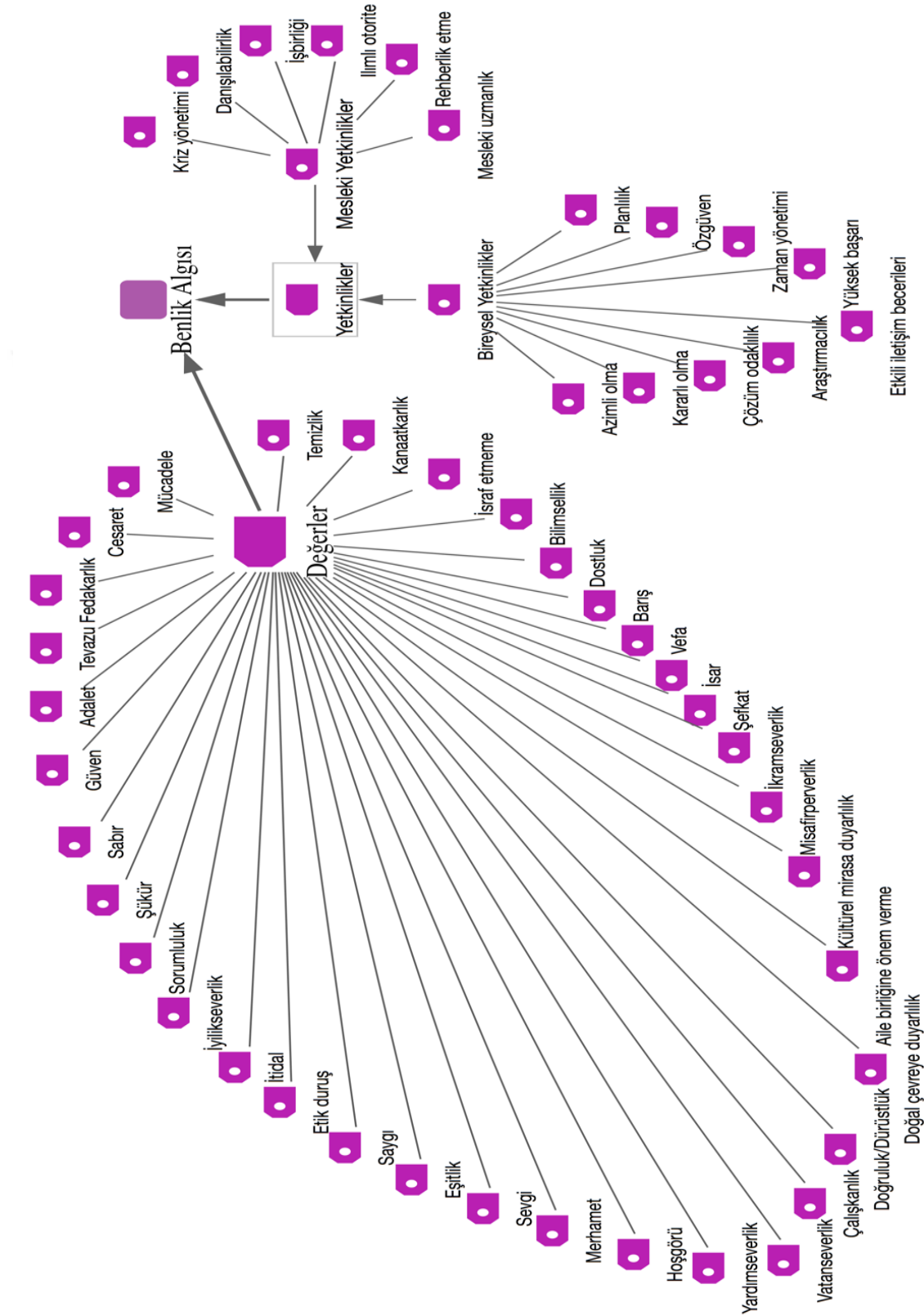
23) Boş zamanlarınızda ne tür aktiviteler içindesiniz?

- Bu aktiviteleri yapıyor olmanız öğrencilerinizi nasıl etkiliyor?

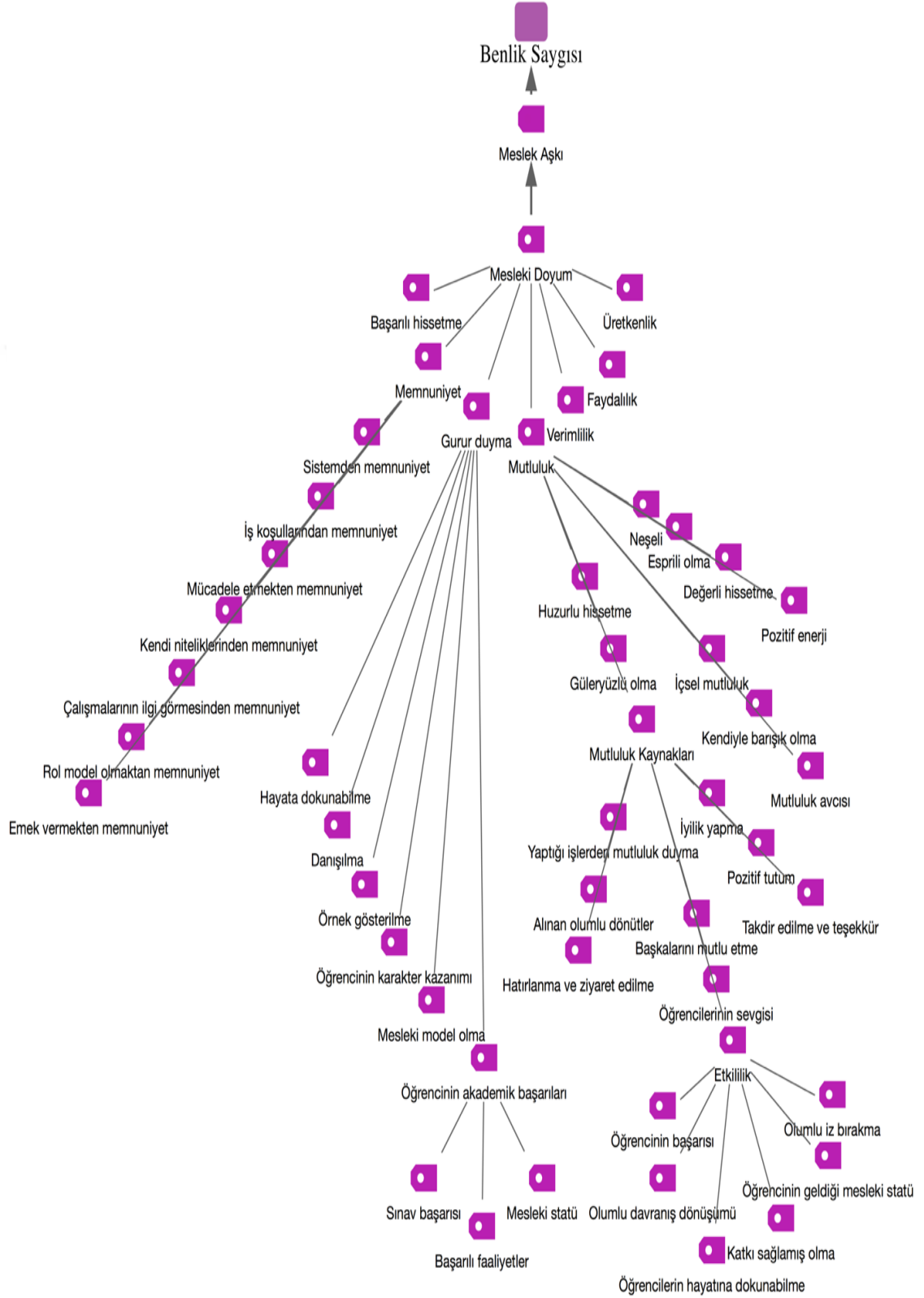
24) Bunlar dışında görüşme konumuz kapsamında neler belirtmek istersiniz?

Katılımınız için çok teşekkür ederim.

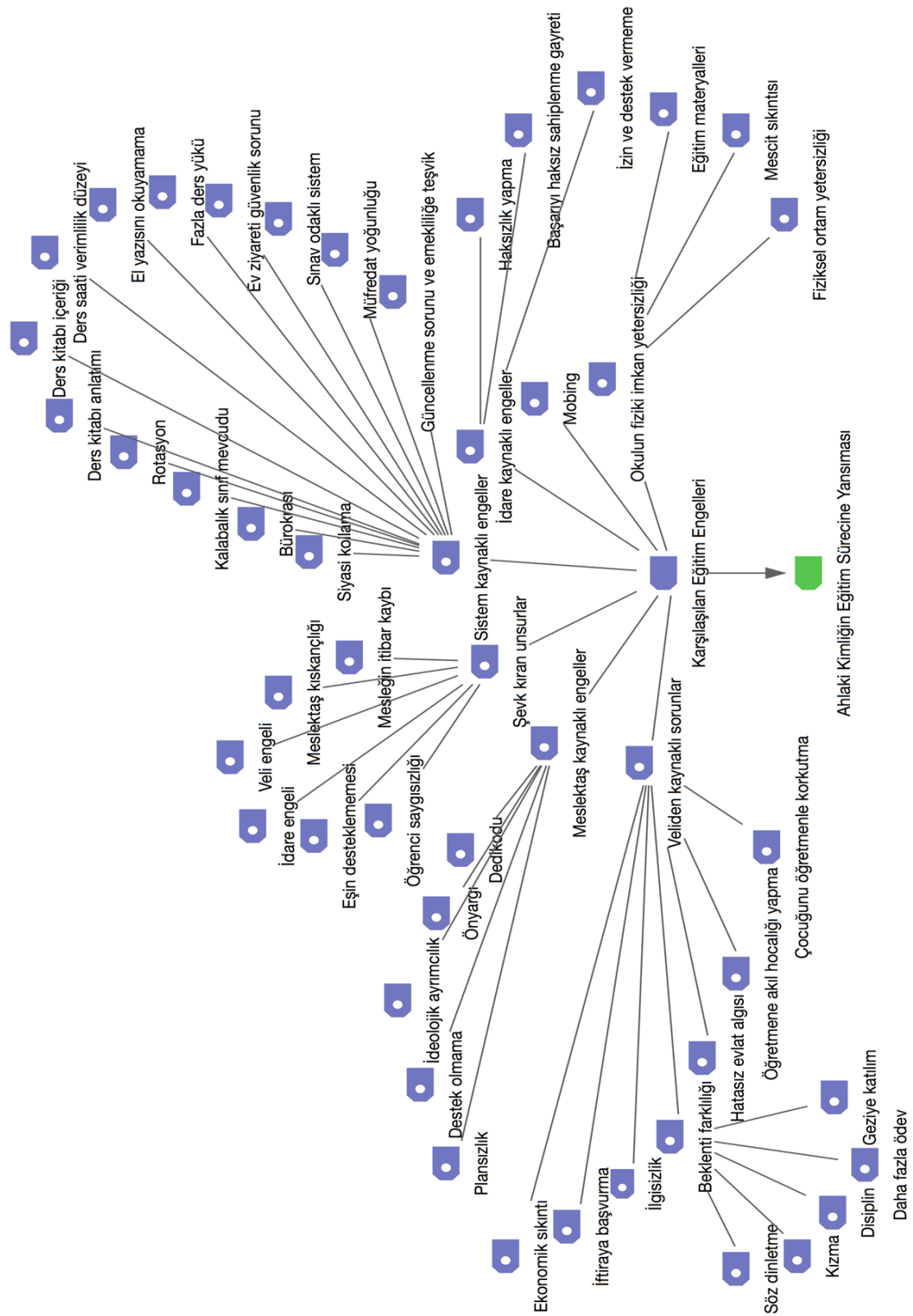
Ek 2 İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Algısı Özellikleri



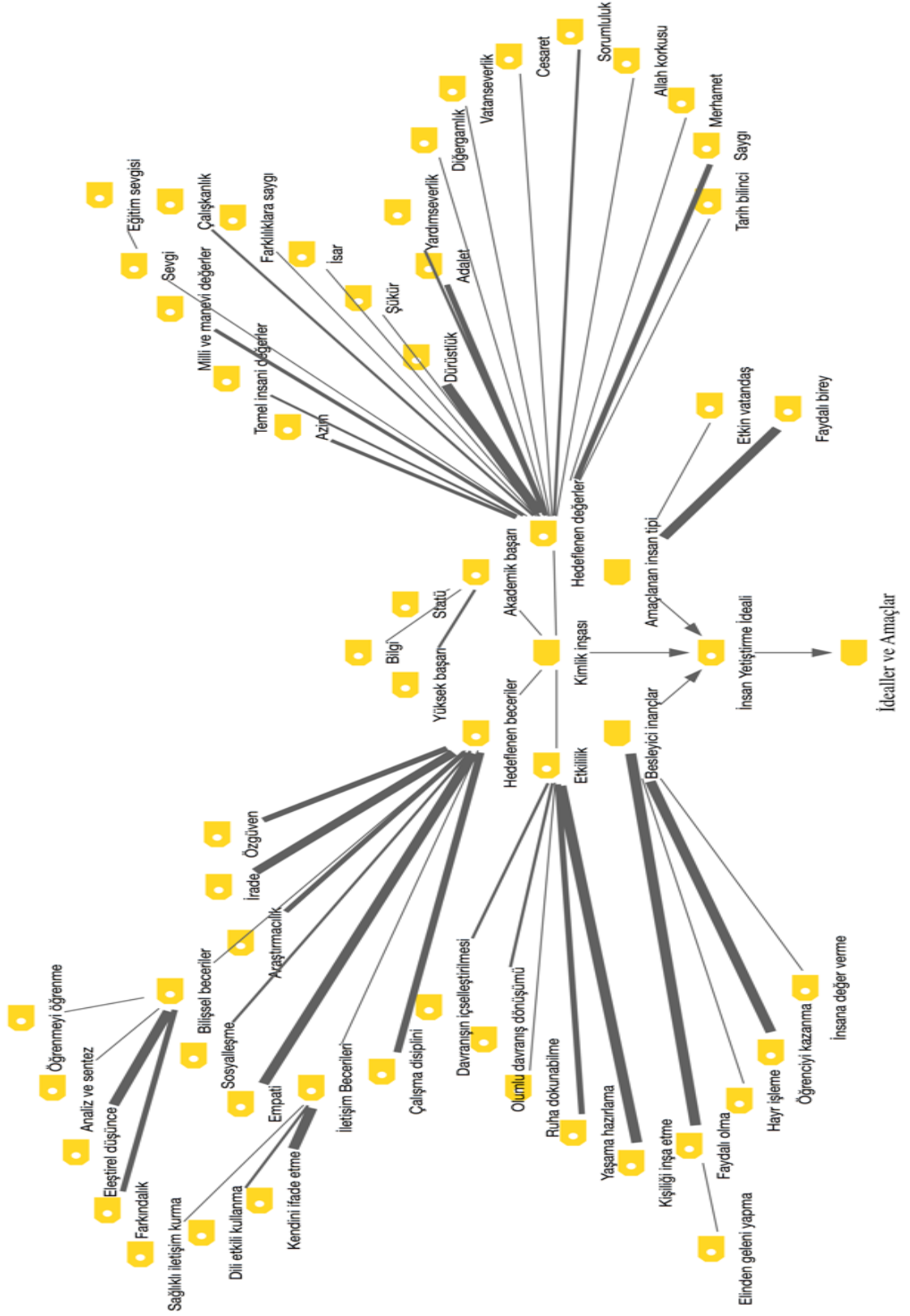
Ek 3 İlham Veren Öğretmenlerin Benlik Saygısı Özellikleri: Meslek Aşkı



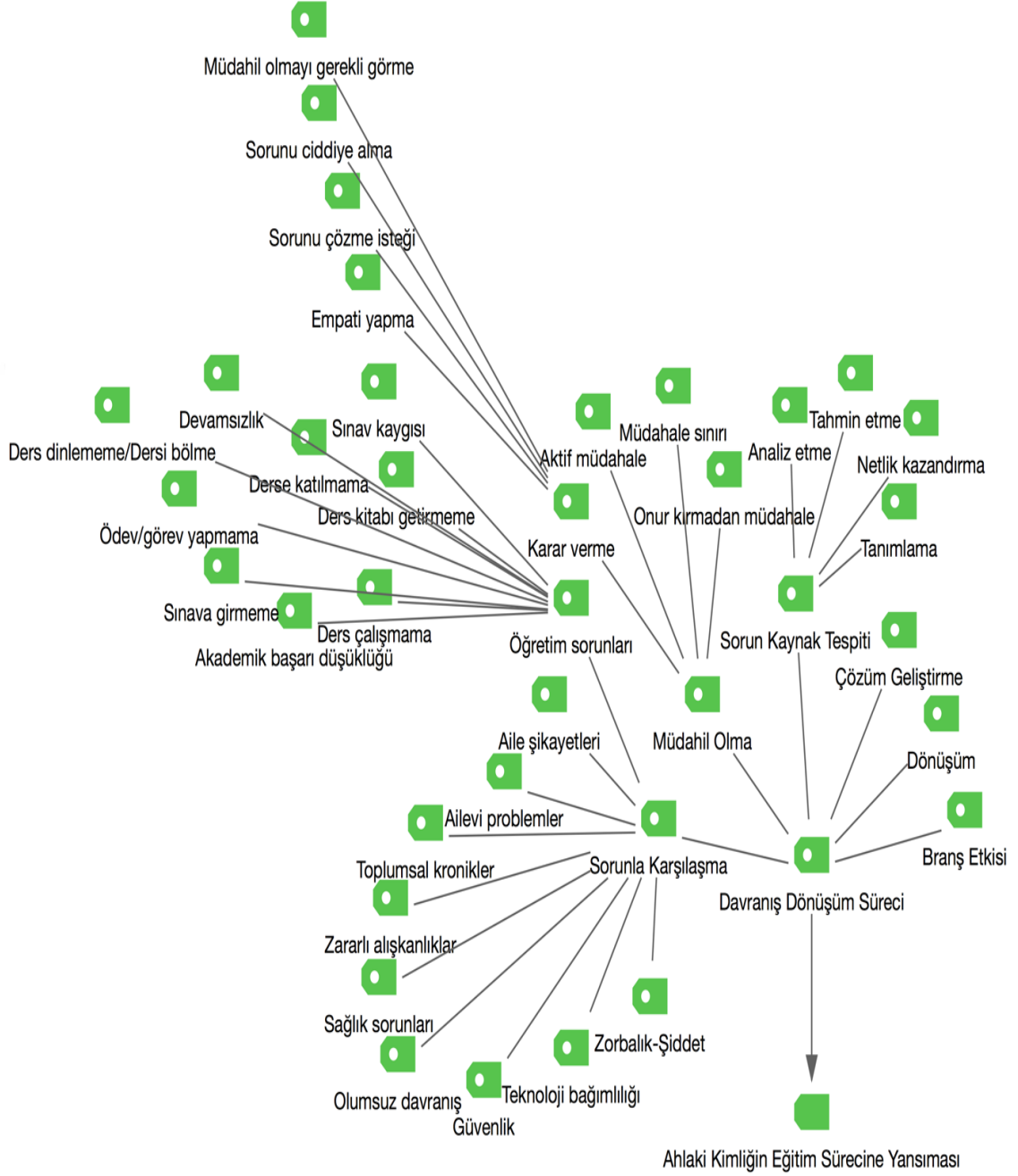
Ek 4 Karşılaşılan Eğitim Engelleri



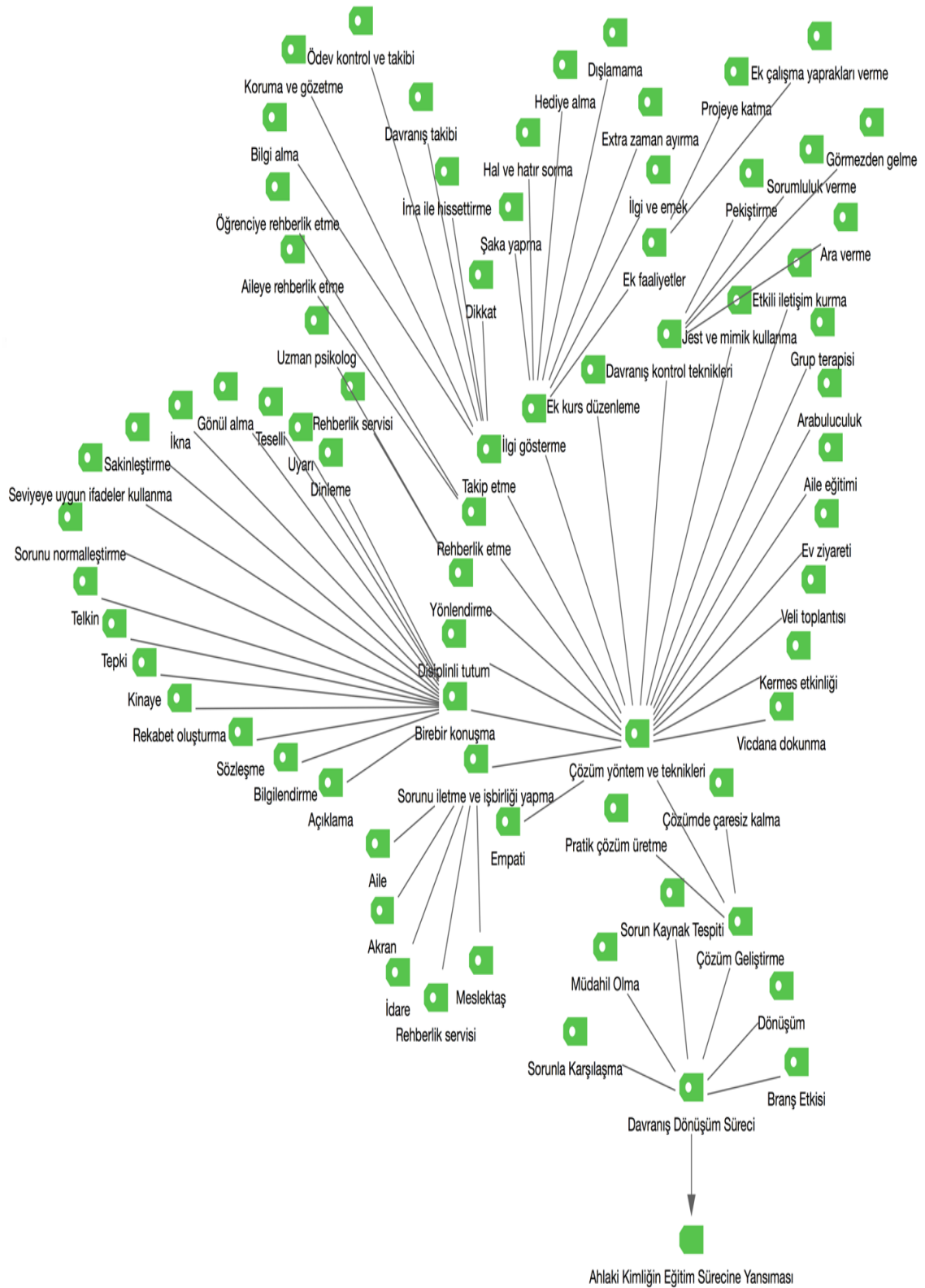
Ek 5 İlham Veren Öğretmenlerin İdealleri ve Amaçları



Ek 6 Davranış Dönüşüm Süreci-I



Ek 7 Davranış Dönüşüm Süreci-II



Ek 8 Davranış Dönüşüm Süreci-III

