



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLER İÇİN BAKIM ETİĞİ MESLEKİ GELİŞİM
PROGRAM TASLAĞININ HAZIRLANMASI

MERT ÖZDEN
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

KIRIKKALE-2023



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLER İÇİN BAKIM ETİĞİ MESLEKİ GELİŞİM
PROGRAM TASLAĞININ HAZIRLANMASI

MERT ÖZDEN
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

KIRIKKALE-2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Mert ÖZDEN tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLER İÇİN BAKIM ETİĞİ MESLEKİ GELİŞİM PROGRAM TASLAĞININ HAZIRLANMASI” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Gazi Üniversitesi

İmza:.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.

Başkan: Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Gazi Üniversitesi

İmza:.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.

Üye: Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ

Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Kırıkkale Üniversitesi

İmza:.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 13/07/2023

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Mert ÖZDEN

13/07/2023

ÖZET

ÖĞRETMENLER İÇİN BAKIM ETİĞİ MESLEKİ GELİŞİM PROGRAM TASLAĞININ HAZIRLANMASI

Kırıkkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
Temmuz 2023, 175 sayfa

İnsan ilişkilerinin temelinde bulunan bakım istek ve sorumluluğu; önemseme, duyarlılık, özen ve ilgi kavramlarıyla önem kazanmaktadır. Bakım etiği, bakım gösteren-bakım gösterilen ilişkisini empatiden daha güçlü bir duygudaşlık ve sorumluluk ile okuyarak bu ilişkiyi bir etik yaklaşım temelinde ele alması yönüyle diğer etik yaklaşımlardan ayrılır. Eğitimde bakım etiği, öğretmen ve öğrenci ilişkisini inceleyerek çeşitli öneriler sunmuştur. Bu öneriler öğretmen-öğrenci ilişkisini zenginleştiren ve eğitim yaşantısının etik boyutlarını inceleyen nitelik taşımaktadır. Bu çalışmada eğitimde bakım etiği yaklaşımının kavram, ilke ve uygulamalarını içerecek bir mesleki gelişim program taslağının hazırlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli bir nitel araştırma yöntemi olan durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları bir konunun ayrıntılarına derinlemesine inilen çalışmalardır. İhtiyaç analizi aşamasında çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde bulunan devlet okullarındaki farklı kademe ve branşlarda yer alan toplam 16 ilkokul-ortaokul öğretmeninden ve altı alan uzmanından oluşmaktadır. Öğretmenlerden veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, ek sorularla ve literatür alıntılarıyla desteklenmiş, daha zengin veri elde etmek amaçlanmıştır. Alan uzmanlarından veri toplama sürecinde açık uçlu sorular kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılarak kod, kategori, tema sınıflandırması yapılmıştır. İhtiyaç analizi aşamasında tüm öğretmenler bakım etiği mesleki gelişim programına ihtiyaç olduğunu, tüm uzmanlar bakım etiği yaklaşımına öğretmen rolleri kapsamında daha çok ihtiyaç duyulacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin model olma boyutunda doğal bakım davranışlarını etik bakım davranışlarına ulaşmakta kullanmadıkları, diyalog boyutunda diyalog kurmaya yeterli vakti ayıramadıkları, uygulama boyutunda yardımlaşmaya yönelik etkinlik planlamayı göz ardı ettikleri, onaylama boyutunda onaylama davranışlarını sınıf kültürünü etkilemeye yönelik olarak sergilemedikleri görülmüştür. Bu ihtiyaçlara yönelik olarak bakım etiği kavram, ilke ve uygulamalarının yanında öğretmenlerin ve uzmanların önerilerini içeren 20 saatlik Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı hazırlanmıştır. Program taslağı Giriş-Tanıtım-Isınma, Değerler Eğitimi Bağlamında Bakım Etiği, Kültür ve Bakım Etiği, Bakım Etiği Yaklaşımı Çerçevesi, Model Olma, Diyalog, Uygulama, Onaylama, Çıkarımlar-Öneriler-Kapanış temalarından oluşmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bakım etiği, mesleki gelişim, karakter eğitimi, program geliştirme, ahlaki eğitim

ABSTRACT

DRAFTING A ETHICS OF CARE PROFESSIONAL DEVELOPMENT CURRICULUM FOR TEACHERS

Kırıkkale University
Institute of Social Sciences
Department of Curriculum Development and Instruction, Master's Thesis
Advisor: Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
July 2023, 175 pages

The desire and responsibility of care, which is the basis of human relations; It gains importance with the concepts of caring, sensitivity, care and interest. Ethics of care reads the caregiver-caregiver relationship with a stronger empathy and responsibility than empathy, and deals with this relationship on the basis of an ethical approach. In this respect, it differs from other ethical approaches. Ethics of care in education examined the relationship between teacher and student in this context and offered various suggestions. These suggestions have the quality of enriching the teacher-student relationship and examining the ethical dimensions of educational life. In this study, it is aimed to prepare a draft of a professional development program that will include the concepts, principles and practices of the care ethics approach in education. The model of the research is the case study, which is a qualitative research method. Case studies are studies that delve into the details of a topic. In the needs analysis stage, the working group consists of 16 primary-secondary school teachers and six field experts from different levels and branches in public schools in Kırıkkale in the 2022-2023 academic year. The interview technique was used in the data collection process from the teachers. The prepared semi-structured interview form was supported with additional questions and literature citations, and it was aimed to obtain richer data. Open-ended questions were used in the data collection process from field experts. In the analysis of the data, code, category and theme classification was made using the content analysis method. All teachers stated that there was a need for a care ethics professional development program during the needs assessment phase, and all experts stated that the care ethics approach would be needed more within the scope of their teacher roles. It was observed that teachers did not use their natural care behaviors to reach ethical care behaviors in the modeling dimension, they could not spare enough time to establish a dialogue in the dialogue dimension, they ignored the activity planning for cooperation in the practice dimension, and they did not exhibit their affirmation behaviors in the approval dimension to affect the classroom culture. For these needs, a 20-hour Ethics of Care Professional Development Curriculum Draft for Teachers has been prepared, which includes the concepts, principles and practices of care ethics, as well as the suggestions of teachers and experts. The draft of the program consisted of the themes of Introduction-Presentation-Warm-Up, Ethics of Care in the Context of Values Education, Culture and Ethics of Care, Ethics of Care Approach Framework, Modeling, Dialogue, Practice, Confirmation, Conclusions-Suggestions-Closure.

Keywords: Ethics of care, professional development, character education, curriculum development, moral education.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecim, düşünce dünyama eklemlenecek bilgi mirasını keşfetme ve bu mirasa katkı sağlamaya dair merakla karışık neşemi çevremle paylaşma deneyimiydi. Bu tez aracılığıyla tanıştığım herkese, araştırma sürecimi kolaylaştıran hoş sohbet okul idarelerine, zaman ayırarak çalışmama düşünceleriyle destek olan değerli alan uzmanlarına, deneyim ve düşüncelerini paylaşmaktan çekinmeyen kıymetli öğretmenlere teşekkür ediyorum.

Savunma jürisinde fikir ve yorumlarıyla tezime katkı sağlayan Prof. Dr. Şaban ÇETİN'e konuya dair ilgisi ve yol göstericiliği için teşekkür ediyorum.

İçten desteklerini süreç boyunca hissettiğim, bilgi ve görgüsünü örnek aldığım yazar Mehmet Latif ÇİÇEK'e, beni üretmeye motive eden şair Hayriye ÜNAL'a, akademik yaşama dair deneyimlerini asla esirgemeyen Öğr. Gör. Dr. Alptuğ TOPAKTAŞ'a şiir ile kurulan dostlukların ortak kaygıların peşinde üretmeye dönüştüğü yerde yürekten teşekkür etmek istiyorum.

Yardımseverliği ve samimiyetiyle tüm öğrencilerini şanslı kılan Doç. Dr. İlkey Doğan TAŞ'a, içtenlikle sunduğu iyi dilekleri ile bana çalışma azmi sağlayan Doç. Dr. Serap Nur DUMAN'a, çalışmalarındaki titizliği her daim örnek almaya çalıştığım Dr. Ahmet KESKİN'e akademik olgunlaşmaya yönelik yıllar süren tüm iyi niyetli paylaşımları için teşekkürü bir borç biliyorum.

Öğrencisi olmaktan onur duyduğum tez tanışmanım Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'a lisans öğrenimimin başından itibaren düşüncelerime değer verdiği, bilgiyi sevmeye serüveninin şenlikli tarafına odaklandığı ve sürekli ilerlemenin erdemini bir rol model olarak kazandırdığı için teşekkür ediyorum.

Sadakatli ve sürekli destekleyici dostlukları için Abdüs Samed ŞENKAN'a ve Mehmet Can YAŞAR'a ayrıca samimiyetle gülen yüzleri için çok değerli ailelerine teşekkür borçluyum. Arkadaşım Deniz BERK'e çalışmalarına dair heyecanı için yürekten teşekkür ediyorum.

Tüm yazdıklarım için ikinci bir göz olan, uğruna çalıştığımız yerlere yaklaşmanın büyük mutluluğu için seçtiğim yolda beni özveriyle destekleyen sevgili Bengisu GÖKMEN'e yol arkadaşlığı ve her zorluğun karşısında incelikli düşünmeyi tercih ettiği için minnettarım.

Bana koşulsuz güven duydukları, her kararımın arkasında durdukları ve onlara layık olmayı kendim olmakla aynı kıldıkları için babam Fazlı ÖZDEN, annem Elif ÖZDEN, kardeşim Onur ÖZDEN'e sonsuz teşekkür ederim. Sevgili aileme olan borcumu, en başta, onlara minnet duyacağım bir hayatla ödeyeceğim.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	2
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	3
2.1. Eğitim ve Öğretim	3
2.2. Öğretim Programı ve Öğretmenin Rolü	3
2.3. Öğretmenin Yeterlikleri ve Pedagojik Alan Bilgisi İçerisinde Bakım Etiği Yeterlikleri ...	4
2.4. Eğitimde Bakım Etiği Yaklaşımı	5
2.5. Öğretmen ve Öğrenci İlişkisinde Bakım Etiği	10
2.6. Geleneksel Okullar için Bakım Etiği Eleştirileri.....	12
2.7. Öğrencinin İhtiyaçları	16
2.8. Mutluluk	20
2.9. Duyarlılık Temaları	21
2.10. Sınıf Ortamı.....	28
2.11. Bakım Etiği Perspektifinde Ahlaki Eğitim.....	31
2.11.1. Model Olma.....	31
2.11.2. Diyalog	34
2.11.3. Uygulama.....	36
2.11.4. Onaylama.....	38
2.12. Dezavantajlı Gruplarda Bakım Etiği	40
2.13. Devamlılık.....	43
2.14. Bakım Etiği Yaklaşımı Odağında Eğitim Programları	43
2.15. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Bakım Etiği	47
3. YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Çalışma Grubu.....	51
3.3. Veri Toplama Aracı.....	54
3.4. Verilerin Toplanması.....	55
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	56
4. BULGULAR	57
4.1. İhtiyaç Analizi Aşamasında Elde Edilen Bulgular.....	57
4.1.1. Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular	57
4.1.2. Uzmanlardan Elde Edilen Bulgular	129
4.2. Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı	143
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	145

5.1. Sonuçlar.....	145
5.1.1. Model Olma.....	145
5.1.2. Diyalog	147
5.1.3. Uygulama.....	148
5.1.4. Onaylama.....	149
5.1.5. Mesleki Gelişim.....	150
5.1.6. Geleceğe Yönelik Görüşler	152
5.2. Öneriler.....	153
KAYNAKLAR.....	155
EKLER.....	160
Ek-1 Öğretmenlerin Bakım Etiği Görüşleri Görüşme Formu	160
Ek-2 Alan Uzmanlarının Bakım Etiği Görüşleri Açık Uçlu Soru Formu	162
Ek-3 Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı.....	164
Ek-4 Etik Kurul Belgesi	173
Ek-5 Araştırma İzni	174
Ek-6 Özgeçmiş	175

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

3.1. Öğretmen bilgileri	52
3.2. Alan uzmanı bilgileri.....	53
3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesi	54
4.1. Öğretmenlerin eğitim anlayışları ve temel değer/inançları	57
4.2. Öğretmenlerin eğitsel felsefelerinde öğretim ve yetiştirme	61
4.3. Öğretmenlerin birlikte geçirilen zaman bağlamında bakım ve güven ilişkilerine ilişkin görüşleri.....	64
4.4. Öğretmenlerin gerçek-samimi bir model olarak ilgi-bakım göstergeleri.....	67
4.5. Model olunmadığında ortaya çıkabilecek olumsuzluklar	71
4.6. Öğretmenlerin diyaloga yönelik görüşleri ve diyaloga vakit bulma durumları	76
4.7. Öğretmenlerin öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini öğrenmede tercih ettiği öncelikli yollar.....	80
4.8. Öğretmenlerin öğrencileri hakkında fikir edinmesinde diyalogun rolü	83
4.9. Diyaloga dayalı iletişimin yeni fırsatlar yaratma potansiyeli.....	85
4.10. Sınıfta hassas/mahrem konuların konuşulmasında engeller.....	89
4.11. Topluma hizmet uygulamaları ve akranlarla öğrenme çalışmaları ile bakım uygulama becerisi geliştirmek için yapılanlar	93
4.12. Öğretmenlerin birlikte öğrenme çalışmaları yaptırma durumları	96
4.13. Öğretmenlerin sınıf içi öğrenme faaliyetlerini planlarken öğrencilerin birbirlerine karşılıklı yardım etmesi, paylaşımlarda bulunması ve destek olmasını gözetme durumları....	99
4.14. Öğretmenlerin onaylama davranışları ve kullanım sıklığı	102
4.15. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrenciyi onaylama davranışları.....	106
4.16. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yönelik olarak standartları uygunlaştırma davranışları	111
4.17. Öğretmenlerin bakım etiğini ya da kavramlarını içeren mesleki gelişim programına katılma durumları	114
4.18. Öğretmenlerin bakım etiğini ya da kavramlarını içeren mesleki gelişim programına kendi çabalarıyla ulaşma durumları	116
4.19. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesi ihtiyacına dair cevapları	117
4.20. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesinin öğrenciye sağlayacağı katkılar hakkında düşünceleri	118
4.21. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesinin öğretmene sağlayacağı katkılar hakkında düşünceleri	120
4.22. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesinin daha çok katkı sağlayacağını düşündüğü branşlar	123
4.23. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programına dair önerileri	125
4.24. Uzmanların değişen ve gelişen öğretmen rolleri için bakım etiği anlayışına gelecekte daha çok ihtiyaç duyulma durumuna dair yorumları	129
4.25. Uzmanların eğitim programlarının sosyal ve duygusal yönüne bakım etiği kapsamında yorumları	132
4.26. Uzmanlara göre bakım etiği mesleki gelişim programında öncelikle hedeflenmesi gereken kavramlar	136
4.27. Uzmanlara göre bakım etiğinin sosyal problemlere etki sağlayıp sağlamama durumu	138

4.28. Uzmanların bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesine yönelik önerileri
142



SİMGELER VE KISALTMALAR

KISALTMALAR DİZİNİ

AKT	Aktaran
EFSTT	Eğitimin Felsefî, Sosyal, Tarihi Temelleri
EPÖ	Eğitim Programları ve Öğretim
İYEP	İlkokullarda Yetiştirme Programı
LGS	Liseye Geçiş Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
ODTÜ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
PDR	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim programı, eğitsel sürecin planıdır. Ellis (2015), eğitim programlarını bilgiyi merkeze alan, öğretmeni merkeze alan ve toplumu merkeze ele alan programlar bağlamında incelemiştir. Program geliştirme sürecinde bütüncül bir yapının olması öncelikli koşul olmasıyla birlikte baskın olarak bu alanlarda program geliştirme süreçlerinin gerçekleştiği görülür. Ancak eğitim öğretim sürecinin akademik beceri kazandırmasının yanında duyuşsal gelişimi desteklemesi de gerekmektedir. Türkiye’de güncel program geliştirme çabaları genellikle bilgiyi merkeze alan programlardan oluşmakta, bilgi merkezli planlar ön planda tutulmaktadır (Başaran, 2022). Bununla birlikte eğitim öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi, genellikle akademik becerilerin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlar üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu gibi faktörler, okul ve yaşantıya dair etik davranışların; empati, duyarlılık, ilişkilerin sorumluluğu, adalet, özen davranışı ve mutluluk gibi kavramların eğitsel anlamda üzerine düşünülmemesine sebep olmaktadır. Bu süreç, öğretmen ve öğrencinin eğitimde etik temeller üzerine dikkatini yöneltememesi durumunu ortaya çıkarır. Her yaşantının kendi içerisinde bağlantılı olduğu düşünüldüğünde yaşantıya dair kararın yalnızca kendisini meydana getiren eğitim durumunun unsurlarına göre değil, bağlantılı olduğu diğer yaşantılarla ilişkili olması gerektiği anlaşırlar (Ertürk, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin tüm yaşantılarımızı etkileyen bu kavramlar odağında düzenlenmiş bir içeriğe ihtiyaç duyacağı öngörülmüştür.

Özellikle öğretmenlerin etik davranışlara ve bu etik davranışların sınıf ortamında nasıl sergileneceğine yönelik öngörülen bilgi, beceri ve farkındalık eksikliği durumu; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin tam anlamıyla anlaşılamamasına sebep olur. Bu nedenle öğrenciler için nitelikli bir eğitim öğretim sürecinin sağlanamamasının yanında öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin zenginleşememesi, karşılıklı duyarlılık sağlanamaması sonuçları meydana gelir. Bu noktada bir etik

yaklaşım olarak bakım etiğinin eğitim için sunduğu önerilere yönelik farkındalık ve beceri kazanmak, önem teşkil etmektedir. Duyarlılık ve özen davranışlarının eğitim programlarına yansması ile daha nitelikli eğitsel deneyim geçirme ve ilişkiler kurma imkânı oluşabilir. Bu nedenle öğretmenlerin bakım etiği perspektifi ile çözeceği sınıf içi sorunlara dair bilgi ve beceri kazanma ihtiyacının yanında her türlü mesleki beceri gelişimine hayat boyu öğrenme odağında gereksinim duyabileceği düşünülmektedir. Bu problem durumu öğretmenler için bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesini bir ihtiyaç olarak sunmaktadır. Öğretim programlarının içeriği olgu ve olayların ansiklopedik birleşiminden öte yaşam alanlarının anlamlı parçalarının etkin bir çabayla düzenlenmesini içerir (Varış, 1988). Bu nedenle, öğretmenler için hazırlanacak olan bakım etiği mesleki gelişim program taslağının; yaşamla ilişkili olarak öğretmenlerin etik davranışlar üzerine düşünmesini ve uygulama yaparak farkındalık kazanmasını sağlamakla birlikte bakım etiğinin kavram, ilke ve uygulamalarına farkındalık geliştirmelerini sağlaması gerekir. Bu sayede öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmakla birlikte öğrencilerin eğitimde bakım alma ihtiyaçlarının duyarlı öğretmenler tarafından sağlanması adına bir temel oluşturulacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmenler için bakım etiği kavram, ilke ve uygulamalarını içeren bir mesleki gelişim program taslağının hazırlanmasıdır. Çalışmanın alt amaçları aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenler ve alan uzmanlarına göre, öğretmenlere yönelik tasarlanacak olan bakım etiği mesleki gelişim programı eğitim ihtiyaçları nelerdir?
2. Öğretmenler ve alan uzmanlarının bakım etiği mesleki gelişim programına yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma ihtiyaç analizi aşamasında Kırıkkale ilinde görev yapmakta olan toplamda 16 ilkokul ve ortaokul öğretmenin ve farklı illerde görev yapan altı alan uzmanının görüşleri ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitim ve öğretim, öğretim programı ve öğretmenin rolü, öğretmenin yeterlikleri ve pedagojik alan bilgisi içerisinde bakım etiği yeterlikleri, eğitimde bakım etiği yaklaşımı, öğretmen ve öğrenci ilişkisinde bakım etiği, geleneksel okullaşma için bakım etiği eleştirileri, öğrencinin ihtiyaçları, mutluluk, duyarlılık temaları, sınıf ortamı, bakım etiği perspektifinde ahlaki eğitim, dezavantajlı gruplarda bakım etiği, devamlılık, bakım etiği yaklaşımı odağında eğitim programları, öğretmenlerin mesleki gelişiminde bakım etiği konularından bahsedilmiştir.

2.1. Eğitim ve Öğretim

Bilgi, deneyimlerin ilişkilendirilmesiyle oluşan anlamlı öğrenme yapılarıdır. Bilginin, bu cümleyi okuduğumuz anda meydana geldiğini söyleyen Hewitt (2018), bilginin sürekli üretiminin altını çizer. Üretiminde süreklilik bulunan anlamlandırma keşifleri, kendi yaşantımızdaki deneyimlerle sınırlı kaldıkça diğer bilgilere erişmek, zamanla bir ihtiyaca dönüşür. Gelişen süreçle birlikte politik, sosyolojik, felsefi bağlamda eleştiriler ve savunular alan eğitim için temel güdü bu ihtiyacı karşılamaktır. Öğretim, bu ihtiyaçlara yönelik eğitim içeriklerinin oluşturulduğu bilgiler bütünüdür.

2.2. Öğretim Programı ve Öğretmenin Rolü

Eğitim programları, öğrenme öğretme sürecinin tümünün planlanmasını içerir. Hewitt'e göre (2018) eğitim programı, okulların ve okullaşmanın temel sebebi olmakla birlikte birey-toplum-kültür arasındaki bağlantıyı sağlar. Kurduğu bu bağ, yeni deneyimler bağlamında şekillenir. Eğitim programı, risk alma ve fırsat sağlama programıdır (Ellis, 2015). Dolayısıyla içerikleri, zihinsel süreçlere dair gelişimi de içermelidir. Bu bağlamda öğrenilecek kazanımları içeren program, eğitim programının içinde yer alan öğretim programıdır.

Öğretim programı, eğitim programının amaçları doğrultusunda bilgi ve beceriyi planlı biçimde kazandıran programdır (Varış, 1988). Öğretmen, öğretim programını temel dayanak olarak görmekle birlikte onu amaç ve şartlarına uygun olarak revize edebilecek becerilere sahip olmalıdır. Bu noktada program okuryazarlığı kavramı öğretmenin uygulayıcılığını tasvir eden bir kavramdır. Programa uygun materyallerin seçilmesi, seçilen materyallerin öğrenme ortamlarında uygulanması ve değerlendirilmesi başlangıç seviyesinde program okuryazarlığını ifade etmektedir. Daha ileri seviyede program okuryazarlığı program geliştirme sürecini bilmeyi ve bu sürecin etkenlerine farkındalık geliştirmeyi kapsamaktadır (Ariav, 1988). Öğretim programına hâkimiyet kazanan öğretmen, gözlemlediği ve hissettiği ihtiyaçları eğitsel zeminde karşılayabilir.

Eğitimde bakım etiği yaklaşımını içeren bir eğitim programının amaçlarına ulaşabilmesi adına iyi organize edilmiş öğrenme ortamlarıyla birlikte iyi uygulayıcılara ihtiyaç vardır. Bu mesleki gelişim programının geliştirilmesinde bakım etiği anlayışıyla ilişkilendirilecek olan öğretmen yeterliklerinden yararlanılmıştır.

2.3. Öğretmenin Yeterlikleri ve Pedagojik Alan Bilgisi İçerisinde Bakım Etiği Yeterlikleri

Milli Eğitim Bakanlığı (2017, s. 14-16) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde bulunan mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler gruplamasında bakım etiği yaklaşımıyla ilişkilendirilebilecek yeterliklerin olduğu görülmektedir. Bu yeterlikler şunlardır:

B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler. B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar. B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimli olan öğrencileri dikkate alır. B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır. B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder. C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir. C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur. C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar. C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur. C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır. C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir. C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.

Bu yeterliklerin bağlantılı olduğu içerikler, çalışmanın kavramsal çerçeve başlığı altında detaylı olarak incelenmiştir. B2.3. yeterliği, bakım etiğinin diğerinin ihtiyacı odağında şekillenen ihtiyaç odaklı bir etik yaklaşım olmasıyla birlikte eğitimde bakım etiğinde ahlaki eğitimin onaylama basamağıyla ilişkilendirilebilir. Bu özellik, B2.5. yeterliği ile ilişkili olarak demokratik ve etkili iletişimi önemseyen bir sınıf ortamının kurulmasını sağlar. B3.5. yeterliği, eğitimde bakım etiğinin öteki olana özen gösterme sorumluluğu ile ilişkili olarak dezavantajlı öğrencileri önemsemeyi barındırır. Eğitimde bakım etiği, duyarlılık temaları ile kendine ve çevreye duyarlı olmayı işleyerek B3.6. yeterliğine paralellik taşır. Eğitimde bakım etiği önerilerine göre karar vermenin geleceğe odaklı olması, sınıfta problem çözme davranışlarını B3.12 yeterliliği bağlamında incelemiştir. C2.1. ve C2.2. yeterlikleri bir etik yaklaşım olarak bakım etiğinin merkezinde yer alan önerileri karşılamaktadır. C2.3. ve C2.4. yeterlikleri, bakım etiğinin ahlaki eğitim bileşenlerinde yer alan model olma bileşeniyle paralellik taşır. C3.3. yeterliği, bakım etiğinde empatiden öte bir duygudaşlık kurma vurgusuyla ilişkilendirilebilir. C3.2. bakım etiğinin ahlaki eğitim bileşenlerinde yer alan diyalog bileşeni için sunulan önerilerin içeriğiyle benzerlik taşır. C3.5. yeterliği, öğrencinin ihtiyaçlarını bilme noktasında aileyle iş birliğini önemseyen bakım etiğinin önerileriyle ilişkilendirilebilir.

Öğretmenin mesleki gelişimi, eğitim ortamlarında uyguladıklarını iyileştirme ve geliştirme kaygısı güder. Eğitimde bakım etiği, sınıf ortamlarındaki ilişkileri etik bağlamda şekillendirmeyi hedeflerken öğretmenin niteliklerini ve yeterliklerini de artırır. Bu bağlamda eğitimde bakım etiği yaklaşımına uygun bir mesleki gelişim programının geliştirilmesi için bu yaklaşımın temel boyutlarını inceleme gereksinimi bulunmaktadır.

2.4. Eğitimde Bakım Etiği Yaklaşımı

Bakımı çocukluk ve yaşlılığı kapsayacak şekilde tüm yaşantılarımızda hissederiz ve bakım alma, evrensel bir isteğimizdir. Bakım etiğinin ana çıkış noktası sevgi ihtiyacını, fiziksel bakımı, saygıyı içeren bakılma isteğidir (Noddings, 2020). Sevgi bir ihtiyaç olmanın yanında, kişinin diğerleri ile arasına koyduğu duvarları yıkarak bir bütünleşmeye katkı sağlayan doğal ve etkin bir güç olarak karşımıza çıkar (Fromm, 1985). Dolayısıyla karşındakine ilgi gösteren, duyarlı sevgi ihtiyacını

gözeten bir ilişki; bir etik yaklaşım olarak bakım etiğine odaklanma ihtiyacını doğurur.

Bakım etiği, bebeklikten başlayan bakım verme ve alma ilişkisini, bakılma ihtiyacının tüm yaşantıyı kapsadığı gerçeğiyle okuyarak bakım gösteren ve gösterilen bağlamına yerleştirir. Yeni doğan bir bebeğin dünyayla karşılaşması, aşına olmadığı uyarıcılar karşısında yaşadığı şaşkınlık ve kaygıyı içerir. Bebeğin, bu karşılaşmayı anlamlandırabilmesi için onu karşılayan ve ona bakım verecek olan kişilere duyduğu ihtiyaç (Youell, 2021) ilişkisel bir bağımlılık oluşturur. Fromm'a göre (1985) kişi, yaşamından bir şeyleri karşıdakine karşılıksız biçimde verdikçe karşılıklı olarak yaşama sevincini arttırır. Bu ilişkide de ebeveynler bakım verme sürecinde ve bakım vermenin doğurduğu duygularla gelişmeye devam eder. Ebeveynler, sürecin coşkusunun yanında duygularının karşılıklı sorumluluğunu deneyimler (Reboul, 1991). Bir bebek, bakım verenine gülümsemeyi öğrendiğinde bakım vericinin memnuniyeti öyle büyük olur ki gülümsemeyi tekrar görmek için daha büyük yeterlilikler aramaya başlar (Noddings, 2002a). Karşılıklı bağımlılık içeren ve karşılıklı gelişmeyi sağlayan bakım ilişkisi, bakım etiğinin temelini oluşturur. Buradaki temel ayrım, bakım ihtiyacının yalnızca fizyolojik ihtiyaçlarla sınırlı kalmaması ve bu türden bir bakımın, bakım ilişkisi içinde bulunan öznelere gelişimini desteklemeye devam etmesidir. Bu ayrım, bakım etiğinin sosyal ve psikolojik gelişime sağladığı özenli davranışa dikkat çekmektedir.

Bakım alan kişi yalnızca bakım almakla kalmamakta, bakım almanın getirdiği doğrulanmış benliği (bireyin kendisi hakkında ürettiği fikirlere uyum sağlayan bilgilerin doğrulanmış olduğu benlik) sürdürüp sürdürmeme konusunun önemini de kavramaktadır (Bergman, 2004). Bu noktada gelişim, bakım verenle kurulan bağlilik ilişkisiyle birlikte sosyal-duygusal aidiyeti içerir (Breger, 1974). Bebeklikten yaşlılığa dek bakım gösteren ve gösterilen arasındaki ilişki, onaylamanın etrafında şekillenir. Bu onaylama; karşıdakini ihtiyaçları, davranışları, eylemleriyle bir bütün olarak tanımayı bünyesinde barındırır. Örneğin Blatt'a göre (1995) çocuklar, bakım veren veya verenlerle kurulan bağlanma ilişkisi içerisinde kendisinin bakım görmeye değer bir varlık olduğuna ve bakım verenlerin güven odağında bir keşif yapma fırsatı sunduğuna dair bir inanç modeli kurar. Keşif yapma fırsatının güvenli bir bağlanma ilişkisini zemin olarak kullanması gerekmektedir. Güvenli bağlanma geçmişinin yaşamı olumlu yönde desteklediği söylenebilir. Breger (1974), bağlanma ilişkisinde

bakım alanın keşifle ilgili girişimlerini bakım verenlerin motor, bilişsel, iletişim beceri gelişimi odağında desteklediğini aktarır. Bu gelişimde bebeğin özerkleşme yolculuğunun yanında bakım verenlerin işlevini, koruyarak düzenleme kavramıyla aktarır. Koruyarak düzenleme; rahatlatma ve bilgi sağlama gibi işlevleri içermekte olup çocuğun otonom becerilerinin gelişmesini güven ilişkisi odağında desteklemeyi içerir. Aynı zamanda güvenli bağlanma, ilişkide güven ve devamlılık ile ilişkilendirilebilir. Zamanla, bakım verenler ve bebek arasında sağlanan yumuşak ve öngörülebilir rutinler, birbirine ilişkilenen davranışlar gibi örüntüler gittikçe karmaşıklaşan uyarıcıların karşısında bebeğin düzen oluşturmalarını sağlar; etkileşimli oyun ve ilişkisel matrislerle bu çerçeve genişler (Pianta, 2017). Blatt (1995, s. 22), bu sürecin sonundaki kazancı şu şekilde aktarır: “Bakım deneyimlerinin içselleştirilmesi, bakım ilişkilerinde deneyimlenen duygusal değerler aracılığıyla birbirine bağlanan benlik ve diğerinin temsilinin inşasıyla sonuçlanır.” Ben ve öteki ayrımını duyarlılık merkezli okuyan bir çocuğun, erken çocukluk ve erişkinlik dönemlerinde ahlaki yaşantıyı daha çabuk benimseyebileceği düşünülebilir. Bu bakım ilişkisi ile oluşan benlik kavramı, ilişki kurulan tüm öznelere karşı duyarlılaşma ve bakım gösterme güdüsünü güçlendirebilir.

Bakım ilişkisi, karşıdakine odaklanarak ona duyarlı hale gelmeyi önerir. Yaşantı boyunca rastlanabilecek olan bakım görme-gösterme süreci; devamlı bir ilişki hâli gerektirdiğinden güven, dürüstlük, alçak gönüllülük gibi birçok ilişkisel kavramı barındırmaktadır (Mayeroff, 1971) (akt. Mutlu, 2018). Güven, dürüstlük gibi kavramlar; bakım alan ve bakım veren arasındaki ilişkinin sorumluluk bağını vurgular. Noddings’e göre (2021) karşılıklarımızın doğasına verdiğimiz önem, etik yaşamın köklerinde saklıdır. Etik yaşamın tekrar değerlendirilerek uygulanması, ilişkilerimizin doğasını anlamlandırmayı sağlayacaktır. Bakımın, bir arada hissetme/birlikte hissetme bağlamında incelenmesiyle sempatiye daha yakın olduğu görülmekle birlikte (Mutlu, 2017) bakım etiğinin ilişkilere sorumluluk ile içten duygudaşlığı kattığı görülür. Bakımın empatiye indirgenemez oluşu (Noddings, 2012), karşıdakini anlamanın yanında hissetmeyi de sürecin içine katmaktadır. Bakım veren, bakım alan kişinin yaşantılarını ve ihtiyaçlarını anlayarak hissetmelidir (Noddings, 2012). İlişkilerin odağına alınan bu özenli düşünme, bakım etiğinin etik yaklaşımların içerisinde nerede durduğuna dair bir ayrım yaratmaktadır.

Bakım etiği, tutarlılık veya sonuçlar etiğinden farklı bir yerde durmaktadır. Gilligan ve Noddings'in ilişkilere bağlı olan insanların zarar görmemesine ve gelişmesine önem gösteren bakım etiği; Kant, Rawls ve Nozick'in eşitlik ilkesi ve Bentham, Mill, Singer'in mutluluk odaklı hedefleme ilkesi ile ayrılmaktadır (Haynes, 2014). Odağına diğerini ve diğeriyle duyarlı ilişkiyi alan bakım etiği yaklaşımı, etik yaklaşımlar içerisinde yeni bir perspektif içerir. Etik karar, karşıdakinin ihtiyaçlarını gözetken özenli bir bakış açısını gerektirmekle birlikte ahlakın durumsallığı konusuna vurgu yapar. Bu perspektif karşılıklı dikkat etmeyi sorumluluk ve duyarlılık bağıyla ilişkilendirir.

Birbirine karşı dikkatli oluş hali istek, ihtiyaç bağlamında bir karşılık verebilme fırsatı yaratır. Temelde karşıdakinin aktardığını anlama ve karşıdakinin planını ileriye taşıyacak bir karşılık verme odağı taşıyan bakım ilişkisi (Noddings, 2021) önemsemenin, özen görme ve göstermenin, duyarlı olmanın karşıdakinin gelişimini gözetme odaklı olmasını savunur. Gilligan (2017), kişiye nasıl bakım gösterileceği noktasında evrensel standartların uygulamasını takip etmek yerine gösterilen bakıma dair tepkilerin deneyimlenmesine odaklanır.

Bu noktada Noddings (2021, s. 20), bakım ilişkisi sürecini şu şekilde özetler:

“Duyarlı olunan kişinin bilincini tanımlayan nedir? Karşılama, kabullenme ve karşılık verme öncelikli görünüyor. Duyarlı olunan kişi, duyarlılığı anlar ve bunu anladığını gösterir. Bu kabullenme, duyarlı olanın kendi dünyasında anladığı şeyin bir parçasına dönüşmesiyle duyarlılık tamamlanır.”

Bakım etiği çalışmaları, benlik gelişimi açısından kritik önem taşıyan çocukluk dönemi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Virginia Held, Milton Mayeroff, Carol Gilligan ve Nel Noddings'in öncülüğünü yaptığı bakım etiği; ahlaki gelişime dair yeni bir bakış açısı kazandırırken eğitimdeki ilişkisellik durumunu özen bağlamında değerlendirmeyi önerir (Mutlu, 2017). Bireylerin ahlaki yaşantılarının, eğitim dışında konumlanması beklenemez. Bireylerin ahlaki yaklaşımlarının oluşturduğu ahlaki ilkelerin; yaşantılarına dâhil olan kişi, mekân ve zamanların tümüyle benzeşmesi beklenir. Ahlaki ilkelerin, okul içinde ve dışında uygulanabilecek farklı kümelere ayrılması beklenemez; davranış gibi davranış ilkeleri de tektir (Dewey, 2022). Bir davranış ilkesi olarak diğerinin ihtiyaçlarına odaklanarak özen gösterme, sosyal yaşamda ve eğitim ortamlarında bağlayıcı ahlaki ilke olabilir. Dolayısıyla bir ahlaki etik olarak bakım etiğinin eğitim süreçlerinin odağında da olması gerekir. Bu

noktada öğretmenlerin, kendi yaşamları temel olmak üzere okulda da etik yaşantı üzerine düşünmesi ve tartışması gerekliliği vardır. Bakım etiği, ilişkileri ve bu ilişkilerin doğurduğu karşılıklı sorumluluğu temel alarak eğitim yaşantılarında etik yaklaşıma önemli vurgular yapar.

Ethics of care/ care ethics kavramının kullanımı için eğitim bilimleri literatürü özelinde inceleme yapıldığında ilgi/özen/bakım teorisi (Taşkaya, 2021, 2023), özen etiği (Deniz, 2022; Deniz ve Dombaycı, 2020; Altıntaş, 2014), ilgi etiği (Mutlu, 2017, 2018), bakım/özen etiği (Çelik, 2016) kullanımları; kitap çevirilerinde ise bakım etiği (Noddings, 2020), duyarlılık etiği (Noddings, 2021), önemseme etiği (Haynes, 2014) kullanımları görülmüştür. Bu çalışma için *ethics of care/ care ethics* kavramının karşılığı olarak bakım etiği kullanımının seçilmesinin temel sebebi ilgi, önemseme, duyarlılık, özen ve ihtimam gibi kavramların yanında bakım kavramının temelde diğerinin yaşantısını iyileştirme ve devam ettirme niteliği taşımasıdır. Bununla birlikte bakım kavramının kapsayıcı, sürece işaret eden, bilinçliliği ve sorumluluğu vurgulayan bir anlam taşıması sebebiyle çalışmada bakım etiği kullanımı tercih edilmiştir. İstenilen anlamı karşıladığı durumlarda *care* kavramının karşılığı olarak özen, önemseme, ilgi, duyarlılık ve ihtimam gibi kavramlar da kullanılmıştır.

Terimsel karşılıklarının temelinde vurgulanan sorumlu ilişkisellik, eğitim ortamlarında duyuşsal ve akademik olarak birçok fırsat sunmaktadır. Bununla birlikte literatürde bakım etiğine ilişkin çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Bakım etiğine eğitim felsefesi bağlamında getirilen eleştirilerden bazıları şu başlıklar altında incelenebilir: Bakım ilişkisinin özel alandan kamusal alana geçişindeki zorluk; bazı durumlarda hak etmeseler de öğrencilerin savunmasız veya muhtaç oldukları için belirli hakları kazanması; daha çok yakın ilişkide bulunabilen kişilerin refahını ilgilendirmesi; külfetli bir öğretim görevi olması; öğrenci ve velilerin ihtiyaçları arasındaki dengenin kurulmasındaki zorluk (Taşkaya, 2021). Bakım etiğine ahlak eğitimi bağlamında getirilen eleştirilerden bazıları ise şu başlıklar altında incelenebilir: Ahlaki görüşü desteklemek amacıyla diğer okul çalışmalarının muhtemel göz ardı edilmesi durumu, zararlı değerlerin benimsenmesinde topluluğun gücü ve etkisi; bakım etiğinin dışıl dile sahip olması ve öğretmeni anne modeline büründürmesi; ihtiyaçlara cevap verme noktasında çok sınırlı bir yakın çevreye etkisinin olabilmesi (Taşkaya, 2023).

Bu eleştirilerin yanında bakım etiğinin eğitim ilişkilerine katkı sağlayıcı, eğitim ortamlarında etik yaşantıyı zenginleştirici, eğitim programlarının genel amaçlarına yeni öneriler sunan yapısı göz önünde bulundurulmuş ve bu yönleri çalışma içerisinde incelenmiştir.

2.5. Öğretmen ve Öğrenci İlişkisinde Bakım Etiği

Okul öncesi eğitim veya ilkökul eğitimi ile birlikte okul yaşantısıyla karşılaşan çocuk, ailesi ile kurduğu bağlanma odağında sosyal hayatında da yeni ilişkiler geliştirmeye başlar. Bu noktada çocuğun dünyaya gelmesiyle bir benzerliğe rastlanır. Bu benzerlik, çocuğun, dünyaya gelmesiyle karşılaştığı uyarıcılara duyduğu kaygının yanında güvenilir bir yetişkin aramasıdır. Çocuk, okul yaşantısında karşılaşacağı yeni uyaranların yanında uyum sağlaması gereken yeni bir rutinle tanışır. Bu rutinin içinde ders saatleri, yemekhane sıraları, okul yönetimi, okul binası, arkadaşlıklar gibi birçok unsur bulunmaktadır. Tüm bunlarla birlikte okul, yepyeni bir üç boyutlu ortamdır. Pianta, Steinberg ve Rollins (1995), yaptığı araştırmada annelerle ve öğretmenlerle kurulan ilişkilerin güvenilirlik özelliğinin, ana sınıfındaki çocukların sosyal yeterlilikleri ve görevi tamamlayabilme becerileri ile paralel ilişkide olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla güvenli bir bakım ilişkisiyle okula gelen ve okulda bu ilişkiyi devam ettirme şansına sahip olan çocukların çeşitli yeterlilik ve becerilerinde gelişme yaşanmıştır.

Güvenilir bir yetişkin arayışı, risk durumundaki çocukların okul yaşantısındaki zorluklarla da ilişkilendirilebilir. Okula zor yaşantı geçmişiyle gelen çocuklar için öğretmenler önemli bir bakım ve güven öznesidir. Lynch ve Cicchetti'ye göre (1992) zor yaşantı geçmişi olan çocukların öğretmenle kurduğu güvenli ilişkiler, kuracağı yeni temsil modellerine bilgi sağlayarak yaşantıları için iyileştirici etki gösterebilir. Dolayısıyla zor yaşantı geçmişiyle birlikte yeni bir ortam olarak okul, çeşitli kaygılar doğurabilir.

Okul yaşantısı ve yeni deneyimlerin oluşturabileceği kaygının tüm eğitim kademelerinde var olabileceği göz ardı edilmemelidir. Resnick vd.'nin (1997) ergenlik dönemindeki çocuklar ile yaptığı bir çalışmada, araştırılan tüm alanlar için sağlıklı sonuçların ilişkili olduğu tek ve yaygın faktör, bir yetişkinle kurulan destekleyici ilişki olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, destekleyici ilişkiyi

güvenebilecekleri kişiyle sorunlarını paylaştıkları ve onlara duygusal destek sağlandığı ilişkiler olarak belirtmişlerdir. Öğrencilere göre öğretmenler ve diğer okul çalışanları bu destekte en sık bahsedilen yetişkinlerdir. Verilen literatür örneklerinden hareketle, çocuğun yalnızca akademik eğitim ihtiyacını düşünmenin bir yanılgı olacağı hususunun yanında eğitim ortamlarındaki yetişkinlerin öğrenciler için birer bakım öznesi olmasının sağlayacağı faydalar görünür hale gelmiştir.

Çocukların duyuşsal, sosyal ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi gerekmele birlikte bu duyarlılığı benimseyerek yayma çabasında olmalarını sağlamak, eğitsel amaçlar arasında yer almalıdır. Noddings'e göre (2021) eğitimde bakım etiğinin amacı; öğrencileri yetkin, önemseyen, hem seven hem sevilen yetişkinler olarak yetiştirmeye özendirmele. Bu noktada bakım etiğinin duyarlı ilişkiler odağında sürekli gelişimi vurgulayan yapısı risk yaşantılarını, akademik başarısızlıkları, yoksulluğu güvenilir bakım ilişkileri odağında iyileştirmeye çabalar. Bununla birlikte öğretmen-öğrenci arasında hassasiyet içeren bakım ilişkisinin kurulması, akademik gelişimde risk taşıyan öğrencilerin okul yaşantılarına dair iyileşme ortaya koyduğunu göstermektedir. Çalışma grubunda sınıf tekrarı yapma riski bulunan ana sınıfı, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin bulunduğu bir araştırmada (Pianta vd. 1995) bu çocukların, öğretmenleriyle sıcak ilişkiler geliştirmesi ve kişisel sorunlarıyla ilgili rahat iletişim kurması sayesinde sınıf tekrarı yapmadığı belirtilmiştir. Doll'a göre (1996) öğretmenlerle kurulan ilişkiler, duygu-davranış bağlantılarının gelişiminde belirgin roller oynamaktadır. Bu duygu-davranış bağlantılarını; duygunun tanımlanarak davranışla ilişkilendirilmesi, uyarılmışlık düzeyinin dengelenmesi, davranışsal desteğin sağlanması amacıyla model olunması, baş etme becerilerinin doğrudan kazandırılması, çocuğun diğerleriyle ilişkilerinin desteklenmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması olarak çeşitlendirmiştir.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler güvenilir, devamlı, hassas bir yapı kazandıkça öğrencilerin okul yaşantılarındaki iyileşmenin yanında kendi iyi oluş hallerinin de geliştiği görülmektedir. Çocukların destekleyici bakım davranışlarının olduğu ortamlarda bakım kabiliyetini geliştirdiği görülür ve edindikleri duyarlılığın diğer insanlara doğru genişlemesi, onları yönlendiren öğretmenlerine bağlıdır (Noddings, 2021). Dolayısıyla eğitimde bakım etiği, temelde bu ilişkileri kurabilecek bir etik yaklaşım olmasının yanında bu yaklaşıma ihtiyaç duyulma sebepleriyle birlikte araştırılmalıdır.

2.6. Geleneksel Okullar için Bakım Etiği Eleştirileri

Eğitim yaşantısı; karmaşık ilişki ağlarından oluşan bir yapıdır ve ilişkilerin niteliği bu yaşantının kalitesini de belirler. Bu noktada ilişkiler üzerine düşünmek, eğitim sistemlerine eleştiri getirmeyi de içinde barındırır. Noddings (2021), okul yaşantılarımızı ve okullaşmayı tekrar düşünmemiz gereken toplumsal sorunların olduğu bir yüzyılda yaşadığımızı belirterek okulların geleneksel organizasyonunun entelektüel ve manevi açıdan yetersizliğini aktarır. Okulun amaçları, görevlerini sürekli tartışmaya açmadığı sürece bütüncül bir çerçeveden değerlendirilemez. Bu noktada Noddings (2021, s. 37), sosyal problemler ve okulun amaçları ilişkisinde okulun görevlerini farklı bir bağlamda okur:

“Yılda 375.000 bebek uyuşturucuya bağımlı olarak doğar. Bu şekilde doğan bebekleri, anaokuluna hazırlamak aşağı yukarı 40.000 \$ tutar ve günümüz itibarıyla uyuşturucu bağımlısı bir aileye doğan çocukların %40’ı okulu bırakır. Standart genel kültür eğitiminin bu çocuklar için uygun bir hedef olduğunu düşünmek saçmalaktır.”

Modern yaşamda rastlanılan birçok sorun, okullaşmanın akademik bilgi ve beceriyi geliştirme odaklı yapısına dair soru işaretleri oluşturmuştur. Eğitim, öğrenci için sağlıklı bir gelişim sağlamayı amaçlıyorsa sosyal problemlere duyarsız olması kabul edilmeli midir? Öğrenci; kendi problemleri ve etik gelişimi ile bir bütün değil midir? Okullaşmanın bütünsel açıdan güncellenememesi ve yetersiz kalması; eğitsel anlamda küçültülmüş kazanımlara odaklanmasını meydana getirmiştir. Bu noktada Dewey (2022, s. 20), okulun bütüncül görevini şöyle tasvir etmiştir:

“Çocuğun içinde bulunduğu birçok toplumsal ilişkiden yalnızca birini seçip okulun görevini bununla tanımlamak, diğer organlardan ve onların görevlerinden söz etmeden sadece akciğerleri ve nefes alma gücünü geliştirmeyi amaçlayan karmaşık bir fiziksel egzersiz sistemi kurmak gibidir. Oysa çocuk, fiziksel açıdan olduğu gibi entelektüel, toplumsal ve ahlaki açıdan da organik bir bütündür.”

Çocuğun entelektüel, toplumsal ve ahlaki açıdan bir bütün oluşu okullarda bu birikimleri sağlamaya ve ilerletmeye dair bir perspektif gerektirir. Eğitimin bütüncül bakış açısının getirileri, yalnızca akademik bağlamda ve okul içindeki yaşantılara

dair gelişim sağlamakla kalmaz. Çocuğun eve dönüş yollarında, sinemalarda, hayvan barınaklarında, oyun parklarında, aile ziyaretlerinde, ev grup çalışmalarında ve bütünüyle nefes alan ilişkisel karşılaşmalarda etik düşünmesini ve anlamlı bir şekilde kazandığı duyarlılığı sergilemesini de sağlayacak olan eğitsel kazanımlarıdır. Bu kazanımları sağlamada okul, önemli bir görev üstlenir. Noddings (2021), okulların tek bir amacının olacağı varsayılırsa bu amacın diğer amaçlara hizmet ederek öğrencilerin sağlıklı, yetkin, ahlaki yetişkinler olarak yetiştirilmesi olacağını vurgular ancak bu amacın yalnızca okulların sırtına yüklenmesiyle oluşan problemler göz ardı edilmemelidir.

Toplumun beklentileri okulların amaçlarını oluştururken problem çözme aracının yalnızca okul olduğu savunulmamalıdır. Toplumsal eşitsizlikler, cinsellik, etnik ve dini konular gibi toplumsal kurumların duyarlılık kazanmada eksiklik yaşadığı hususlarda okullardan destek istenir. Okulların bu ihtiyaçlara cevap verememesinin yanında birçok etken olmakla birlikte Noddings'e göre (2021) biz de bu konularda eğitim vermekten çok öğüt veririz. Okullar, belirlenmiş amaçlara öğrencileri yöneltmeye çalışırken diyalogu çözümleyici bir yapıda kullanmaktan öte sıklıkla tek taraflı bir öğüt verme aracı olarak kullanmaktadır. Bu noktada okulun görevi, bu eğitimin nasıl verileceğine derinleşmek yerine, bir anda, öğrencilere öğrenmek istemediği konuları nasıl öğretebileceğinin yollarını aramaya dönüşür (Noddings, 2021). Toplumun taleplerini önemseyecek okul ve bu taleplerin sonuçlandırılabilmesi için ihtiyaç duyulan toplum arasında öğrenci hangi konumda durur? Öğrencinin istek ve ihtiyaçlarını belirlemede toplumun ve okulların iş birliği nasıl şekillenmelidir?

Okul, bu anlaşmazlıklar odağında amaçlarını belirli başlıklar altında tasnifleyerek planlama yolunu tercih eder ve amaçların kapsamı daralır. Yetenekler, gayet düzgün gruplara ayrılır ve herkes, birbirinin bölgesine girmemeye özen gösterir (Noddings, 2021). Zamanla bu bölgeler, kendi sınıflarını kurarak toplumsal değeri bu sınıflar arasında ölçmeye başlar. Öğrenciler; ideal mesleklerin doktorluk, avukatlık, mühendislik olduğu fikriyle sınıfların en üstüne yerleştirilmek için eğitilir. Hiyerarşiye saldırmak yerine daha yüksek alanlara öğrenci yetiştirmek amaçlanır (Noddings, 2021). Bu bakış açısı, yalnızca sınav notlarına odaklanan bir eğitim sistemini doğurmakla kalmaz; hayatımızın temelinde bulunan ilişkilerde birer bakım gösteren olma şansını da göz ardı eder. Mevcut hiyerarşik sistem ne derecede etkili

yaşantılar doğurmaktadır? Onun içinde geçirdiğimiz hayatlar etik karşılıklar sağlar mı? Bu etik zemini yeterince irdeliyor muyuz?

Rekabete dayalı okul, ekonomi ve üretim alanlarının getirisi daha belirgin bir hiyerarşi olmuştur. Dolayısıyla bu biçimde şekillenen sistemin içinde bireyler, hiyerarşiye saldırmak yerine daha yüksek alanlara öğrenci yetiştirmeye odaklanmıştır (Noddings, 2021). Tüm bu unsurlar içerisinde güvenlik ve konfor duygumuzun kırılganlığı, ötekinin yanında kendimizi bile gözetmemizi zorlaştırır (Bakım Kolektifi, 2021). Mülteci sorunu, azınlık hakları ve dünyada artış gösteren milliyetçiliğe yönelim; bakım odağında tekrar değerlendirilerek sosyal sorunlarla ilişkilendirilmelidir. Okul yaşantılarında etik sorumluluk bağlamında bakıma odaklanılması; duyarlılık ilişkileri kuran, geliştiren ve yayan bir eğitim için önem teşkil etmektedir.

Bu sebeplerin yanında; insan olmanın, diğer insanlarla dünyayı paylaşmanın iyi veya kötü biçimleri olduğunu fark etmek olduğu (Haynes, 2014) düşünüldüğünde etik yaşantılara odaklanma gereksinimi hissederiz. Okul içi yaşantıların etik ilişkiler odağında yaşanmasında problem durumlarına, çatışmalara karşı nasıl bir çözüm yol izlenecektir? Adalet, her noktada problem çözücü bir rol üstlenebilir mi? Önemsemenin ve hassas yaklaşımın odağında adil olmanın yanında ne bulunur? Gözetim, hangi koşullarda adil olmayı doğuramaz? Ayrıca Haynes (2014, s. 65), “Neden kurallarımız olmak zorunda? Gücü paylaşmak için mi, denetlemek için mi?” sorusunu sorar. Tüm bu sorular, bakım etiği bağlamında etik yaşama dair sorulardır ve soruyu soranın etik benliğini oluşturur. Duyarlı bir eğitimin adil olma, gözetim, eşitlik hakkında tekrar düşünmesi gerekliliği; öncelikle kendi bünyesinde bulunan öğrencilerin etik yaşama dair düşüncelerini netleştirmesi için gereklidir. Bu çerçevede Noddings (2012, s. 779), gözetim ve kopya çekmekle ilgili şu vurguyu yapmıştır:

“Öğretmenler, öğrencileri ile bilgi dünyasının ahlaki temeli üzerine konuşarak zaman geçirmelidir. Öğretmenler gözetimi artırmak ve kopya çekmeyi tespit etmek için giderek daha karmaşık yöntemler geliştirmek ve ihlaller için daha sert cezalar uygulamak yerine, gerçeği ararken dürüstlüğü olan karşılıklı bağlılığımızı vurgulamalıdır.”

Eğitim sisteminin idari kurgusu ve okulun kapsayıcı niteliğinden çok eleyici niteliği okul kültürüne etki etmeye başladığında cezalar, öğrencinin sosyal uyum problemi başta olmak üzere birçok yönden örselenmesine yol açabilir. Adaleti önceleyen karar

verici için diğlerinin örselenmesi, okul içinde etik düşünmeyi hangi bağlamda önemsemeyi önerir? Tüm bu problemlerin odağında öğrencinin model eşliğinde duyarlı bağımsızlık kazanma amacından uzaklaşılır. Bu noktada Reboul (1991, s. 70), geleneksel okulun özgür faaliyeti engelleyen yönüne dair şöyle bir çıkarımda bulunur:

“‘Geleneksel’ okul, onun tecrübeleriyle ve çıkarlarıyla ilgilenmeden çocuğu zorlar, onun kendisine sormadığı ve ona ait olmayan meseleler için ona çözümler dayatır, sınıftaki her girişimin bir suç, her işbirliğinin bir oyunbozanlık olarak görüleceğı derecede onun özgür faaliyetini engeller.”

Okul kuralları, öğrencilerin kendi tecrübelerine ve kişiliklerine değeri vermemeye başladığında öğrencinin okul kurallarına uyararak okula iyilikte bulunduğu yanılgısı ve öğretmene duyduğu bağlayıcı sevgi, öğrenciyi eğitsel uygulamalarda tutacak teşvik edici unsurlardır (Dewey, 2022). Ancak öğrencinin okul ve öğretmenle kurduğu ilişkinin temelinde kurallar olduğunda bu ilişki dışsal güdüler üzerinden sağlanmış olur. Eğitsel uygulamaları değeri kılacak unsurların dolaylı yoldan sağlanması insan ilişkilerinin özüne ulaşmayı engeller. Böyle bir ilişkide çözümleyici diyalog, özen temelli okul atmosferi, ilişkilerin sorumluluğu göz ardı edilerek kurallara bağlı bir eğitim sistemi doğar. Dewey (2022, s. 26), dış güdüye maruz bırakılan eğitim yapısı için şöyle söyler:

“Yapılacak iş ile üçüncü kişiye yönelik sevgi arasındaki ilişki, içsel değil dışsal olduğuna için koşullar değiştiğinde bozulmaya mahkûmdur ... Her hâlükârda çocuğun kademeli olarak bu göreceli dış güdüden kurtularak, yapmak zorunda olduğuna şeyin toplumsal değerini, kişilere bağlamadan, yaşamla daha geniş ilişkilerinden ötürü takdir etmeyi öğrenmesi gerekir.”

Dewey, öğrencinin, okul içerisindeki eğitsel çalışmalara duyarlılık geliştirerek bu özverinin kendisi hakkında düşünce geliştirmesini önemser. Eğiten kişinin işi, çocukların ve gençlerin en çok benimsediğı düşüncelerin, davranış için rehberlik etme ve güdüleme özelliğı taşıdığını fark etmektir (Dewey, 2002). Geleneksel okullar, öğrencinin eğitsel unsurlarla ilişkisini etik bağlılık odağından çok uyum sağlaması gereken kurallar üzerinden yansıtır. Dolayısıyla öğrencinin okul, öğretmen ve ders ile kurduğu ilişki; dışsal olarak belirlenmiş bir ilişkiye dayanmaktadır.

Dewey’in bahsettiğı dış güdüden kurtulma vurgusu, aynı zamanda öğrencinin ahlaki kazanımını sağlayacak unsur olarak görülebilir. Dış güdüden kurtulma, etik benlik oluşturmada önemli bir rol oynar. Pianta (2017, s. 56), bu kapasiteden şu şekilde bahsetmektedir:

“...çocuğa ait gibi görünen beceri ya da kapasite aslında ilişkiye dayalıdır; dünyayı keşfetmek için kullanılan bu kapasite, bağlanma ilişkisinin temelleri üzerine kuruludur. Ayrıca mevcut ilişkiler bağlamında ortaya çıkan özerkliğe izin verildiği ve cesaretlendirildiği sürece desteklenen bir yapıdır.”

Öğrencinin okula güvenli bağlanma geliştiremediği bir ilişki, okul uygulamalarına dair bir bağlam kuramaması ve bu bağlam yokluğuna karşı sevgi geliştirememesi ve uyum sağlayamamasıyla sonuçlanabilir. Sroufe (1989); çocukların, özerk bir şekilde dünyayı etkin bir biçimde keşfetmesinin birinci derecede bakım veren kişiyle ilgili olduğunu belirtir. Bu noktada çocuğun bakım verenini keşif için destekleyici özne olarak kullanmayı öğrenmiş olması demek, sonraki keşifler için gerekli güven hissine sahip olmasını sağlar. Öğretmenin ve okul çalışanlarının güvenli keşif destekçileri olması, zor yaşantıyla okula gelen çocuklar için sosyal uyum ve kabul noktasında olumlu bir fırsat oluşturabilir. Bu noktada okulun ve okuldakilerin öğrenciye etik bağlamda bakım göstermesi, ona güvenilir keşif ortamı sunmasıyla ilişkilendirilebilir. Keşfetmek, öğrencinin güven zemini bulmasıyla gerçekleştireceği bir eylem olmakla birlikte güven duygusunun ve keşfetmenin, öğrencinin ihtiyaçları bağlamında önemli bir yeri olduğu unutulmamalıdır.

2.7. Öğrencinin İhtiyaçları

İnsanların sosyal ve fiziksel yapıyı değiştirme ve düzenleme dürtüsü, fizyolojik ihtiyaçlarının yanında içsel ihtiyaçlarını da beraberinde getirmektedir. Bu noktada eğitim, kişiyi kendisiyle tanıştırma görevi taşır, belirlenmiş tek tip öznelerden öte kişiye kendi dehasına göre bir var olma olanağı sunar (Reboul, 1991). Bakım etiğinin ihtiyaç temelli oluşu (Noddings, 2005) öğrencinin ve öğretmenin her türlü ihtiyacına dikkat sağlayarak bu ihtiyaçların karşılanması gerekliliğini önemser. Sınıf ortamında öğrencinin ihtiyaçlarını görebilmek ve ona karşılık sağlayabilmek öğretmenin becerisiyle ilgili olmakla birlikte bu beceri; açığa çıkmayan gereksinimleri hissetmek, ona karşılık vermek, ihtiyaç ve istek arasında dengeyi kurabilmekle ilgili olmalıdır. Bu noktada Noddings (2006, s. 75), her isteğin ihtiyaç mertebesine ulaşamayacağını belirterek ihtiyaç için belirli kıstaslar sunmuştur:

“1. İstek oldukça uzun bir zamandan beri istikrarlı olarak sürüyordur ve/veya yoğundur.

2. İstek, arzulanan veya en azından zararlı olmayan bir sonuçla açıkça bağlantılıdır; ayrıca, sonuca ulaşmak, istenen nesne olmaksızın imkânsız ya da çok güçtür.

3. *İstek, onu yerine getirecek olanların elinde olan (imkânlarının yettiği) bir şeydir.*

4. *İstekte bulunan insan, isteğin yerine getirilmesine katkıda bulunmaya istekli ve muktedirdir?”*

İhtiyaçların sağlıklı bir biçimde anlaşılması, problemin kendisine erken ve duyarlı biçimde ulaşmayı sağlayabilir. Gartner ve Lipsky (1987), okulların çoğunun çocukların ihtiyacına genellikle problemlerin ortaya çıkmasından sonra cevap verdiğini belirtir. Dolayısıyla ihtiyaç odaklı bir yaklaşım olan bakım etiği, öğrenciler için istenmeyen sonuçların doğmasına karşı alacağı önlemleri, önemseme davranışı üzerinden kurar. Ayrıca istenmeyen sonuçlara karşı hangi etik düzlemde kararlar alınacağı da bakım etiğinin içeriğinde bulunur. Bu anlamlandırma, ifade edilen veya çıkarımı yapılan ihtiyaçların diyalog ve eleştirel düşünme yoluyla karşılıklı olarak anlaşılmasıyla mümkündür (Noddings, 2005). Öğretmen ve öğrencilerin hedefler hakkında sürekli düşünmesi, istek ve ihtiyaçlar üzerinde anlaşmayı sağlar (Noddings, 2005). Bu bağlamda istek ve ihtiyaçlar hakkında fikir birliğine varan bir sınıfın problem çözmeye yönelik olarak geliştirdiği stratejiler yine diğerini önemsemeyle bağdaşacak biçimde kurulabilir.

Youell (2021, s. 107), öğrencinin ihtiyaçlarından şöyle bahsetmiştir:

“Bir etkinlikten diğer etkinliğe geçişte, hazırlanmak için zamana, oyun alanından döndükten sonra sınıfın ve öğretmenlerin yine bıraktıkları yerde olacağına dair güvenceye ihtiyaçları vardır. Hareket etme cesaretini gösterene kadar halının üstünde aynı noktada durmaya ihtiyaçları vardır.”

Youell, anlatımında öğrencilerin ihtiyaçlarını güven odağında yorumlamıştır. Öğretmenin öğrenci için bir güven öznesi olarak okulda bulunması, öğrencinin bir şeylerin üstesinden gelme gücüne katkı sağlayabilir. Öğretmen ve öğrenci arasında bakım ve güven ilişkisi kurulduğunda, bir işin üstesinden gelmek için iş birliği sağlanabilir ya da öğrencinin başka bir yol izlemesi konusunda fikir birliği sağlanabilir (Noddings, 2012). Öğretmen rehberliğinin öğrencinin ihtiyaçlarına yanıt verebilmesi için sağlıklı bir bakım ilişkisi kurulmalı, fikir birliği sağlayacak duyarlılık sağlanmalıdır.

Bakım gösteren öğretmenin, ihtiyaçlara odaklanması dikkat gerektirir. Çocuklar kayıtsızlık ile aitlik ihtiyacını, başarısızlık yaşayabileceğini düşündüğü bir işi üstlenmeyerek güvende hissetme ihtiyacını, başarının önemsiz oluşunu savunarak başarılı hissetme ihtiyacını örtebilir (Noddings, 2005). Bu noktada öğretmenin

öğrencinin gizil duygularını anlamlandıramaması veya hissedememesi bakım ilişkisini zedelemektedir. Öğretmen; alışılmışın dışında olan alışkanlıkların, düşük notların, şiddet eğiliminin ötesini görerek öğrencinin anlaşılma ihtiyacını karşılamış olur. Okul ortamında öğrencinin başarı elde edememesi, yaşam boyu öğrenmeye ve öğretene karşı korku duymasını meydana getirebilir (Shipler, 2005) (akt. Noddings, 2005). Dolayısıyla öğretmenler, program uygulayıcısı olma rolünün yalnızca rollerinden biri olduğunun ayırımına varmalıdır. Sosyal hizmetkârlığı içselleştirmiş öğretmenin alacağı kararlar, öğrencinin ayrıca okul yaşantısına odaklanarak bakım ilişkisine katkı sağlayacaktır. Bu dikkat, öğrencinin yaşantısına önem vererek ihtiyaçlarını hissetmeye yardımcı olur.

Bakım ve güven ilişkisi kurmak için harcanan vakit boşa harcanan vakit değildir (Noddings, 2012). Böylesi bir güven ilişkisinin kurulması için verilecek kararlarda birden çok değişkeni göz önünde bulundurmak gerekir. Bu bağlamda Noddings (2005, s. 147), şunu vurgular:

“Gerekçelendirilmesi gereken yalnızca eldeki karar değil, ayrıca şu anda yaptığımıza bağlı olan gelecek. Becerisi yeterli olmayan öğretmeni kovmak veya tembel öğrenciyi sınıfta bırakmak gibi belirli durumlarda etik açıdan haklı bir karar vermek yeterli değildir. Kararımdan dolayı incinmiş kişiye nasıl yardım edeceğimi de düşünmeliyim. Bakım etiği, bu anlamda geleceğe yöneliktir. Bakım etiği çalışmaları, bir adalet ahlakının sıklıkla sona erdiği yerde başlar.”

Adil karar, bütüne dair bir gerekçe içerirken bakım odağında alınan karar, bakım alanın ihtiyacını gerekçe olarak görür. Sınav notu olarak 40 puanı hak eden bir öğrenciyi düşünelim. Öğrenciye verilen 40 puan, onun akademik başarısını iyileştirme güdüsü içermediği takdirde iyi olmaya dair çabasına veya o çabanın ortaya çıkarılmasına ket vurur. Pedagog; sanatını, yapacağı değerlendirmenin hangi katılıkla olması gerektiğini bularak sergilemiş olacaktır (Reboul, 1991). Bakım etiği odağında verilen 40 puan, öğrencinin akademik başarı ihtiyacını ortaya çıkarmalı, öğretmenin bu yolculukta öğrencinin “yanında” olacağına dair diyalogu kurmaya yaramalıdır. Bu noktada adalet, adil olma kavramları tekrar düşünülmelidir. Dewey (2022, s. 51), ahlaki eylemlerin bütünü için şunu vurgulamıştır: “...iyi, arzuları ve amaçları zihinde tartmayla; hak ve bağlayıcı olan, toplumsal olarak yetkilendirilmiş ve desteklenmiş olanla; erdemler ise geniş çapta takdir edilenle ilgilidir”. Bu noktada öğretmenin adil oluşu, sınıfta yüksek not alanları korumakla kalmamalı düşük not

alanları ve ayrıca onların çabalarını da korumalıdır. Dewey (2022, s. 52-53), bir ahlak kuramının karşıdakini anlama merkezli olması gerekliliğini şöyle açıklar:

“Bir ahlak kuramı, gerçek davranış açmazlarını aydınlatmak ve birbiriyle rekabet halindeki unsurların güçlerine ilişkin daha adil bir tahminde bulunma konusunda bireylere yardımcı olmak istiyorsa, ahlaki durumlardaki tüm öğeleri tek bir eşit ilkeye indirgemenin imkansızlığını, her insanın gerçekten tamamen farklı güçler arasında yapabileceği en iyi düzenlemeyi yapmak zorunda olduğunu dürüst bir şekilde kabul etmesi gerekir.”

Adil karar ve ahlaki karar arasındaki çizgide bakım gösterenin dikkati, bir model olma davranışı ile birlikte etik yaşantının temelini oluşturur. Dolayısıyla eğitim sürecinin sağlıklı yaşanabilmesi için öğrenciye duyarlı olmak ve okul yaşantısı içerisindeki öncelikli ihtiyaçları fark edilmelidir. Acı çeken, korkan, hasta olan, endişe içinde kaybolan bir çocuğun aritmetikle veya gramerle ilgilenmesi ondan beklenecek son şey olmalıdır (Noddings, 2005). Ders içeriklerinin ve notlandırmanın merkeze alındığı eğitim öğretim süreci, öğrencinin sosyal ihtiyaçlarına odaklanmaya ket vurmaktadır. Bu sosyal ihtiyaçlar hakkında düşünme serüvenimize, etik düşünce ne derecede etki etmiştir? Öğrencilerin sınav notu, karne belgesi, eğitsel materyalleri onlara gösterdiğimiz özenli yaklaşım çerçevesinde mi şekillenmiştir? Öğrenciler, birbirlerine ve yaşamın kendisine birer eğitsel unsur olarak duyarlı olamazlar mı?

Noddings (2005), eğitim programının akademik bilgi dışındaki ilgi alanları çevresinde oluşturulması konusunda karar verip vermediğimizi sormaktadır. Bununla birlikte, başarı öykülerinin mesleki yaşamda veya uzmanlık eğitiminde de başlayabildiğini vurgulamaktadır. Başarı hikâyelerinin elde edilmesi, öğrencinin ilgilerini ve ihtiyaçlarını keşfetmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu keşif sürecinin gerçekleştirilememesi, sürece dair sorular meydana getirir. Öğretmen, öğrencinin anlamlandırma ihtiyacını fark ederek iş birliğini ve eleştirel düşünmeyi önceleyen diyalogu hedeflemelidir. Eğitim programı ile çatışan ilgi ve ihtiyaçlar “Biz şu anda ne yapıyoruz?” sorusunu doğurur. Reboul’un (1991, s. 7) vurguladığı gibi “Bir okul programı çıkarmaya çalışmaz, öğretilmeye layık olanın ne olduğu ve neden layık olduğunu sorar.” Öğretmen, bakım ilişkisi içerisinde öğrencilerin sorularına dikkatle yaklaşmalıdır. Anlamlandırma ihtiyacının, öğrenciler için gerekli bir ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır. Öğrencinin “Bu dersi neden öğreniyoruz, bu şeyleri neden çalışmak zorundayız?” gibi anlam ihtiyacı duyan soruları için Noddings (2005, s. 154) şunları söylemiştir:

“Neden bu şeyleri çalışmak zorundayız’ cevabı hak eden bir sorudur. Öğrenciler için çıkarsadığımız ihtiyacın onların ifade ettiği ya da hissettiği bir ihtiyaç olmadığının açık işaretidir... Öğrencilerin okul eğitiminin gerçek yaşamla nasıl ilişkili olduğunu, bugünün öğrenme hedefinin kendi ilgi ve planlarına nasıl uyduğunu, hatta hayatın bir anlamı olup olmadığını bilmesi gerekir. İlk meydan okumada konuşulan ya da yalnızca ima edilen bu sorular derin ve canlı bir tartışmaya yol açmalıdır. Bunları tartışmak, dikkat dağıtmak veya zaman kaybı değildir. Aksine bu tür tartışmalar, eğitime işinin ne anlama geldiğinin temelinde yer alır.”

Çocuk için çıkarsadığımız ihtiyacın, onun gerçek ihtiyacı olmadığı bu tür sorular ile anlaşılır. Bakım etiği, gerçekliği bilinmeyen ihtiyaçlar ile ifade edilen ihtiyaçlar arasındaki farka dikkat çeker (Noddings, 2012). Öğretmen ve öğrenci için günün büyük bir kısmını geçirdikleri okul ortamı, anlamı o anda aradıkları bir dayanışma ortamı olmalıdır. “Kendi içinde hiçbir şeyin yapmaya değer olmadığı, ancak vakti gelince daha uzaktaki daha ciddi bir amaca hizmet edeceği varsayılan bir amaca hizmet etmesi anlamında bir şeyin yapmaya değer olduğu kanısından ortaya çıkan ahlaki güç kaybını kim hesap edebilir?” (Dewey, 2022, s. 27). Eğitsel yaşantıya duyarlılık, o anda gerçekleştirilen eyleme duyarlılık kazanmaktan geçer. Öğrencinin bir ihtiyacı hissederek sorduğu sorular, çeşitli değişkenler sebebiyle ertelendiğinde öğrenci merkezli bir eğitsel süreçten de bahsedilemez. Böylece, okulun öğrencinin ihtiyaçlarına hangi çerçevede hizmet edeceği tartışması ortaya çıkar. Tyler’ın program modeli amaç, deneyim, organizasyon ve değerlendirme aşamalarıyla öğrencinin bilişsel ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflerken (Akbaş ve Keskin, 2021), Noddings’in (2020) bakım temelli program önerisi model olma, diyalog, uygulama ve onaylama aşamalarıyla öğrencinin ihtiyaçlarının bütüncül olarak karşılanmasını bir etik yaklaşım ile temellendirir. Bu noktada eğitim öğretim için belirlenecek büyük fikir, sürecin odağını da belirlemiş olacaktır.

2.8. Mutluluk

Bir nihai hedef olarak mutluluk, bakım etiğinin merkezinde yer almaktadır. Mutluluğu sağlayıcı eğitsel yaşantılar için öğretmen ve eğitim ortamları ile güvenli bir bakım ilişkisi kurulması esastır.

Kişinin yapmak için uygun olduğu şeyi bulmak ve onu yapma fırsatını elde etmek mutluluğun anahtarıdır (Dewey, 1916) (akt. Noddings, 2021). Öğrencilerin ilgilerine duyarlı bir eğitim, bir ihtiyaç ve yitirilen amaç olarak mutluluğu tekrar

sağlayabilecektir. Bunu sağlamanın temel yolu, öğrencileri var olduğunu düşündüğümüz ihtiyaçlara yöneltmekten öte onların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik güvenli kendini gerçekleştirme biçimleri sunmaktır. Mill'e göre (1975) (akt. Haynes, 2014, s. 80) "Eğer kişinin vasat miktarda bir sağduyusu ve yaşantısı varsa, varoluşunu kendi tasarlama biçimi, en iyisidir; kendi başına en iyi olduğu için değilse de kendisinin olduğu için en iyisidir." Dolayısıyla öğrencinin bir benlik sistemi olarak kendisinin istek ve ihtiyaçları, yapıp ettiklerine değer katacak yegâne unsurlardır.

Bakım etiğinde nihai hedef olarak mutluluğun karşısında şu ikilem ortaya çıkar: İsteği oluşturan bir yetişkin, isteği duyan ise bir çocuktur (Noddings, 2006). Aynı şekilde, isteği tahsis eden eğitim sisteminin kendisi de olabilir. Bununla birlikte mutluluk tanımı değişkendir ve ilgi etiği ile kurulan ilişkiler, kişinin kendi mutluluk anlayışını oluşturmaya katkıda bulunur. Öğretim programlarının sağladığı akış ve eğitsel süreç için geçirilen ortak zaman düşünüldüğünde mutluluk, okullarda ve sınıflarda vazgeçilmez duygu olmalıdır. Sağlanması gereken mutluluk, eğitsel bakım etiğinde duyarlılık kavramını doğurur. Bu durum, özellikle yoksun aile koşullarındaki çocuklar için öğretmenlerin ve okulun nasıl yaşamsal bir görevi olduğuna dair düşüncelere vurgu yapar (Youell, 2021). Bakım ve ilgi ile ilişkili bir diğer kavram olarak duyarlılık, kendini anlama ve anlamlandırmayı kapsadığı gibi yabancı insanları ve doğal çevreyi de içerir. Noddings, eğitsel bakım etiği bağlamında çeşitli duyarlılık temaları sunmuştur.

2.9. Duyarlılık Temaları

Çocuklarımızın hayatlarını korumayı, gelişimlerini sağlamayı ve ideal kabul edilebilirlik etrafında şekillenmelerini isteriz. Onların yaşadığı çevreden başlayarak geliştireceği duyarlılık, onlara anlamlandırma ve bir birey olarak etki sağlama gücü kazandıracaktır. Ön yargılardan ve kalıplaşmış düşüncelerden kurtarılmış kendine özgü bir fikir için geliştirmek için görmek, duymak ve anlamak öğrenilmelidir (Reboul, 1991). Nel Noddings (2021)'in eğitim programlarına dâhil edilmesi gerektiğini savunduğu duyarlılık temaları, çevreyi ve çevredekileri anlamlandırma önerileri sunar. Eğitimin çocuk için sunduğu kültüre dâhil olma fırsatı, onun insanlık tarihi mirasına saygı duymasını ve bilinç uyanması yaşamasını sağlar (Reboul,

1991). Duyarlı oluşu içeren bakım ilişkisi; sadece sınıf ortamıyla sınırlı kalmaz, bireyden diğer insanlara ve doğal çevreye doğru genişler.

Duyarlı eğitim uygulamaları, öğrenciye duyarlı olma gerekliliği içerir. Öğrenciye duyarlı olma, onun duyarlı olma ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurur. Noddings (2012); edebiyat, tarih, politika, din, felsefe ve sanatın öğrencilerin günlük öğretimlerini zenginleştirecek ve büyük varoluşsal sorularla bağlantı kurmalarını sağlayacak fırsatlar yaratması gerektiğini belirtir. Bir çocuğun bilişsel gelişimi, sorulara ve uyaranlara ne derecede duyarlı olduğu ile paralel ilerler ve ihtiyaçlarından biri bunlara karşı cevap elde edebilmesidir. Aynı şekilde, öğretmen eğitimi programlarına da duygunun dâhil edilerek kişinin olguyu kontrol altına almak veya ortadan kaldırmak için anlamak zorunda olduğu tartışılabilir (Noddings, 1996). Duygulara odaklanmak, yalnızca psikolojik duyarlılık sağlamakla kalmaz. İncelikli bir bakım anlayışı ve uygulaması; öz farkındalık, derinlemesine düşünme, dikkat ve eleştirel katılım etrafında inşa edilen bir pedagojiye katkı sağlar (Goralnik, Dobson ve Nelson, 2014). Noddings (2021) duyarlılık temalarının keşfine rehberlik eden sürecin temeline çözümleyici diyalogu yerleştirir. Bu noktada duyarlılık temalarının, anlamlandırma ve özenli yaklaşma konusunda sağladığı düşünme katkıları incelenmelidir.

Benliğe duyarlı olma; yakın çevreye duyarlı olma; yabancılara ve uzaktaki insanlara duyarlı olma; hayvanlara, bitkilere ve dünyaya karşı duyarlılık; insan yapımı dünyaya karşı duyarlılık; fikirlere duyarlılık Noddings (2021)'in bakım temalarıdır. Benliğe duyarlı olma “Bunu neden yapıyorum, amacıma başka nasıl bir şekilde ulaşabilirim?” sorularının merkeze alınmasını önerir (Noddings, 2021). Kendini, yaşamını ve yaşamın kendisini anlama ve anlamlandırma; kendi benliğine bakım vermenin temelidir. Bu noktada okullar sürücü, uyuşturucu madde bağımlılığı, sağlık, temizlik, cinsellik ve ebeveynlik gibi konularda duyarlılık geliştirmeyi yine benliğine duyarlı olarak tekrar tartışmalıdır. Temizlikle ilgili olarak öz bakım becerileri kazandırmayı neden önemsiyoruz? Bir çocuk için trafik ne anlama gelir? Can güvenliğini önemsemenin önemi nedir? Bu noktada Noddings (2002b), sınıfın, bir ay boyunca televizyonda görülmeyen markaları alma deneyi yapmasını önerir. Böylece amaca uygun olan yolu tekrar düşünmek ve uygulanan davranışı neden yaptığını sorgulamak bu deneyin amaçlarından olabilir. Görülmektedir ki bakım etiği çerçevesinde sıkça tartışılan sorgulayıcı düşünme, diyalog gibi kavramlar;

uygulamaların da temelinde bulunmaktadır. Öğrencilerin bir şeylerle meşgul olma güdüsü beslenmeli, dünyaya dair meşguliyetin benliğe yansımaları tartışılmalıdır. Fromm'un (1985, s. 26) dikkat çektiği şu nokta, yaratıcı çalışmayı Noddings'in meşguliyet ve benliğe duyarlı olma kavramları ile ilişkilendirir:

“Herhangi bir yaratıcı çalışma içinde bulunan kişi kendi dışındaki dünyayı temsil eden nesnesi ile kendini bütünleştirir. İster masa yapan bir marangoz ya da elmas işleyen bir kuyumcu olsun, ister ürünü yetiştiren çiftçi ya da resmini boyayan ressam olsun, yaratıcı bir işte çalışanla nesnesi tek vücut haline gelir. İnsan yaratma süreci içinde kendini dünya ile bütünleştirir.”

Benliğe duyarlılık geliştirme; meşgul olmanın çeşitli yönlerinden destek almaktadır. Üreten öznenin; yaratıcı çalışma süreci, bir ürün meydana getirmenin yanında yaşama hissiyle bütünleşir. Bu noktada günlük rutinlerimizin de aynı görevi gördüğü savunulabilir. Ev temizlemek, ütü yapmak, yemek pişirmek, bir şeyleri tamir etmek; günlük yaşama odaklanmanın ötesinde yaşayan bir özne olmayı felsefi bağlamda çözümlemeye yönelir. Günlük rutinlerin ve eylemlerin tümü, etik yaşamın temellerinin araştırılabileceği fırsat alanları olabilir. Bir öğrencinin hayatı için konuşulursa uyandığında ilk olarak neden sosyal medya akışını merak ettiği, giyeceği kıyafetleri neden yıldızlı veya şeritli seçtiği, kahvaltı ve akşam yemeğindeki beslenme alışkanlıklarını hangi dinamiklerin belirlediği, arkadaşlıklarını kurarken eğlence veya sadakat gibi koşullardan hangilerini öncelediği soruları; benliğe duyarlı olmanın temel soruları olabilir. Noddings'e göre (2021) okullar, öğrencilerin eğlence seçimleri hakkında düşüncelerini sağlamakla birlikte “Hayatları boyunca keyif almaya nasıl hazırlanabilirler?” sorusunu, yetişkinler ve gençlerin birlikte keşfetmesini önerir. Günlük eylemlerimiz noktasında Noddings (2021), bu eylemlerin üzerine çalışılmasını önermekle birlikte bu işlerin bir avantaja dönüştürülmesini önerir. Ev yaşamında yemek pişirme, temizlik yapma, çiçek sulama, bozulmuş aletleri tamir etme, raf düzenleme gibi gündelik eylemlerin içerisinde hayatı anlamlandırmaya dair birçok öge bulunabilir. Bu eylemlerin tümü, yaşamın devam ettirildiği bir mekân olmaktan öte; evin kurduğu ve evle kurulan ilişkiler hakkında düşünmeyi; dolayısıyla ona özenli yaklaşmayı sağlar. Ayrıca bu eylemlerin kendilerine duyarlı olarak benliğimizle kuracağımız bakım ilişkisi, sorumluluğu bu pencereden değerlendirmemizi gerektirebilir. Aynı zamanda öğrencilerin de bu farkındalığa sahip olması gereklidir. Öncelikle yetişkinlerin uygulaması ve kazanması gereken bu eleştirel düşünme yoluna temelde öğrenciler

ihtiyaç duymaktadır. Elinden gelmeyen becerilere karşı, yetişkinlerin, kendi kaygılarını çocuklara aktarması çocuklara katkı sağlamayabilir. Noddings'e göre (2021) çocuklar akademik becerilerde ustalaşamadığında, onları sıradan ve az kazançlı bir meslek yaşamı ile kaygılandırmak yerine farklı yollar hakkında bilgilendirmeliyiz. Bu yollar; yalnızca ekonomik veya hiyerarşik olarak hayatı idame ettirmenin ötesinde kendi yeteneklerini keşfederek geliştirebilecekleri, topluluğa katkı sağlayarak saygı kazanabilecekleri bir nitelik taşımalıdır. Bu noktada Noddings (2021, s. 110), şunları söylemiştir:

“Öğrenciler meşgul olmanın, seçtikleri şeye kendilerini tamamen vermenin, ne kadar mükemmel bir şey olduğunu öğrenmelidir. Buradaki üzücü durum, hepsinin olağan bir şekilde ‘meslek’ seçmesi ve bu sonucun kendi yetersizliklerinden doğan kısıtlı seçimler olduğunu düşünmeleridir.”

Toplumsal yaşam, hiyerarşik ilişkiler bağlamında okunduğunda etik bir bakım ilişkisini görmek zorlaşır. Okulların genel amaçlarıyla öğrencilerin okul rutinleri arasındaki bağ zayıflayabilir. Bu noktada bir seçim olarak meslek seçimi, öğrencinin kendi yetenek ve ihtiyaçlarıyla çakıştığında okul bileşenlerine karşı güven de azalabilir. Dolayısıyla kendi yaşantılarımızın rutinlerinde bulabileceğimiz ilgi ve yetenekler için okullar da bir güvenli duyarlılık ortamları olmalıdır. Okul sistemlerinin ortaya çıkışı, bilginin ve bilimin serüveni; öğrencilerin kendilerine dair bir yaşam felsefesi oluşturmaya katkı sağlayacaktır.

Yakın çevreye duyarlı olma, hayattan aldığımız haz ve hayatın canlılığı yaşantılarımızı paylaşmakla ilgilidir (Noddings, 2021). Noddings (2021), yakın çevreye duyarlı olma temasında hayatın canlılığının yaşadığımız ve bizim için önemli olan olayları paylaşmaktan geldiğini belirtir. Bundan dolayı ilişki paydaşları olarak eşler, sevgililer, arkadaşlar, meslektaşlar, komşular, çocuklar, öğrenciler hakkında düşünmek gerekir. Bu paydaşlar ile olan ilişki hakkında Noddings (2021, s. 122), şöyle bir çıkarımda bulunmuştur:

“...entelektüel hayat varoluşsal endişelere odaklanıldığı zaman gecikmeye uğramaz ve yakınlarımızla olan yaşamımızda, ahlakın temel sırlarından birini öğrenme imkânımız olur, bu da birbirimizin ahlaki gelişimine olumlu yönde nasıl katkı sağlayacağımızdır.”

Yakın çevre, yaşamın ortaklığının kurulduğu bütünsel ekolojiyi oluşturur. Bu ekolojiyle devamlı ilişki içinde olmak, bir duyarlılık alanı olmaktan öte yeni bakım kararları vermekle de genişleyebilir. Birbirimizle ve diğerleriyle paylaştığımız

yaşantının etik temelleri bu ilişkilerle irdelenebilir. Çevremizdeki diğer insanların yaşadıklarına, hislerine, gelecek planlarına karşı dikkatli olmak ve onlara, onları iyileştirecek karşılıklar vermek bakım ilişkisini geliştirir. Ayrıca bu ilişkileri irdelemek, kendini anlamlandırma aracı niteliği taşıyabilir. Noddings (2021), diğer insanlardan soyutlanmanın, bireyin kendisine karşı duyarlılık geliştirememesine sebep olacağını söyler. Bakım etiğinin duyarlılık temaları, kendi içinde bütüncül bir bakım ilişkisine dikkat çeker.

Çocuklar için kurulması, devam ettirilmesi noktasında önemli bir ilişki olarak arkadaşlık bulunur. Küçük çocuklar, oyun arkadaşlarını fiziksel, sosyal ve yapılan aktivitedeki benzerliğe göre seçerler. Yaş ilerledikçe arkadaşlar ve arkadaşlıklar, kurulan bağ odağında daha önemli hale gelir. Ladd ve Oden'e göre (1979) arkadaşlıklar, çocukların stresli zamanlarda destek istemesini kolaylaştırma ve destek alma olasılıklarını fazlaca arttırmanın yanında; büyümenin getirdiği duygusal tehlikeleri de hafifletir. Dolayısıyla önemli bir bağ olarak arkadaşlığın temellerinin araştırıldığı, konuya duyarlılık sağlandığı bir okul ortamının önemsemeyi merkeze aldığı söylenebilir.

Öğrencilerin “Ne olursa olsun arkadaş kalma var mıdır, karşılıksız arkadaşlık nedir?” gibi sorular ışığında sadakat ve arkadaşlık kavramlarını incelemeye teşvik edilmesi gerekir (Noddings, 2021). Bu kavramları incelemek, kendi arkadaşlıklarını çözümlemeye hizmet etmekle birlikte arkadaşlıklarındaki ilişkiye odaklanmayı da sağlayabilir. Ladd ve Oden (1979), çocuklar için sosyal destek rahatlığını, grup kabulünden öte ikili arkadaşlık ilişkilerinin sağladığını söylemektedir. Dolayısıyla güçlü ve bakım gösteren arkadaşlık ilişkileri iyileştirici etki gösterebilir. Arkadaşlığın sağladıkları nelerdir? Arkadaşların birbirine karşı dürüst ve doğru davranması hangi temelleri besler? Bu çerçevede şekillenen soruları tartışmak, yakın çevreye duyarlılık sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmalarla ilişkilere karşı sorumlu olmaya ve onları önemsemeye dair farkındalık sağlanabilir.

Yabancılarla ve uzaktaki insanlara duyarlı olma temasında ders içeriklerinin ve ders işleme sürecinin tekrar düşünülmesi gerekebilir. Noddings'e göre (2021) evrensellik ve çok kültürlülük niteliklerini taşıyan eğitim, diğer insanların gelenekleri hakkında bilgi ve duyarlılık kazandırabilmelidir. Öğrencilerin başka ülkelerden mektup arkadaşlığı sağlaması, farklı kültürlerle ve farklı milletlerdeki insanlara duyarlılaşmasını sağlayarak bakım etiğinde ahlaki eğimin onaylama temasına da katkı sağlayabilir. Bu

duyarlılık temasında onaylamayla ilişkili olarak irdelenmesi gereken konu mültecilik ve göç olabilir. Çok kültürlü bir eğitim, elimizde var olan, konuşulan, tartışılan ve dolayısıyla uyum sağlanarak duyarlılık ilişkileri geliştirilmesi gereken bir yapıdır. Mültecilerin yaşantılarına dair duyarlılaşma, büyük sorulara doğru ilerleyen ve ilişkisel bağımlılığımıza varan bir süreç olabilir. Bauman (2016, s. 66), güncel yaşantıyı karşılıklı ilişkilerimiz, mültecilik ve göç bağlamında şöyle yorumlamaktadır:

“İnsanların gitgide genişleyen karşılıklı bağımlılık alanının tam tersine bugün olan biten, kabul etmeye hazır olduğumuz, sorumluluğunu üstlendiğimiz, sabit, gündelik ilginizin ve telafi eylemlerimizin nesnesi olarak kabul ettiğimiz ahlaki yükümlülükler alanının daralması...”

Kültürlerin iç içeliği, internet, göç gibi unsurlarla birlikte artan etkileşimimizin odak kıldığı karşılıklı bağımlılığımıza rağmen ahlaki yükümlülük alanlarımızın daralması; tüm bu süreçlerin yalnızca politik yükümlülükler çerçevesine okunmasını doğurmaktadır. Ancak tüm bu süreçlerin daha öznel, majör, yakın belirteçler odağında okunup ahlaki ilişkilere, etik benliğe odaklanılmasını doğurması; eğitsel açıdan daha iyi bir seçenek olacaktır. Bauman (2016, s. 90-91), bu sürecin karşılıklı anlamaya yönelik gelişmemesini güç odağında okumaktadır.

“Kurbanlaştırma hükümlülerini seçmeye yarayan mekanizma kusursuz ve yenilmez görünüyor. Halihazırda var olan bir karşı güç olmasaydı öyle de olabilirdi: Koşulsuz bir anlamaya değilse bile karşılıklı olarak birbirini anlamaya yol açan karşılaşma fenomeni.”

Karşılaşmanın köklerinde birbirini anlama hissi bulunur. Bu hissi karşılaşmanın ötesinde bağlı olduğumuz grupları kesin çizgilerle belirleyerek diğerlerini eleştirme eğilimi gösteririz (Noddings, 2021). Öğrencilerin kendi yaşantıları ile diğer yaşantılar arasındaki farkı duyumsaması, bu farkın ötesinde duygusal duyarlılığı sağlayabilir. Noddings (2021), diğerinin ihtiyaç ve amaçlarındaki enerjiyi fark ederek buna duyarlılık hissetmemiz gerektiğini belirtir. Tüm bunların yanında belirtilmesi gerekir ki bakım etiğinin en çok eleştirildiği konulardan biri bu tema ile ilgilidir. Bir etik yaklaşım olarak bakım etiğinin, uzaktaki sorunlar ve insanlarla etik his birliğini sağlayamayacak kadar yakın ilişkilerle kısıtlı kalması üzerine eleştiriler bulunmaktadır.

Hayvanlara, bitkilere ve dünyaya karşı duyarlılık teması için niteleyici öneri şudur: Öğrenciler, bitki büyütmeyi ve hem bitkiyi hem de bitkinin yetiştiği toprağı

korumayı öğrenmelidir (Noddings, 2021). Buna göre öğrenciler, hayvanlara, bitkilere ve dünyaya karşı geliştireceği bakım ilişkileri ile bakım etiğinin temel vurguları olan ilişki kurmak ve korumak kavramlarını fark etmiş olur. Ayrıca çevre etiğine yönelik araştırmalar yapmak, bu tema için katkı sağlayıcı çalışmalardan olacaktır. Öğrencilerle birlikte tüketim sonrası ürettiğimiz çöplerin nereye gittiği, gittiği yerlerde ne oldukları konuşularak daha iyi, sağlıklı ve etik çözümlerin üretilip üretilmeyeceği tartışılabilir. Bununla birlikte 21. yüzyılda öneminin fark edilmesi için duyarlılık kazanılması gereken iklim değişikliği, sürdürülebilirlik, geri dönüşüm, erişilebilir ve temiz enerji gibi konuların bakım etiği ve önemseme çerçevesinde tartışılması gerekmektedir. Bu tartışmanın gelecek kuşaklara kalacak olan dünya hakkında fikirleri içermesinin yanında çöp sosyolojisini de içermesi beklenebilir. Semtler arasında değişen tüketim alışkanlıklarının sebepleri, bu sebeplerin hangi noktalarda fayda ve zarar sağladığı eğitsel bakımın konusudur. Bu noktada gözlemlerini insanın kendi üretimi olan ve olmayan çevre arasındaki benzerlik ya da ikilemlere yöneltten çocuğun, bu ikisi arasındaki ilişkide bulunan zorunlu bağlılığı da fark etmesi kaçınılmazdır. Goralnik vd.'nin araştırmasında (2014) lisans öğrencileriyle bakım etiği odağında şekillenen yedi günlük çevre eğitimi dersi içeren bir kamp yapmışlardır. Bu kampta tam gün yürüyüş, edebi ve etik tartışma ve yer keşfi yapmışlardır. Öğrencilerin çevre etiğine uygun olmayarak çevreyi kirlettikleri, gürültülü oldukları, geç saatlere kadar uyumadıkları ve çevreye duyarlılık anlamında istenilen kazanımları sağlayamadıkları görülmüştür. Bu noktada çalışmanın en önemli vurgusu, çevre etiğine ilişkin kazanımlar için iyi çalışılmış bir programın gerekliliği olmuştur. Bu gereklilik; hayvanlara, bitkilere ve dünyaya karşı duyarlılık teması için gelecek uygulama ve çalışmalara ışık tutacak bir öneridir.

İnsan yapımı dünyaya karşı duyarlılık çevremizdeki varlıklarla ilgilidir. Çevremizdeki nesnelerle etkileşimimiz, diğer insan ve varlıkların yaşamı üzerinde etki yaratır. Öğrenciler nesneleri araştırırken kendi hayat şekillerini de araştırmaya yöneltilmiş olur (Noddings, 2021). Öğrencilerin kullandığı, kendi işini gördüğü ve hayatını geçirdiği nesneler ile bir devamlılık sağladığı ve bu devamlılığın bir bağlılığa eriştiği söylenilebilir. Yetişkin veya çocuk için bir önem taşıyan nesne, bakım gösterilen nesneye de dönüşür. Noddings (2021, s. 73-74), bu duyarlılık temasına örnek olacak şekilde kalemlerden bahsetmiştir:

“Bir anlığına okula giden her çocuğun aşına olduğu bir aleti düşünelim: Kurşun kalem. Kurşun kalemler nasıl üretilir? Uzun tahta yarım boruları montaj hattında hayal edebiliriz. Bu oluk sürekli bir grafit akışı ile doldurulur ... Grafit nereden gelir? Nasıl taşınır? ... Kalemlerin üretim ilkelerini kavradığımızda bile, tüm bu eylemleri yerine getiren mükemmel makineler hakkında bir sürü soru sorabiliriz.”

Kalem, insanlık tarihindeki en önemli icatlardan biri olmakla birlikte ona olan duyarlılığın tekrar geliştirilmesi sağlanabilir. Etrafımızdaki her nesnenin insanlık tarihinin biriktirdiği bilgi ile oluşturulduğu düşüncesi, öğrenciler için ilgi çekici olacaktır. Çocukların yaratıcı düşünmesini sağlayan “Bir icat yap” etkinliğinin, üretilmiş icatlara ve mucitlerine yönlendirilebilecek bir yapısı bulunur. Noddings (2021, s. 74), ayrıca bu nesnelere dair farkındalığımız hakkında şunları söylemiştir:

“Kullanırken önemsemediğimiz harikalarla çevriliyiz; ikiye böldüğümüz, bir köşede unuttuğumuz, görmezden geldiğimiz, su baskınlarına sebep olacak noktaya gelen çöp yığınlarının içine attığımız harikalar bunlar.”

Fikirlerle duyarlılık hali ise, okulun yarattığı bir fırsattır. Okul, öğrencilerin öğrenme tutkusuna kapılmaları için bir ortam yaratmaya çalışır ancak her öğrenci buna sahip olmayabilir. Bu nedenle, bu tutkuyu edinmiş öğrencilere farklı bir performans beklentisi sağlanmalıdır (Noddings, 2021). Fikirler, okulun disiplinler arası yapısı içerisinde paylaşılacak en güçlü ortaklıklardır. Farklı fikirlerin, hayallerin, kimliklerin ortak kümesi sınıf ortamıdır. Bakım etiğine uygun eğitsel yaşantılar için temelde bu farklılıkları zenginlik olarak görmek gerekmektedir. Duyarlılık temalarının tümüyle şekillenen eğitsel yaşantının yaratacağı sınıf ortamı, bakım merkezli bir anlayışın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

2.10. Sınıf Ortamı

Topluluklar, ortak hedef ve değerleri paylaşan kişilerden oluşur. Mekânların tümünde ve okullarda, doğumumuzla birlikte aileden kazandığımız kültürel, sosyal, ekonomik tüm içeriği sergileriz. Dolayısıyla bir yaşam alanı olarak okul ve sınıf ortamı farklılıkların etkileşim yeridir ve kendi zorluğunu da beraberinde getirir.

Okul; sadece futbol kurallarını bilmenin yetmediği, diğer çocuklar ile dayanışma kurulması ve bu dayanışmayı sağlayabilme becerisine sahip olunması gereken bir yerdir. Bu nedenle aile içerisindeki göre farklı kural ve becerilere sahip olma gerekliliği doğar (Youell, 2021). Bununla birlikte öğrenme ve öğretme sürecinin

barındırdığı kaygı ile bir gruba dâhil oluş kaygısı okul ortamını daha zorlu bir hale getirir (Youell, 2021). Bu kaygıyı arttıran bir diğer unsur da sınıf içindeki rekabet olabilir. Öğrencilerin kopya çekmeyi ahlaki olarak reddetmesi kesinlikle mümkün olmasına rağmen bu şekilde bir eğitim sistemi zorlaştırmakta ve zorlaştırmaya devam etmektedir (Noddings, 2012). Noddings (2005, s. 150), rekabet ortamında yetersiz kalan çocuk hakkında şunları söyler:

“Bazı çocuklar, özellikle notlar rekabetçi şekilde koşulları karşılayamaz. Öğrencinin isteklerini karşılayacak koşulları müzakere etmede başarısız olduğumuzda, belirsiz istekleri hissedilen ihtiyaçlara dönüştürmek için birçok fırsatı kaçıırız. Bunun yerine belirsiz istek, umutsuz bir özleme dönüşür ve öğrenci pes eder.”

Öğrenciyi kopyaya sevk eden dinamiklerin, kopyanın ahlaki olarak geçerliliği veya geçersizliğinin konuşulmasıyla sınıf ortamını bir diyalog merkezine dönüştürebilecek fırsatlar; bu kuralların içyapısını anlayamadan kaybedilir. Kopya çekilmemesi kuralının ahlaki temelleri incelenebilecek iken kuralın kendisi belirleyici olur. Rekabet aracılığıyla sağlanacak olumlu sınıf iklimi, rekabetin kendisine teslim edilir. Aynı dış standardı karşılayabilme beklentisiyle değerlendirilen öğrencilerden zayıf olanlar, güçlerini kaybederek zayıflığın kalıcı yönünü kabul ederken güçlüler, kendi güçlerinin odağından ziyade başkalarından güçlü olmakla övünmeyi öğrenir (Dewey, 2022). Bu noktada rekabet edilecek bağlam hakkında soru ve sorunlar ortaya çıkar. Okul ortamında doğal bir güçlü ve güçsüz ayrımının olmasını gerektiren koşulların yanlışlığı hangi etik değerleri sarsmaktadır? Bu noktada ilgileri kabiliyetlerden üstün tutma konusunda tutarlı davranmak (Noddings, 2021), okulda bakım kültürünü ve tutumunu nasıl etkiler? Noddings (2012, s. 778), rekabetçi sistemler için şunu belirtir:

“Bu rekabetçi ruh ve ekonomik güdülerin okullaşmayı yönlendirmesi gerektiği fikri, eğitimin en zengin amaçlarını baltalamaktadır: dolu, ahlaki, mutlu yaşamlar; diğerlerinin refahı için duyulan cömert bir endişe; kişinin mesleki olarak ne yapmaya uygun olduğunu bulup ortaya koymak.”

Noddings’in rekabet vurgusu bir eğitim sistemi tasarımından başlayarak sınıfın içerisine kadar giren bir rekabettir. Bakım etiği, bazılarının öğrencilerin rekabetçi kültüre alışması gerekliliğine karşı rekabetin kendi içerisinde değerli bir şey olup olmadığını sorgular (Noddings, 2021). Bakım etiği perspektifinde rekabet, iş birliğine hizmet edecek şekilde şekillenmelidir. Bakım etiğine göre öğrenciler, iş

birliğin hangi durumlarda rekabetten daha önemli olduğunu sormalıdır (Noddings, 2021). Ayrıca rekabetin riskli durum taşıyıp taşımadığını anlamak ve sağlıklı rekabet oluşturabilmek için Noddings (2021, s. 128), üç soru önermiştir. Bu üç soruya verilen cevapların tümü olumlu ise rekabet kullanışlı bile olabilir:

“Rekabet olmasına rağmen yapılan iş hâlâ eğlenceli midir? Rakiplerinizin zaferlerinden keyif alabilir misiniz? Rekabetin bir sonucu olarak daha iyi ürünler ortaya koyup, daha iyi performans gösteriyor musunuz?”

Görülmektedir ki rekabetin bakım ilişkilerini desteklemesi, iş birlikli çalışmaya ve paylaşım odaklanması, birbirini önemsemeyi elden bırakmaması; bakım etiğine uygun bir eğitim yöntemi sayılabilir. Noddings (2012), öğrencinin ihtiyaçları bağlamında değerlendirilebilecek şekilde, öğrencilere ve ebeveynlere, eğitim görenin evrensel gereklilikler, ahlaki kazanımlar ve uzmanlık alanlarında ne noktada olduğunu paylaşılması gerektiğini belirtir. Ayrıca öğrencilere uzmanlık konularının yıldan yıla değiştirilebilir oluşunun, bakım temelli eğitime ve iyi bir eğitim sistemine uygun olduğunu aktarır. Bu hak, öğrencinin benliğini kabul etmenin yanında ona eğitsel bir süreç fırsatı da sunar. Dewey (2022, s. 40), bu fırsatı şöyle açıklar:

“Çocuğun, kendisi için bir seçimde bulunma, seçimlerini yürürlüğe koyma, onları nihai eylem testine tabi tutma fırsatına sahi olması gerekir. Ancak bu şekilde başarı vaat eden şeyi başarısızlık vaat eden şeyden ayırt etmeyi öğrenebilir; amaçlarını ve eğilimlerini onların değerini belirleyen koşullarla ilişkilendirme alışkanlığı oluşturabilir.”

Bir bakım gösteren olarak yetişkin, öğrencinin seçimlerinde zarar görmemesi istencini bakım temelli diyalog ile sağlayabilir. Bu sürecin acı veren bir eğitsel tecrübeye dönüşmemesi için sağlayacağı güven ortamı, öğrencinin kendi hayatına dair taşıdığı sorumluluk duygusu ile birlikte bakım gösterenine duyduğu bağlılığa katkı sağlar. Bu noktada ilgi ve yetileri merkezinde seçimler yapabilen çocuk mutlu bir yaşamı elde edebilir.

Okul bu amaçlar çerçevesinde şekillenerek karşılıklı sorumluluğu benimseyen bir sistemi beslemelidir. Dewey (2022), okulun toplumsal yaşama dâhil oluşu sağlama dışında hiçbir ahlaki amaca sahip olmadığını vurgular. Bu noktada öğrencinin kaygılarını fark ederek onunla bakım ilişkisi kuran ve okul ortamında bakım ilişkileri kurmasını teşvik eden bir öğretmen, öğrenci için yeni fırsatları işaret eder. Hobson ve Morrison-Saunders (2013)’in belirttiği gibi sınıftaki pedagojik deneyimler, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişki ile belirlenir. Sınıf, farklılıkların sağladığı ortaklık

topluluğudur ve temelinde ilişkiler bulunur. Böylece sınıfın bir duygu alanı olduğu görülür (O'Byrne, 2014). Bu duygu alanı, öğrencilerin, ilişkilerini sosyal destek bağlamında değerlendirdiği bir ortamdır.

Okuldan memnuniyet duyduğunu ifade eden öğrenciler; okuldaki yaşantıyı sosyal destek, öğretmen desteği, kişilerarası etkileşimler ile tanımlamaktadır (Baker, 1998). Eğitsel bakım kültürüne sahip okullardaki öğretmenlerin, geleneksel okullardaki öğretmenlerden farklı olarak öğrencilerle şefkatli ve sıcak ilişkiler kurarak sosyal problemler üzerine diyalog kurduğu, öğrencileri dinlemeye daha fazla vakit ayırdığı görülmüştür (Solomon, Watson, Battistich, Schaps ve Delucchi, 1988). Samimi bir öğrenme ortamında duyulan kaygının çocuğun büyümesiyle birlikte düşük öz saygı ve rekabetçiliği, akranlarına yardım etmeye dönüştürmesi mümkündür; bu noktada grubun yapısından yoğun şekilde etkilenilir (Youell, 2021). Öğrencilerle eğitsel duyarlılık ilişkisi kuran öğretmenler, sınıf ortamında eğitim programının bir parçası olarak sosyal, etik, sivil davranışları ele alır. Öğrencilerin hem sosyal hem de akademik olarak mücadele ettiğinin görüldüğü durumlara özen gösteren ve bu ihtiyaçları uygun şekilde karşılayan öğretmenler, güvenli öğrenme ve sosyal ortamlar yaratma eğilimindedir (Hamre ve Pianta, 2007). Güvenli ortamların yaratılmasında bir model olarak öğretmenin, kriz anlarına yönelik nasıl bir strateji güdeceği önem arz eder. Bu bağlamda öğretmenin bir bakım gösteren olduğunu kabul etmesi, bunu uygulamaya koyması, öğrencileri birer bakım gösteren olmaya yönlendirir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını görmek ve güvenli öğrenme ortamları yaratmak, bakım etiği ışığında eğitimin dört bileşenden hareketle sağlanabilir. Bu dört bileşen, ahlaki eğitimin temellerine dair önerilerde bulunur.

2.11. Bakım Etiği Perspektifinde Ahlaki Eğitim

Bakım etiği perspektifinde ahlaki eğitimin dört bileşeni vardır: Model olma, diyalog, uygulama ve onaylama (Noddings, 1984). Bu aşamaların tümünde bakım, diyalog çerçevesini önemser. Ayrıca bu bileşenler, birbirinden ayrılamaz ve birbirine hizmet eder.

2.11.1. Model Olma

Çocuk; etrafındaki olay, olgu ve kişileri gözlemleyerek çıkardığı sonuçlar ile bir ahlaki benlik kurar. İlişkilere ve diğer tüm yaşantıya ait bilgilere farkındalığı olan

yetişkinler, çocuk için direkt bir öğrenme öznesidir. Okul ortamına bakıldığında öğretmen ve okul kültürünün, öğrencinin davranışları için rol model olduğu görülür (Akbaş, 2004). Bu nedenle öğrenciye bakıma dair yalnızca okuma metinleri vermek yerine ona şefkat göstermek ve bakım ilişkileri için model olmak gerekir (Noddings, 2020). Bu model olma, bakım etiği perspektifinde bakıldığında kendiliğinden, zorlama olmadan doğmalıdır. Noddings'e göre (2021, s. 133-134) "iyi öğretmenler öğrencilerin gördüklerini ve hissettiklerini reddetmek yerine bunları kullanarak her öğrenci için daha güçlü bir pozisyon inşa eder."

Öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı bir biçimde verdiğimiz karşılık, ahlaki yönelimimizin bizi yönlendirmesiyle ilgilidir (Noddings, 2021). Ahlaki yönelimimizin şekillenışı yalnızca kararlarımızı değil hayat görüşümüzün tümünü etkiler. Öğretmenlerin, kendi ahlaki felsefelerini oluşturduğu çerçeve, öğrencileriyle ilişkilerini de kurgulayacağından bakım etiği, öğretmenlerin samimi bir model olarak bakım gösteren olma davranışlarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini vurgular. Noddings (2021), model olmayı, çocukların ilişkilerinde devamlılığı sağlama ve kendi ahlaki gelişimlerini kurmalarına destek olma bağlamında önemser.

Noddings (2020) bir bakım gösterenin herhangi birine verdiği karşılığın bir diğerinde cevap bulamayabileceğini, bu nedenle bakım gösterenin davranışlarını katı prensiplerden öte doğrudan bakım vereceği diğer canlıdan alması gerektiğini belirtir. Ayrıca, bakım görenin duyarlılığı anlamaması veya anladığını göstermemesi doğal bakım ve etik bakım kavramlarıyla ilişkilendirilir. Noddings (1984), bakım etiğinde doğal bakım ve etik bakım olmak üzere iki bakım davranışından bahseder. Değerli görülen insani durum, insanların birbirini önemseme ve birbirine bakım verme arzusu duyarak karşılık verdiği doğal bakımdır.

Doğal bakım davranışı, diğeri için bir şey yapma arzusunu içerir. Günlük karşılaşmalarda ve ilişkilerde, diğeri için bir şey "yapmalıyım" düşüncesi, bir görevin kabulünü değil bir arzuyu veya ifadeyi temsil eder (Noddings, 2002a, 2002b). Bakım etiğinde sorumluluğumuzu kabul etmemizin sebebi doğal bakımın sağladığı ilişkiye değer vermemizdir (Noddings, 2002b). Doğal bakımda bizi motive eden temel unsur diğeri ve diğerleriyle birlikte hissetme hissidir (Noddings, 2002b). Doğal bakım hissinin canlılarda doğal olarak var olması sebebiyle gerekli bir ahlaki çaba bulunmamaktadır. Etik bakım ise ilişkide bir aksaklık veya olumsuz duygular oluştuğunda gerekli görülmelidir. Noddings (2013), doğal bakımın sağlanamadığı

noktada etik benliği önemseme ile başkası için harekete geçirebilecek enerjinin çağırılabilceğini iddia etmektedir. Özenli düşünme; duygusal heyecanı, yoğunluğu ve derin hassasiyeti içeren çeşitli heyecan türlerini ortaya çıkarırken (Dombaycı, 2014), bunu düzenleyerek ilişkinin sorumluluğunu göz ardı etmemeyi sağlar.

Doğal bakım kapsamında görebileceğimiz kötölüğe karşı tiksınme davranışını, bir başkasının acısına son verme veya o acıyı hafifletme çabasını; ahlaki bir düzenlemeye tabi tuttuktan sonra bunlara hizmet etmek için akklı davet etmeliyiz (Noddings, 2002a, 2002b). Bu bağlamda etik davranışları belirlemenin öncesinde doğal bakım davranışlarımızı tartışılmalıdır. Dolayısıyla doğal bakım davranışlarının bakım gösteren özne tarafından çözümlenme çabası; kişiyi kaygılarına, davranış pratiklerine, dünya görüşüne dair bir eleştirel düşünme yolculuğuna davet eder. Bu noktada ortaya çıkacak olan etik bakım davranışı, doğal olarak beni ve ötekini bağlayan ilişkinin beni kendisine tekrar bağlamasıyla ilgilidir (Noddings, 2002a). Eğitim ortamlarında doğal bakımın ötesine ulaşarak etik bakım sergilemek, meslek etiğinde bulunmakla beraber mesleğin gerektirdiği ilişki biçimlerini kapsamaktadır.

Doğal bakım kapsamında görebileceğimiz kötölüğe karşı tiksınme davranışını, bir başkasının acısına son verme veya o acıyı hafifletme çabasını; ahlaki bir düzenlemeye tabi tuttuktan sonra bunlara hizmet etmek için akklı davet etmeliyiz (Noddings, 2002b). Bu bağlamda etik davranışları belirlemenin öncesinde doğal bakım davranışlarımızı tartışmalıyız. Bakım etiğinin yerine karşılıklı bağımlılığı koyarak reddettiği otonom ahlaki aktör anlayışı (Noddings, 2020) doğal bakım davranışlarının bakım gösteren özne tarafından çözümlenme çabasını oluşturmalıdır. Bununla birlikte etik bakım, tüm koşullar altında önemsemeyi dikkate almaktadır. Etik bakım davranışının hâkim olduğu kararlar, karşıdakine karşı duyarlı olmanın temeli olmaktadır.

Model olma; kişiyi kaygılarına, davranış pratiklerine, dünya görüşüne dair bir eleştirel düşünme yolculuğuna davet eder. Bu sürecin, kişinin kendisini çözümlediği ve etik benliğini çözümlediği bir süreç olması gerekmektedir. William Schubert (1986) (akt. Akbaş ve Keskin, 2021), currere metodunun bireylerin kendilerini, başkalarını ve doğal dünyayı karşılıklı yeniden kavramsallaştırma yoluyla daha iyi anlamalarını sağlayan sosyal bir süreç olduğunu söylemiştir. Bu program geliştirme çalışmasında bahsedilen sürecin gerçekleştirilmesi, bakım odağında görüş ve uygulamalar geliştirme odağında currere metoduyla ilişkilendirilmiştir.

Slaterry (2018, s. 190), currere'nin etimolojisinden ve program algısındaki eleştirilerinden şöyle bahsetmektedir:

“Currere, ‘yarış parkurunu koşmak’ anlamına gelen Latince mastar sözlü ifadeden türetilmiştir. Eğitim programı, yolculuk ve bir süreç felsefesidir. Modern program geliştirme mantığı, etimolojik anlamı kısalttı ve müfredatı bir isme, yani yarış parkurunun kendisine indirdi. Bu nedenle, nesiller boyu eğitimcilere, eğitim programının somut bir nesne olduğuna, uyguladığımız ders planlarına veya takip ettiğimiz ders rehberlerine, koşu parkurunu yürütme sürecinden ziyade parkurun kendisine inanacak şekilde yetiştirildiler.”

Currere yönteminde bazı kavramlar ön plana çıkar: eğitsel otobiyografi, konuyu anlamlandırma, sosyal ve bireysel anlamlandırma ve sosyal duyarlılık (Akbaş ve Keskin, 2021). Gerileme, ilerleme, analitik ve sentetik aşamalarından oluşan currere yöntemi, anlamlandırma temelinde şekillenmektedir. Pinar'ın sanat ve bilimin yüksek amacını birleştirdiği noktada anlamlandırma yatmaktadır. Anlamlandırma, duyarlı hale gelmenin öncülüdür. Sanat ve yazının amaçları, kişisel ve sosyal bireyselleşme için eğitim sürecinin karmaşık katmanlarını anlamamıza izin veren güçlü bir dinamik yaratmak için birleştirilir (Gablik, 1991) (akt. Slaterry, 2018). Bu anlamlandırma, proleptik an kavramıyla anlam kazanır. Proleptik an; geçmiş, şimdi ve gelecek hakkında bütünsel anlayış yaratan deneyimin kendisidir. Edebiyatçılar, bu kelimeyi bir edebiyat eserinde okuyucunun bir anda geçmiş, şimdi ve gelecekteki olayların tamamen farkına vardığı ve bu anları anlamlandırıdığı anları tanımlamak için kullanmaktadır. Model olma basamağında currere metodu, öğretmenin kendi eğitsel yolculuğunu anlamlandırma için kullanılacaktır.

Walker ve Gleaves'in çalışması (2016) bakım gösteren öğretmeni bakım gösterme davranışlarına göre kategorilere ayıran bir çalışmadır. Öğretmenlerin bakım davranışları merkezde ilişki, mecburi bakım, direnç olarak önemseme, daha az önemseme kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategoriler, model olma basamağında yapılacak çalışmalara yeni bir perspektif kazandırabilir.

2.11.2. Diyalog

İletişim, birbirimizle bakım ilişkileri geliştirme ve sürdürme noktasında bir temel oluşturarak bizi birbirimize bağlar. Diyalog bileşeni doğru iletişime dikkat çekmenin yanında birbirimizi açılma süreci olarak karşımıza çıkar. Noddings (2012), diğerinin ihtiyacını bildiğimizi varsayarak söylemek yerine onu dinlemenin gerekliliğini diyalog üzerinden vurgular. Buber (1965) (akt. Noddings, 2021),

eğitimdeki ilişkinin saf diyalog ilişkisi olduğunu belirtir. Bu yönüyle iki filozof da eğitsel süreçleri diyalog merkezinde yorumlayarak bakım öznelelerini paylaşım ilişkisinde değerlendirmiş olur. Youell (2021, s. 112), sağlıklı bir diyalog alanında olabilecek değişimden şöyle bahseder:

“Samimi derin düşünmenin ve fikir alışverişinin gerçekleşebileceği bir alan yaratmak zaman alır. Bu başarıldığında, istenmeyen maruz kalma ve yargılanma korkusunun yerini, bir öğretmen-öğrenci etkileşiminde gerçekte neler olup bittiğine dair ‘kanıt’ toplama sürecinde yansıtılan zihin konumlarının bilinçli hale getirilebileceği yargısı alır.”

Samimi diyalog ortamı, okul bağlamında sınırları çizilmiş olan öğretmen ve öğrenci görevlerinden çok kurulan bakım ilişkisi hakkında düşünmeye fırsat sağlar. Bu fırsat, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı olarak birbirini anlamlandırma sürecini besler. Başarısızlık korkusu, sosyal kaygı, hassas konular; sağlanacak samimi ve güvenli bir bakım ilişkisiyle dönüştürücü bir eylem haline gelebilir. Sınıf, birkaç kez yapılan hatayı açıklığa kavuşturmak için hatanın yanlış bir şey olmadığını bilincinde bir araya gelerek diyalog kuruyorsa bu sınıftakiler yalnızca eğitim programı konusunu anlamakla kalmaz, birbirini de anlar (Noddings, 2012). Diyalog boyutunun dikkatli dinlemeyi içererek eleştirel düşünmeye uygulamalı olarak ulaşması gerekir. Hata ile birlikte haklılık-haksızlık gibi temaların konuşulması da bakım etiğinde önemli bir yer tutabilir. Reboul’un (1991, s. 62) önerisi, bu aşamada incelenebilir: Ağustos Böceği ve Karınca masalı. Ağustos Böceği’nin ve Karınca’nın ayrı ayrı haklı olduğu biçimlerde okuma yaparak, var olmayan bir cevap üzerine diyalogun kurulmasını teklif eder ve bu eğitsel süreci şöyle özetler: “Evet, öğrencileri, sonunda sırrın kendilerinde bulunduğunu anlayana dek, esrarı çözmeye motive etmek.” Diyalog, karşıdakine ve onun ihtiyaçlarına duyarlılık kazanma işidir. Bu yönüyle Paulo Freire’nin ucu açık diyalog görüşüne daha uygun bir yaklaşım bulunur. Bakım etiğinde ucu açık diyalog, nihai sonucun veya kararın ne olacağını bilmeden Noddings (2021), samimi bir keşif sürecinin kendisi olarak sunulur.

Ucu açık diyalog, sunulan argümanı kazanmak veya kaybetmek odağında değil bakım ilişkisi kurarak karşıdakini fark etme odağında kurulmalıdır (Noddings, 2002a). Bir başkasıyla kurulan diyalog fikirlerle ilişki kurmak, anlamak ve karşıdakine ilgi göstermek amaçları taşır: Noddings (2021, s. 66), sınıf ortamındaki iletişimi şu şekilde değerlendirir:

“Maalesef sınıflarda çok az iletişim kurulur. Sınıftaki tipik bir konuşma örneği şu şekildedir: Öğretmenin çıkarımı, öğrencinin cevabı, öğretmenin değerlendirmesi. Sonra, öğretmen başka birine geçer ve öğrenci o ders saati içerisinde kendi sırasını savdığı için rahatlar ve başka şeyler düşünmeye döner. Eğer diyalog kurma normal sınıf yapısına eklenemiyorsa, başka bir alanda telafi edilmelidir. Her çocuğun bir gününde, bir yetişkinle birlikte sürdürebilir sohbet edebileceği ve karşılıklı keşifte bulunabileceği zaman olmalıdır.”

Bu alıntıda Noddings’in karşılıklı keşif vurgusu dikkat çekmektedir. Bireylerin ve çocukların kurduğu diyalog özelinde bakıldığında iki tarafın da karşılıklı olarak ilginç bulgularla karşılaşması mümkün olabilir. Okul yaşantılarında bir çocuğun bir güven aracı olarak öğretmenden hayata dair bilgi ve deneyim toplaması, bu konuşma aracılığıyla gerçekleşebilir. Filmlerin, romanların, tiyatro oyunlarının, şarkıların seyirci veya izleyicisi olanla sözel ortaklık kurması; diyalog sürecinin etkililiği hakkında fikir verebilir. Bu noktada sözel ortaklık, karşıdakini tanımaktan öte hissetmeye doğru diyalog ile genişler. Karşıdakini anlamak açık şekilde bakım göstermekle ilgilidir ve diyalog, karşıdakini anlamanın yanında karşıdakine tepkilerimizi yönlendirmeye dair bilgi sağlar (Noddings, 2021). Dolayısıyla zor yaşantıya sahip olan risk grubundaki bir çocuk için diyalog, kendisinin anlaşılmasının yanında kendi yaşantısına dair içsel anlamlandırmaya da katkı sağlayabilir. Eğitsel ve ahlaki seçimlerin çatışmadığı bu nokta yalnızca bir sohbet değildir. Diyalog, bakım gösteren ve gösterilen ilişkisinde tarafları birbirine bağlayarak ilişkiye dair duyarlılığı artırır (Noddings, 2021). Pianta (2017), ilişkiler özelinde konuşmanın tanımlama ya da gözlem yapmaktan daha önemli olduğunu savunur. Diyalog boyutu, bakım becerilerinin uygulanmasının içinde olmakla birlikte uygulamayı doğurur.

2.11.3. Uygulama

Uygulama bileşeni, bakım ilişkilerinin uygulamaya geçirilerek genişletilmesini önerir. Eğitim, yanlış davranışı düzenleme görevine odaklandığında hastalıklı bir duruma düşerek olumlu hizmet alışkanlığı kazandırma görevinden uzaklaşır (Dewey, 2022). Hizmet veren olarak öğrenci, bakım ilişkilerine duyarlılık geliştirmeye olanak tanır. Çocukların duyarlılık oluşturma süreci yalnızca sınıf ortamında kalmamalıdır. Okuldan tüm yaşantı alanlarına doğru genişleyen bir duyarlılaşma çevresi gerekmektedir. Bu genişleyen çevre, öğrencilerin birer bakım etiği çıraklığı yapmalarını sağlamalıdır (Noddings, 1984). Uygulama aşamasında bir hayvanın

bakımını üstlenmek faydalı olabilir ancak ailelerince hayvanat bahçeleri gibi hayvanların eğlence sektöründe kullanıldığı alanlarda gezdirilen çocukların hayvanlara dair empati ve farkındalık geliştirmesi zorlaşır (Deniz, 2022). Bu yönde gelişen zorluğun, olumsuz bir gelişim olarak canlıların ihtiyaçlarını gözetmede otonom karar vermeyi güçleştirmesi görülebilir. Hayvanlar, bir kapalı alanda sergilenmeli midir? Bu durum, onların hangi ihtiyaçlarını kısıtlar?

Dewey (2022, s. 26), çocuğun itkilerini bakım gösterme odağında okur ve bakım göstermenin, doğal bir arzu olduğunu savunur:

“Çocuk, uğraşma, yapma ve hizmet etme doğal arzularıyla dünyaya gelmiştir. Bu eğilimin kullanılmadığı, başka güdülerin bu eğilimin yerini aldığı koşullarda sosyal ruh aleyhine çalışan etki yığını, özellikle iş yükünün zamanla bu taraftan artmasıyla birlikte, hayal edebileceğimizden çok daha fazla olur.”

Bir güdü olarak bakım göstermeyle bağdaştırılabilecek olan hizmet etme arzusuna sahip olan çocuk, bu ihtiyacı karşılayamadığında karşılayabildiği güdülerini takip eder. Çocuk, sosyal kazanım penceresinden benzeşmeyen etkilere maruz kaldığında pes etme sürecine evrilen bir yaşantıyla karşılaşabilir. Kendi benliğini paylaşma ve ötekine yardım etme güdüsüyle başkasına dair sorumlulukları üstlenen çocuğun öz saygı gelişimi desteklenebilir.

Bu bağlamda bir eğitsel kültür olarak bakım etiği, her alanda yetişkinin ve öğrencinin düşünsel sürecinde yer edinmelidir. Toplumun her bireyi bir varlık olarak karşısındakini kabul ederek ona uygun bakımı göstermelidir. Aynı şekilde, toplumsal iyileşmede bakım etiği yaklaşımını savunmak, toplumsal çözümlerde etkin rol oynayabilir. Ebeveynlerin ebeveynlik becerilerinden şikâyetçi olmaktan öte okulları ebeveynlik becerisi öğretimi odağında etkin kılmalı, evsizlerin eğitimi için öğretmen yetiştirme kaygımızın yerine herkesin barınma ihtiyacını savunmalıyız (Shipler, 2005) (akt. Noddings, 2005). Var olan şartları kabul ederken eleştirel düşünmeye devam ederek etik çözümler aramak, toplumsal problemlere yönelik olarak gerçekleştirildiğinde bakım uygulamaları ortaya çıkar.

Bir kişinin etik bakımın ne olacağını gerçekten anlamadan önce onu deneyimlemiş olması gerekir (Haynes, 2014). Bu noktada uygulama basamağı bakım ısraklığını önerir. Öğrencilerin bakım gösteren olma rolünü deneyimlemesi, etik benliklerinin oluşmasında öncül olacaktır. Bir hayvanın/canlının bakımını üstlenmek, yaşlıların torbalarını taşımaya yardım etmek aynı zamanda evin temizliğinde veya yemek

yapmada görev almak; herhangi bir meslekte yardım/bakım veren olmak öğrencilerin bakım ıraklığı yapmasına örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca bakım uygulama becerisi olarak üst sınıf öğrencilerinin alt sınıf öğrencilerine ders anlatması da sayılabilir. “Daha büyük çocuklar, daha küçük çocuklarla etkileşim kurma imkânına sahip olduğunda, kendi çocukluklarını ve hayatlarına yön veren özel ilişkileri düşünmeleri için teşvik edilmelidir” (Noddings, 2021, s. 132).Tüm bunlar eğitsel uygulamalar olmakla birlikte bakım becerileri elde etmeye yarar.

2.11.4. Onaylama

Bir sınıf ortamında, dışlama ve zorbalık davranışlarının olduğunu düşünelim. Öğrencilerin bu gibi davranışlarının özünde farklılıkları yargılama bulunur. Yetişkinlerin, yaşamının devamında bu davranışı devam ettirmediğini savunabilir miyiz? Dewey’e göre (2022) övgü ve suçlama, karşılaşma anında insan doğasının kendiliğinden gerçekleşen davranışlarıdır. Oysa böyle bir yargılamanın etik gerekçelerle ortaya konduğu söylenemez. Çocukların, gruplarla karşılaşma anında tek seçeneklerinin bu gruplara karşı kabul veya ret davranışı göstermek olmadığını eğitim yoluyla benimsetmek gerekir (Noddings, 2021). Aynı şekilde bir bakım gösteren ve model olan öğretmenin, öğrenciyi onaylama davranışını göstermesi gerekir.

Öğrenciye karşı etik kabul, onu kabul etme yolundan geçer. Öğrencinin yaşantısına, duygu ve düşüncelerine hâkim olmak yaşam hikâyesine duyarlı olmayı doğurur. Bakım etiği, kişisel hikâyeleri bir duyarlılaşma aracı olarak görmenin yanında eğitim öğretim sürecinde bir materyal olarak kullanır. “Bir öğrenciden kendisi hakkında ortaya çıkardığımız şey, etik ve entelektüel bir varlık olarak, etik ideali besleme ya da onu yok etme gücüne sahiptir... Bakım verilen kişiye gerçeklikle bağdaşan en iyi güdüyü yüklediğimizde, onu onaylarız” (Noddings, 1984, s. 294). Dolayısıyla diğerini onaylama-kabul etme davranışı, etik temelleri olan bir davranış olacaktır ve bu davranış, bakım ilişkisinin özünü oluşturan eylemlerden biridir.

İlişkilerimizin doğasındaki onaylama davranışı, içsel bir süreç olmalı ve etik bakıma hizmet edecek biçimde şekillenmelidir. Onaylamanın bir strateji kullanımından öte derinlikli ilişki üzerinde şekillenen bir sevgi eylemi olduğu söylenebilir (Noddings, 2021). Bununla birlikte onaylama davranışı, bir kabul eylemi olmanın yanında

pekiştireç vermeyi de içermektedir. Bir eylemi kabul etmenin sınırlarını Noddings (2020, s. 242) şu şekilde çizer:

“... onaylama, öteki açısından mazeretler üretmeyi ya da kötü bir davranışın aslında iyi niyetle ortaya koyulduğunu bahane etmeyi kapsamaz. Her iki tutum da, ideal ötekine saygı duyan öteki anlayışından söz eder. İkna etmeye, müdahalede bulunmaya kalkıştığımızda ötekinin öteki olarak daha iyi olmasına yardım ederiz, kendimiz gibi olmasına çalışmayız.”

Onaylamanın öteki olanı kabul etme davranışı içermesi ilişkilerimizdeki karşılıklı bağımlılıktan kaynaklanır. Diğeriyile kurduğumuz ilişki, birbirimizin yaşantısına bütünüyle duyarlı olmayı sağlar. Bir öğretmen, öğrencisinin yaşantısına duyarlı olması; aileden gelen arka planını bilme, onunla diyalog kurarak ilgi ve ihtiyaçlarına özenli yaklaşma, öğrencisinin davranışlarındaki iyi olanı görme ve bunu teşvik etme yolculuğuna gönüllü olmasını içerir. Onaylanan eylem ve eğilimlerin özgün erdemleri, kınanan eylem ve eğilimlerin özgün kusurları oluşturduğu söylenebilir (Noddings, 2021). Aynı şekilde öğrenci için öğretmenin onun için istediği iyiye doğru gelişme çabasının farkına varma, bunun için çaba gösterme ve öğretmenin bu çabaya duyarlı olmasını içerir. Ayrıca öğretmen, gösterdiği önemseme ile öğrenciye model olma davranışı da sergilemiş olur.

Bu ilişkide öğrencinin uygunsuz davranışını fark etmek, ona verilecek dönütün irdelenmesini gerektirir. Eğitimcilerin öğrencilerin hatalarını örtbas etme düşüncesinin oluşmaması adına onaylama davranışlarında dikkatli olmaları gerekir (Eken, 2017). Bu bağlamda uygunsuz davranışların onaylanmaması gerekmele birlikte diyalog sürecinde onaylamama davranışını ayrıntılı biçimde anlatmak gereklidir. Bakım veren model, eylemlerinin sebeplerini içselleştirebilen ve bu sebepleri etik kapsamda aktarabilen modeldir.

Onaylama, öğretmenlerin sorunlu durumla ilgili soru sormaya teşvik etmesi sebebiyle bakım davranışlarının önemli bir parçasıdır (Eken, 2017). Bakım etiği bağlamında ahlaki eğitimin tüm boyutlarının odağında bulunan eleştirel düşünme becerisi, karşıdakine yönelik olarak standartları uygunlaştırmayı bir etik düzlemde okur. Şartları kabul etmek, onlara hâkim olma davranışı geliştirmemize olanak sağlar. İçe dönük kabul ediciliğin eleştirel düşünmeye getirdiği yeni boyut, hislerimizin farkında olmakla birlikte içinde bulunduğumuz şartlara dair kabulü içerir (Noddings, 2020). Dolayısıyla onaylama davranışının diğerinin zor yaşantısını onaylamayı da içermesi sınıf ortamında ilişkilerimizi etik düzlemde düşünmeyi ve

şartları iyileştirme çabasını önemser. Zor yaşantı geçmişine ve dezavantajlı öğrencilere karşı duyarlılaşma, onları bakım etiği çerçevesinde nasıl kabul edeceğimize dair fikir oluşturmamıza yarar.

2.12. Dezavantajlı Gruplarda Bakım Etiği

Bakım etiği bağlamında düşünürken bağlanma teorisinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Kendilik ve diğer nesne temsillerinin farklılaşmasının yanında bütünleşmesine yarayan bakım deneyimleri, güvenli ve güvensiz bağlanma terimleri; bağlanma teorisinin önemini tekrar göz önüne getirir (Blatt, 1995). Bağlanma teorisinin temelinde, bebeğin bakım verenle kurduğu bağ sayesinde hayatta kalma şansının artması bulunmaktadır. Bakım etiği, bu ilişkiyi bir sorumluluk bağlamında okurken hayatın temeli olan ilişkileri birer paylaşım yolculuğu olarak görür. Bu noktada dezavantajlı (güvensiz bağlanma ilişkisi, düşük akademik başarı, yoksulluk, aile içi problemler, düşük öz saygı, istismar gibi zor yaşantılara sahip olan) öğrencilerin okul ortamına duyması gereken güven, olumsuz yaşantılarına karşı duygusal duyarlılığı azaltacak bir etkidir.

Zor yaşantıya sahip olan dezavantajlı çocukların genellikle verimli ilişkilere sahip olmadıklarına rastlanır. Sroufe (1983), doğumdan okul öncesi döneme kadar takip ettiği dezavantajlı çocuklardan oluşan çalışmada öğretmenlerin bu çocuklar hakkında görüşlerini de incelemiştir. Dezavantajlı çocukların güvenli bağlanma geçmişi bulunan grubunda akranlarıyla arkadaşlık kurma eğiliminde olduklarına, okuldaki etkinliklere daha iyi uyum sağladıklarına, öğretmenleriyle daha iyi bağ kurduklarına ve öğretmenlerince daha becerikli olarak tanımlandıklarına ulaşılmıştır. Güvensiz bağlanma deneyimine sahip çocuklar ise uyumda zorluklar yaşamış; öğretmenleri tarafından saldırgan, uyumsuz, dikkatsiz olarak betimlenmiştir. Ayrıca kendisine benzer şekilde güvensiz bağlanmaya sahip çocuklara karşı zorbalık eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu araştırmanın verileri ışığında güven merkezli bağlılığın bir kişisel ve sosyal bir ihtiyaç olmasının yanında ötekiler tarafından olumsuz tanımlanmayı doğurduğu söylenebilir. Curby, Rudasill, Edwards ve Pérez-Edgar (2011), öğretim desteğinin düşük olduğu sınıflarda daha zor mizacın daha az yakınlıkla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada daha zor mizaç, düşük seviyelerde duygusal destek ile karakterize edilen sınıflardaki çocuklar için daha zayıf akademik sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Bakım etiği yaklaşımı, zor yaşantıya

karşı anlayışlı yaklaşımı savunurken diğerini onaylamanın altını çizmektedir. Bu onaylama, bir koşulsuz kabul olmakla birlikte iyi davranışı beslemek ve ahlaki yaşantıyı desteklemek güdüsüyle karşıdakini iyileştirme amacını içerir. Pianta (2017, s. 63), gelişim ve ilişkiler arasındaki bağı önemsemektedir:

“Risk, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini uygun biçimde düzenlemeye yarayan sosyal bağların (çoğunlukla ebeveynlerle ve aile içinde kurulan ilişkilerin) yetersizliği ile bağlantılıdır... bu nedenledir ki ilişkiler gelişimin köşe taşlarıdır.”

Temel bakım veren kişiyle güvensiz bağlanma ve güvenli bağlanma ilişkisi kuran çocuklar arasında güvenli bağlanma kuranlar lehine olmak üzere dil gelişimi, bilişsel gelişim, akranlarla ve diğer yetişkinlerle sosyal etkileşim gibi alanlarda zayıf performans sergilenir (Erickson, Sroufe ve Egeland, 1985; Bus ve van Ijzendoorn, 1988; Sroufe, 1989). Ayrıca Greenberg, Kusché, ve Speltz’in (2014) ortaya koyduğu çalışmada bozucu davranışlara sahip çocukların bakım verenleri hakkında şu özelliklere rastlanmıştır: Zorlayıcı, oyun sırasında çocuğun liderliğine eşlik etme becerisi zayıf, çocuğun ipuçlarını yeterince değerlendirmeyen, olumlu duygu duruma ilişkin çok az ipucu veren. Bu bağlamda bakım verenler ile geliştirilemeyen zengin ilişki neticesinde bozucu davranışların ortaya çıktığı, eğitim ortamlarında dezavantajlı olarak görülebilecek çocukların bakım verenleri ile gerekli ve yeterli ilişkiyi geliştiremedikleri düşünülebilir. Youell (2021, s. 31), dezavantajlı öğrenciler ve okul hakkındaki ilişkiyi şu şekilde vurgular:

“Örselemiş ve istismar edilmiş çocuklar, dünyayı asıl olarak iyi niyetli keşfedilecek ilginç şeylerle dolu bir yer olarak görmeyi bırakırlarken; daha çok kendilerini korumaları gereken potansiyel saldırganlarla dolu olduğu fikrine kapılırlar. Burada önemli olan, çocukların bu örseleyici yaşantılarından ve istismardan kurtulmalarını sağlayacak, iyileştirme kapasitesi olan yetişkinler tarafından çevrelenmiş olmalarıdır.”

Youell’in dezavantajlı öğrenciler için çizdiği çerçevede öğretmen, önemli bir rol üstlenir. Örseleyici yaşantıya karşı öğretmen, bu yaşantıya karşı öğrenciyle empatiden daha güçlü bir duygu birlikteliği kurarak eğitim ortamını bir duygu ortamına dönüştürür. Ayrıca bakım gösteren ve gösterilen olarak öğretmen ve öğrenci ilişkisi, zor yaşantılar için iyileştirici rol üstlenebilir. Bu noktada samimi, paylaşımcı, hassas, anlayışlı ilişkinin büyük payı vardır. Okula gelene dek bakım ilişkileri geliştiremeyen çocuklar, okul ortamında da keşfetme davranışları gösteremeyebilir. Lynch ve Cicchetti’nin araştırmasında (1992); güvensiz bağlanma geçmişine sahip çocukların güvenlik, sevgi ve kabullenme ihtiyaçları ile meşgul

olma eğilimi gösterdiklerini, bu sebeple etkin olmaya dair keşfedici davranış sistemlerini etkinleştiremediği görülmüştür. Bununla birlikte farklılıklara ve zor yaşantılara karşı duyarlılık ilişkileri kuran öğretmen sıcak, duygusal, destekleyici bakım ile zor kişilikli çocuklar için uyum sürecini ileri taşır (Miner ve Clarke-Stewart, 2008). Öğretmenin öğrencisiyle zengin bir ilişki kurabilmesi için ilk yapması gereken, öğrencisine ve onun yaşantısına dikkatli olarak ihtiyaçlarını anlamlandırmak, onun gelişimini desteklemek amacıyla eyleme geçmek olmalıdır. Bu ihtiyaçlar, sınıf ortamında diyaloga katılması zor olan hassas konularla ilgili de olabilir.

Sınıf ortamında hassas konulara dair paylaşım sürecini kötü deneyimler yaşayan lisans öğrencilerinin perspektifinden inceleyen bir çalışmada (Lowe, 2015) öğrenciler, üzerinde düşünmekte zorlanabilecekleri konuların sınıfta ele alınmasıyla zamanla daha az hassas hale geldiğini aktarmışlardır. Öğrenciler, rahatsız olduklarında bile entelektüel katılım istemiş ve hassas konularla düşünmeleri için öğretmenin onlara sağladığı alana değer vermiştir. Diyalog, iyileştirici rol üstlenmiştir. Hassas konuların öğrencilerin gelişim düzeyleriyle ilişkili olacak biçimde hassas biçimde gerçekleştirilmesi gerekir. Böylece bakım etiği ilişkilerine ihtiyaç duyan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Devamlılık taşıyan bir ilişki, eğitim öğretimde büyük önem taşır.

Dezavantajlı durumlar, öğrencinin okul ortamındaki kaygısını büyütürken bir devamlılığa tutunma becerisini zayıflatır (Youell, 2021). Noddings'e göre (2015) (akt. Mutlu, 2018) sınıf içinde veya sınıf dışında bakım ilişkilerinin devamlılığı için ihtiyaca dair özeni, güveni, hassasiyeti, anlatıdaki ayrıntıları ve bakım gösteren ilişkileri ekip büyütme gerekmektedir. Bunun öğrenci için bir ihtiyaç olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Anne babalarıyla kötü deneyimler yaşayan çocuklar, öğretmenlerinden daha fazla ruhsal yakınlık ve destek beklemektedir (Lynch ve Cicchetti, 1992). Sınıf tekrarı ya da özel eğitim ihtiyacı duyulduğu düşünülen ancak sınıf tekrarı yapılmayan veya özel eğitime yönlendirilmeyen dezavantajlı çocukların öğretmenleriyle yakın ilişki kurduğu görülmekle birlikte sınıf tekrarı yapan ya da özel eğitim alan akranlarının kendi öğretmenleriyle daha yoğun sorun yaşadığı görülmüştür (Pianta vd., 1995). Benzer şekilde Bus ve Ijzendoorn'un araştırmasında (1988), erken çocukluk döneminde güvenli anne-çocuk bağında kaygılı bağa oranla disipline daha az düzeyde ihtiyaç hissedildiği görülmüştür. Güvenli bağ içerisinde

olan çocukların, kaygılı bağ içerisinde olan çocuklara kıyasla daha az dikkat dağınıklığı yaşadığı görülmüştür.

Dolayısıyla yaşayan bir özne olarak öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının bilinmesi ve onlarla ilgilenilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte dezavantajlı öğrencilerin okul ortamına dair öncelikli ihtiyaçlarından biri de güveni yaratan devamlılıktır.

2.13. Devamlılık

Eğitim ortamlarında hedeflerin sabit olmadığını söyleyen Dewey, temel ve nihai hedefin sürekli bir eğitim olduğunu vurgular (Noddings, 2020). Eğitsel bakımdaki devamlılık, eğitimde duyarlılığı sağlayacak sağlam güven ilişkilerini sağlar ve risk durumu taşıyan öğrencileri etkileşim sürecinde tutar. Öğrencilerin öğretmenleri ile üç veya daha fazla yıl karşılıklı rıza ile beraber kalması gerektiğini savunan Noddings (2021), birlikte zaman geçirmenin önemini bakım gösteren-gösterilen odağında okur. Bu devamlılığı Noddings (2021); mekânın devamlılığı, insanların devamlılığı, amacın devamlılığı ve eğitim programının devamlılığı olarak sınıflamıştır.

COVID-19 pandemisi sürecinde elde edilen uzaktan eğitim deneyimi ile bu devamlılıkların çoğunda kayıp yaşandığı söylenebilir. Bu süreçte uzaktan eğitim alan öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecine dair yaşadıkları problemlerde temel vurgu etkileşimin sağlanamamasından ötürü derse dair motivasyonlarının düşmesidir (Duman, 2020). Bir çalışmada üniversite öğrencilerinin, uzaktan eğitim sürecinde bakım merkezli yaklaşımı öğretim üyelerinin derse dair hazırlığı ve ders içi etkileşimiyle ilişkilendirdiği görülmüştür (Kızılcık ve Türüdü, 2022). Eğitimde devamlılığın öğrencilerin motivasyonları ve eğitsel uygulamaların niteliği üzerine pozitif etkileri olduğu görülmektedir. Çoğu çocuğun aile ve toplum yaşantısındaki istikrarsızlıktan ötürü acı çektiği düşünüldüğünde (Noddings, 2021) sağlıklı ve mutlu gelişimi destekleyici ortamların başında okulun geldiği anlaşılır. Bu noktada çalışmanın program geliştirme kısmına geçmeden önce bakım etiğinin programın devamlılığı ve program içeriğine dair önerileri incelenmelidir.

2.14. Bakım Etiği Yaklaşımı Odağında Eğitim Programları

Kitlesel iletişim araçlarının yoğun artışına rağmen kişilerin yalnızca iyi anlaşılabildiği kişilerle iletişim kurmasının yarattığı toplumsal kutuplaşma büyük bir sorun haline

gelmiştir (Noddings, 2018). Bu bağlamda Noddings (2018); insanların kendi toplulukların ne söylediğini takip etmenin zor olduğunu, diğer toplulukların ne söylemek için çabaladığını dikkatli şekilde dinlemek için zaman olmadığını söyler ve geleneksel eğitim programlarını bu problemlerin çözümünün uzağında görür. İhtiyaç temelli bir yaklaşım olarak bakım etiği, eğitim programlarının da gerçek ihtiyaçlar bağlamında düzenlenmesi gerektiğini savunur. Bireysel ve toplu olarak öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının keşfedilmesiyle bu ilgilere yönelik olarak eğitsel süreçler devam ettirilmelidir (Ellis, 2015). Seyahat özgürlüğü, söz hakkı, meslektaş dayanışması gibi değerlerin program geliştirmede ve eğitim programlarında gündeme gelmesine rastlar mıyız (Ellis, 2015)? Geleneksel eğitim programları (tüm eğitim kademeleri için), bilgi noktasında gittikçe derinleşmiş disiplinleri kapsadığından büyük sorulardan uzaklaşır. Bu büyük sorular (Aşk nedir, güzellik nedir, hayatın anlamı nedir, ahlakın gerekliliği nedir, başka gezegenlerde yaşam var mı...); insanın varlığı ve kurduğu etkileşimlerle ilgilidir. Bu noktada Noddings büyük soruları soran ve farklı disiplinlerde çalışan kişilerin ortak yanıtlar üreteceği bir eğitim programı teklif eder. Bu program, bir matematikçi için kısa bir süre olsa da polinomlardan uzaklaşmayı sağlarken bir matematikçinin biyografisine ve büyük soruya duyarlılık halini doğuracaktır. Örneğin, koordinatlar konusunun çalışıldığı bir derste dikdörtgen koordinatların mucidi Reneé Descartes'ın günlük yaşantısı, kıyafetleri, dini düşünceleri gibi birçok açıdan hikâyeler anlatılabilir. Descartes'ın matematikçi oluşunun yanında bir filozof oluşu da eğitsel ilgi bağlamında hikâyeleri sınıf ortamına katabilir. Descartes, üç aşamalı bir argüman sunmuştur:

“1- Bir varlık mükemmel ise var olmak zorundadır. 2- Yaratıcı, mükemmel bir varlıktır. 3- Buna göre Yaratıcı vardır.”

Descartes'ın sunduğu bu felsefi argümanlar, bir matematik öğrencisinin araştırmaktan hoşlanacağı mantıksal konu alanlarını içerir (Noddings, 1997). Okulda bunun gibi argümanlar üzerinden çalışan matematik öğrencisi hem matematik çalışmış hem de duyarlılaşma alanını genişletmiş olur. Dewey (2022), matematik eğitimiyle ilgili olarak sayı kullanımına karşı farkındalık kazanmayı önemserken, sayı kullanımına ilişkin farkındalığın örtük toplumsal bir amacı işaret edeceğini belirtir.

Noddings'e göre (2002a) bakım etiği bağlamında kullanılacak hikâyeler, eleştirel düşünmeyi geliştirecek bir nitelik de taşımalıdır. Dinleyici; kahramanın yaşama dair

tüm tercihlerini düşünür ve yorumlarsa kendi yaşamında duyarlı yaklaşımlar sergileyebilir. Noddings (2021, s. 64), edebiyat metinlerinde duyarlılık temalarına ulaşabilecek zamansal bir yolculuğu da işaret etmektedir:

“Örneğin, lise öğrencilerinin İngilizce derslerinde çocukluklarında okudukları edebiyat eserlerine neden bir geri dönüş yapmalarının istenmediğini hep merak etmişimdir. Örneğin, masalların makalelerle birlikte desteklenerek dikkatli bir şekilde çalışılması, genel anlamda Hamlet çalışmaktan daha heyecan verici ve daha faydalı olabilir. Geçmişimize, bugünüme ve geleceğimize olan doğal ilgiyi düşündüğümüzde, ileriye ve geriye bakmamıza imkân tanıyan edebiyat mükemmeldir.”

Öğrencilerin zamanı bir bütünlük olarak düşünmesi benliğe duyarlılık kazanmayı sağlayabilir. Okunan kitap sayısının sürekli artırılması güdüsü, notlandırmanın etkilerinden sayılabilir. Oysaki üretilmiş bir esere ve yazara duyarlılaşma çok daha ilginç bir deneyim olabilir. Eğitim öğretim sürecine ait materyaller üzerine tekrar düşünmek, derslere yönelik olarak da gerçekleştirildiğinde eğitim programlarında bulunan derslerin öğretimini tekrar değerlendirmek gerekebilir. Dewey (2022, s. 31-32), tarih eğitimi için şöyle bir vurgu yapmıştır:

“Sadece geçmiş olarak tarihle ilgilenmeyi sağlayan hiçbir güdü yoktur. Tarih öğretiminin etik değeri, bugün toplumun yapısını ve işleyişini oluşturan şey konusunda öngörü sağlayacak şekilde geçmiş hadiselerin şimdiyi anlama vasıtası kılınabildikleri oranda ölçülebilir.”

Tarih eğitiminde yalnızca olay ve olgulara odaklanmak birçok fırsatı elden kaçırmaya sebep olmaktadır. Tarihi ve biyografik hikâyeler; edebiyat, sanat, müzik, aile, coğrafya, sevgi, bilimsel keşifler, teknolojik icatlar, dostluk ve düşmanlıklar gibi birçok bağlantı hakkında iletişim kurma olanağı sağlar (Noddings, 2018). Tarih eğitimi gibi birçok derste büyük fikirlere veya duyarlılık temalarına odaklanmak, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edebilmek noktasında katkı sağlayıcı olacaktır. Noddings (2021, s. 148), çok disiplinli yapının bütünleşmesini duyarlılaşma merkezinde okumaktadır:

“Öğrenciler, tarih derslerinde olaylar hakkında, edebiyat derslerinde ise insanlık hali hakkında bilgi edinir; bilim derslerinde teknolojik gelişmeleri öğrenir ve bazen (nadiren) matematik derslerinde kazançlarını ve kayıplarını hesaplamayı öğrenir. Ancak kendilerinin ve insanlığın hayatında değişiklik yaratabilecek varoluşsal soruları sorma şansı bulamazlar.”

Öğrencilerin öğretmenlerinin yaşam hikâyelerini bilmek istemeleri önemli bir araç olabilir. Bu bağlamda öğretmenler; öğrencileri için akademik alanlarına, üniversite veya lisansüstü çalışmalarındaki ilgilerine yönelik öyküler anlatabilir (Noddings, 1997). Mizahi hikâyeler; sınıfta oluşabilecek olumsuz atmosferi kıran, öğrencilerin dikkatini toplayan, pedagojik açıdan sıcak bir iklim yaratan hikâyelerdir (Noddings, 1997). Bir doluluğu boşaltma, ferahlatma aracı olarak kullanılması; dersin yoğunlaştığı bölümlerde etkililik gösterebilir. Önemli olan hikâyenin kısa ve net olmasıdır. Öğrenme psikolojisi üzerine düşünme ve öğrenme psikolojisi üzerine kurgulanmış hikâyeler öğrenciler için önemli birer çapa görevi görür. Dewey (2022), kişilerin deneyimlerini anlamlı kılan değerleri özümsemeye dair bir istekliliğin sağlanması adına otobiyografileri eğitsel araç olarak önerir. Bireysel öğrenme hikâyeleri hangi koşullarda en iyi öğrenmeyi sergileyebilirim, bir sorundan uzaklaşmak için en uygun zamanlama hangisidir, belleğimin yükünü azaltmak için belirli stratejiler var mı gibi sorularla zenginlik kazanır (Noddings, 1997). Bu sorular, öğrencinin kendi sorularına duyarlı hale gelmesini ve eğitsel bakım yoluyla çözüm bulmasını sağlar. Ancak, sınıftaki öğrencilerin kişisel hikâyeleri ve yaşantıları olumlu olmayabilir. Olumsuz yaşantılar içerisinde iyileştirici bir güç bekleyen risk grubundaki dezavantajlı çocuklar için bakım etiği ilişkileri kurmak gerekmektedir.

Edebiyat eserleri, öyküleri ve karakterleri ile çoklu bağlantılar içeren bir diğer türdür. Noddings (1997); sınıf ortamında cinsiyetçilik, sınıfsallık, toplumsallık konularının tartışılacağı eserler önermiştir. Bu eserler içerisinde bulunan Düzlemler Ülkesi (Flatland), bir karenin hayatını anlattığı bir kitaptır. Kendi yaşantısında yöneticiler, işçiler, toplumdaki herkes; doğrular, beşgenler gibi geometrik biçimlerden oluşur. Düzlemler Ülkesi, matematiği ve geometrik cisimleri toplumsal ve ahlaki vurgularla birlikte anlatır. Aynı zamanda insanların algılayabildiği üç boyutun ötesinde çok boyutlu cisimlerin anlaşılmasına destek olarak fizik biliminin kazanımlarına duyarlılık geliştirir.

Akademik konu alanlarının öğrenenin ilgi ve ihtiyaçları bağlamında şekillenmesi, bu konu alanlarının bir araç hale gelmesinin temelidir (Ellis, 2015). Böylece konulara odaklanan bakış, yerine güncel yaşam sorunlarına dair düşünceleri getirir ve öğrencilerin ilgi alanları genişler. Süreç, öğrenci ve öğrencinin ilgilerine odaklı olduğunda sınıfta eğitsel duyarlılık atmosferi sağlanır. Günümüzde öğretmenlerden beklenen öğrenme isteği uyandırma konusuna karşın, her öğrencinin öğrenme isteği

bulunmaktadır. Buradaki bakış açısı öğrencilerin ne öğrenmek istediği olmalıdır (Noddings, 2021). Öğrenmek istenilen, duyarlılık merkezli olarak düzenlendiğinde bakım uygulamaları ihtiyacı da görülür hale gelir.

Duyarlılık merkezli geliştirilen eğitim programı, duyarlılık uygulamalarını da içerecektir. Noddings (2021), eğitim sisteminin, okulların ve eğitim programlarının çocuklarla, yaşlılarla, engellilerle; bakıma ihtiyaç duyan insanlarla ilgilenmeyi görev olarak belirleyen bir yapıda planlanmasının önemini vurgular. Eğitim programları, insanların ahlaki yaşama duyarlılık geliştirmesi için bakım verme yeteneklerinin gelişmesini ön plana almalıdır (Noddings, 2021). Dewey'e göre (2022, s. 29) “ders, çocuğun toplumsal hareket alanını idrak etmesini sağlamanın bir aracı olarak düşünülmelidir.” Bu bağlamda bakım becerileri kazanmak, duygular ve büyük fikirler odağında diyalog kurmak istendik bir eylem olmalıdır. Tüm bunların yanında öğretmenin mesleki gelişiminde bakım etiği, eldeki eğitim programın bakım odaklı olarak ele alınmasını sağlayacaktır.

2.15. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Bakım Etiği

Mesleki gelişim, öğretmenlerde farkındalık geliştirilmesini sağlayarak öğretmene yeni fırsatlar sunar. Bir eğiticinin biçim kazanma, durumunu iyileştirme isteği sürekli bir gelişme ihtiyacını doğurur (Reboul, 1991). Bununla birlikte öğrencinin öğrenmesini etkileyen birçok değişkenden biri öğretmenin donanımıdır ve mesleki gelişim faaliyetleri büyük önem arz eder (İlğan, 2013). Okul yaşantısının sistematik durumu eylemler üzerine düşünme noktasında aksaklıklar yaratabilmektedir. Bu sebeple öğretmenler, mesleki gelişim ile değerleri ve felsefeleri üstüne düşünme fırsatı elde eder. Elbette öğretmenlerin terapist görevini kuşanmamaları gerekir ancak çocuklarla ilişkileri düşünüldüğünde iyileştirici ve gelişimi destekleyici bir gücü elinde tuttukları kesindir (Youell, 2021). Profesyonel yaşamda içine gireceğimiz akıl ve duygu arasında denge dönemi duyarlı eğitim uygulamaları gerektirmektedir (Noddings, 1996). Okul yaşantısına dair bir düşünme ve duyarlılaşma süreci olarak mesleki gelişimin öğretmen ve öğrenciye katkıları olacaktır.

Bakım etiği, öğretmen adaylarına eğitsel felsefelerini kurmak için yardımcı olacak bir ahlak etiğidir. Bu perspektif, öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında öğrencilerle kuracakları ilişkileri zenginleştirecek ve öğrencilerin mutlu ve sağlıklı gelişim dönemi geçirmelerine katkıda bulunacaktır. Bununla birlikte öğrenciler, hayat boyu kurduğu ilişkilerde duyarlılık davranışları gösterebilir. Noddings (2021, s. 30), duyarlılık deneyimlerinin edinilmesi için bir plan vurgusunda bulunmuştur:

“Şu anda matematiksel deneyimin erkekler için olduğu kadar kızlar için de önemli olduğunu düşündüğümüz gibi hem kızların hem de erkek öğrencilerin duyarlı olma deneyimleri edinmelerini istemeliyiz. Bu kendiliğinden olabilecek bir şey değildir. Bunun için plan yapmak zorundayız.”

Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde bakım etiğine yönelik bir ders almaması ve bakım etiği çerçevesinde eğitsel duyarlılık kazanımının kişinin aile ve sosyal deneyimlerine yani tesadüflere bırakılması, Noddings’in önerisindeki kendiliğinden olamama vurgusuyla birlikte bir eğitim programı ihtiyacı doğurmaktadır. Ayrıca etik konusunda öğretmenler için hazırlanan mesleki gelişim programları incelendiğinde, bakım etiği mesleki gelişim programına rastlanmamıştır. Hazırlanan programlar genellikle meslek etiği bağlamında şekillenmiştir.

Öğretmenlerin okul yaşantılarında etik bağlamda düşünmesi bir gerekliliktir. Öğretmenlerin bu yaşantılarda çocuğun duygusal durumlarını algılama ve tepki verme eylemleri, çocukların bağımsızlaşmasına dair tutumları, cezaya dair gereksinimi düşünceleri ve bunların sınırlarını belirlemeleri geniş bir çeşitlilik göstermektedir (Pianta, 2017). Bu bağlamda ahlak ilkelerinin toplumsal yaşamda şekillendiğini ve kişinin çalışma biçimine içkin olduğunu kabullenmek gereklidir (Dewey, 2022) ancak iyileşmeye ve gelişmeye dair ahlaki bir bakış açısının gerekliliği bu çerçevelerin karşıdakini kötü etkileme potansiyeline karşı önlem almayla ilgilidir. Öğretmenin yanlış odaklanma, onaylama davranışında bulunmama davranışları öğrenciyi direkt olarak etkiler. Bu noktada öğretmenler, kendi eğitsel felsefeleri veya ahlaki değerleri odağında değil yalnızca eğitimle ilgili fikir ve tutumlarının ayrıntılandırılmamasından ve entelektüel kazanımlarından hareketle oluşturulmamasından ötürü suçlanabilirler (Dewey, 2022). Dolayısıyla öğretmenin ihtiyacı, üzerine ayrıntılı düşünmediği bir konuyu irdelemeye dair itki duymasıdır. Bu ihtiyaç, toplumun bir ihtiyacı da sayılabilir. Bu konuda Haynes (2014, s. 96), şu vurguyu yapmaktadır:

“Eğer eğitimde istenen amaçlara ulaşmaya içtenlikle niyetlilerse, denetimleri dışındaki konularda suçluluk yükünü omuzlamaları gereksizdir, ama söz konusu amaçları olabildiğince sağlamak için koşulları değiştirme sorumluluğunu almaları gerekir.”

Öğretmenlerin koşulları değiştirme davranışı öncelikle kendi eğitsel yaklaşımlarından başlayabilir. Bu değişim yaşantı içinde sürekli gelişen ve değişen insanın düşüncelerinin değişmesi kadar doğaldır. Hayat boyu öğrenme, ilgi ve tutumlarımızda değişiklik yaratmanın ötesinde bir benlik sorgulaması süreci başlatabilir.

Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olarak bakım etiği ilke ve uygulamalarını içeren bir mesleki gelişim programının geliştirilmesi düşünülmüştür. Bakım etiğine ilişkin verilen literatür özetinden hareketle çalışmanın amacı, bakım etiğinin kavram, ilke ve uygulamalarını içeren bir mesleki gelişim programının geliştirilmesidir. Program geliştirme süreci, öğretmen, öğrenci ve diğer bileşenlerin katılımıyla ihtiyaç analizi ile başlayıp eğitimin hedeflerine, katılımcılara kazandırılacak davranışlara yoğunlaşma ile devam eder. İhtiyaç analizi teknikleri görüşme ve açık uçlu sorular içeren form üzerinden uygulanacaktır. Sonraki basamak hedeflere ulaştırıcı öğrenme yaşantılarının ve içeriğin belirlenip düzenlenmesidir. Bu çalışma bağlamında program geliştirme süreci; programın genel amaçlarını belirleme, kazanımları saptama, içeriği seçme, içeriği düzenleme, öğrenme yaşantılarını belirleme, öğrenme yaşantılarını düzenleme aşamalarını içermektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın araştırma modelini nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması oluşturmaktadır. Durum çalışması, zamanla sınırlı durumların veri toplama araçları ile derinlemesine araştırıldığı, duruma bağlı temaların tanımlandığı ve incelendiği bir araştırma modelidir (Creswell, 2017). Durum çalışmaları, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek 2021). Gökçek ve Davey’e göre (1991) durum çalışmalarında sınırlı değişkenleri araştırmak için belirli kuralları uygulamak yerine bir durum derinlemesine incelenir. Ayrıca elde edilenlerin nedeni ve gelecekte neye odaklanılması gerektiği net şekilde anlaşılır. Durum çalışmaları özellikle program geliştirme ve değerlendirme araştırmalarında kullanılması için çok uygun olmakla birlikte derinlemesine veri gerektiren diğer tüm araştırma konularında da kullanılabilir (Aytaçlı, 2012). Durum çalışması türlerinden olan açıklayıcı durum çalışmaları, bir konu hakkında az bilginin olduğu düşünüldüğü durumlarda, kişilerin aşına olmadığı programlar için daha çok bilginin edinilmesine katkı sağlar (Gökçek ve Davey, 1991). Bu çalışmada durum, çalışma kapsamına alınan öğretmenlerin bakım etiğine yönelik algı ve davranışları ile alan uzmanlarının bakım etiğine dair geleceğe yönelik fikir ve öngörülerinin nasıl şekillendiğidir. İhtiyaç analizi aşamasında elde edilen bulgular Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı’nın hazırlanması amacıyla kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın iki çalışma grubu vardır. Grupların ilkinin öğretmenler, ikincisini alan uzmanları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin oluşturduğu örneklem için ilkökul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin bakım davranışlarını bu kademelerde görünür olarak sergilediği dolayısıyla konu üzerine görüş, düşünce ve deneyime sahip olduğu düşünülmüştür.

Alan uzmanlarının oluşturduğu örneklem için çalışmanın çerçevesi düşünülerek eğitim felsefesi, eğitimde program geliştirme, duyuşsal eğitim, eğitimde bakım etiği alanlarında bilimsel çalışma yapmış olan araştırmacılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu ölçütler, araştırmacıların eğitimde bakım etiği yaklaşımı odağında eğitim hakkında görüş ve yorum bildirecek yeterliliğe sahip olduğu düşünülerek belirlenmiştir. Ayrıca uzmanlar ile bakım etiği konusunu içeren bilgilendirici bir metin paylaşılmıştır.

Öğretmenler

Kırıkkale ili merkez ilçede bulunan ilkököl ve ortaokul öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelere ilköğretim için sınıf öğretmenleri; ortaöğretim için beden eğitimi, fen bilimleri, İngilizce, matematik, müzik, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenleri olmak üzere 16 öğretmen katılmıştır. Örneklemde çeşitliliğin sağlanması amacıyla cinsiyet ve branş bilgilerinin eşit dağılım göstermesi; mesleki deneyim yılları arasında fark olmasına önem gösterilmiştir. On altı katılımcının sekizi sınıf, sekizi ortaokul öğretmeni; sekizi kadın, sekizi erkektir. Bununla birlikte mesleki deneyim yılı dokuz yıl ve kırk bir yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların cinsiyet, branş ve sıra numarası bilgilerini içeren katılımcı kodları, veri analizi sürecinde öğretmenleri temsil etmek üzere kullanılacaktır. Öğretmen bilgileri Çizelge 3.1.'de belirtilmiştir.

Çizelge 3.1. Öğretmen bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Branş	Mesleki Deneyim
E-SINIF-1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	28 Yıl
E-SINIF-2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	26 Yıl
E-SINIF-3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	26 Yıl
K-SINIF-1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	25 Yıl
K-SINIF-2	Kadın	Sınıf Öğretmeni	25 Yıl
K-SINIF-3	Kadın	Sınıf Öğretmeni	24 Yıl
K-SINIF-4	Kadın	Sınıf Öğretmeni	14 Yıl
K-SINIF-5	Kadın	Sınıf Öğretmeni	9 Yıl

E-OBED	Erkek	Ortaokul Beden Eğitimi	18 Yıl
K-OFEN	Kadın	Ortaokul Fen Bilimleri	27 Yıl
K-OİNG	Kadın	Ortaokul İngilizce	11 Yıl
E-OMAT	Erkek	Ortaokul Matematik	41 Yıl
K-OMAT	Kadın	Ortaokul Matematik	20 Yıl
E-OMÜZ	Erkek	Ortaokul Müzik	11 Yıl
E-OSOS	Erkek	Ortaokul Sosyal Bilgiler	33 Yıl
E-OTR	Erkek	Ortaokul Türkçe	11 Yıl

1. Öğretmen bilgileri (devamı)

Alan uzmanları

Alan uzmanlarının bulunduğu örneklem için toplam 13 alan uzmanına mail aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Kırıkkale, Ankara ve Artvin illerinde bulunan alan uzmanlarına mail aracılığıyla açık uçlu sorular yöneltilmiş ve cevaplar bu şekilde alınmıştır. Araştırmaya felsefe gurubu eğitimi, sınıf eğitimi, eğitim programları ve öğretim ve eğitimin felsefi, sosyal, tarihi temelleri alanlarından 6 uzman katılmıştır. Bir katılımcının talebi üzerine sorular yüz yüze sorulmuştur. Katılımcıların cinsiyet, anabilim dalı, unvan ve çalışma alanı bilgilerini içeren katılımcı kodları, veri analizi sürecinde alan uzmanlarını temsil etmek üzere kullanılacaktır. Alan uzmanı bilgileri Çizelge 3.2.'de belirtilmiştir.

Çizelge 3.2. Alan uzmanı bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Anabilim dalı	Unvan	Çalışma alanı
E-FGE	Erkek	Felsefe Grubu Eğitimi	Prof. Dr.	Eğitimde bakım etiği
E-SE	Erkek	Sınıf Eğitimi	Prof. Dr.	Eğitimde duyuşsal gelişim
E-EPÖ-1	Erkek	EPÖ	Doç. Dr.	Eğitimde mesleki gelişim
K-EFSTT	Kadın	EFSTT	Dr.	Eğitimde bakım etiği
E-EPÖ-2	Erkek	EPÖ	Dr.	Eğitimde program geliştirme
K-FGE	Kadın	Felsefe Grubu	Bilim uzmanı	Eğitimde bakım etiği

2. Alan uzmanı bilgileri (devamı)

3.3. Veri Toplama Aracı

Görüşme soruları

Görüşme tekniği, durum çalışmalarında temel veri toplama tekniğidir (Usta, Kılınç ve Okur, 2022). Görüşme bireyin deneyimlerine, duygularına, görüşlerine ve şikâyetlerine ulaşma noktasında sağladığı avantajlar ile sosyal bilimlerde en çok kullanılan veri toplama yöntemidir. Esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, derinlemesine bilgi, anlık tepki gibi güçlü yönlerinin yanında maliyet, zaman ayırma güçlüğü, bireylere ulaşma güçlüğü, gizliliğin ortadan kalkması gibi zayıf yönleri de bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmeler ile ilkökul ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin bakım etiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ek-1’de ihtiyaç analizi bağlamında hazırlanan Öğretmenlerin Bakım Etiği Görüşleri Görüşme Formu bulunmaktadır. Bu form, öğretmenlerin bakım etiği hakkında ihtiyaçlarını araştırmak üzere geliştirildiğinden sorular; bakım etiğinin kavram, ilke ve uygulamaları üzerinden katılımcıların deneyimleri ve fikirleri üzerinden şekillenen bir biçimde hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, bakım etiğinin ahlaki eğitim için önerdiği dört temel başlık altında hazırlanmıştır. Literatürün incelenmesi ile görüşmeye temel olması için oluşturulan içerik tablosu Çizelge 3.3’te belirtilmiştir.

Çizelge 3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesi

Başlık	Kod
Model Olma	Bakım gösteren olma
	Samimi model
	Güven ilişkisi
	Doğal bakım
Diyalog	Ucu açık diyalog
	Dikkatli dinleme

	Kendi yaşamlarını sorgulama
	Büyük soruları keşfetme
	Eleştirel düşünme
Uygulama	Bakım uygulama becerisi
	Bakım çıraklığı
	Karşılıklı yardım, paylaşım ve destek olma
	temelli iş birlikli çalışma
	Hikâyeler
Onaylama	Öteki olanı kabul etme
	Çabanın farkına varma
	Standartları uygunlaştırma
	Karşılıklı bağımlılık

3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesi (devamı)

Model olma, diyalog, uygulama, onaylama başlıklarına mesleki gelişim başlığına dair soruların eklenmesiyle geliştirilen Öğretmenlerin Bakım Etiği Görüşleri Görüşme Formu için iki uzmandan görüş alınmış, bu görüşler çerçevesinde soru içerikleri düzenlenmiştir. Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi sonrasında form üzerinde son düzenlemeler yapılmıştır.

Açık uçlu soruları içeren form

Açık uçlu sorularla hazırlanan formlar ile katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini sınırlamadan ifade etmesi amaçlanmıştır (Creswell, 2017). Yapılandırılmamış sorular olarak da bilinen açık uçlu soruların avantajı, araştırmacıya konu hakkında geniş ve ayrıntılı bilgi sunması, araştırmacının planlamadığı cevaplar da alabilmesidir (Büyüköztürk, 2005). Araştırmaya ait açık uçlu soruları içeren form, alan uzmanlarına yöneltilecek sorulardan oluşmakta olup geleceğe yönelik sorularla şekillenmiştir. Ek-2’de ihtiyaç analizi bağlamında hazırlanan Alan Uzmanlarının Bakım Etiği Görüşleri Açık Uçlu Soru Formu bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Görüşmeler, gönüllülük esasına dayalı olarak katılımı kabul eden öğretmenler ile okulların imkânları doğrultusunda araştırmacı ve katılımcı için tahsis edilen odalarda

yapılmıştır. Görüşme öncesinde araştırmacı, katılımcıların bilgilerini kaydetmiş; kendini tanıtmış, araştırmanın amacını aktarmış, ortalama süreden bahsetmiş ve bakım etiği hakkında bilgilendirmeler yapmıştır. Katılımcıların boş ders saatleri içinde olmasına önem verilmiştir. Veri toplama sürecinde görüşmeler, 15 katılımcının izniyle ses kaydı aracılığıyla, 1 katılımcının talebi üzerine yazılı olarak alınmıştır. Görüşmeler en az 35, en fazla 90 dakika sürmüş olup toplam sürelerin ortalamaları 1'er saat olarak bulunmuştur. Görüşme esnasında katılımcıların cevapları odağında ek sorular sorularak ve literatür alıntıları yapılarak derinlemesine veri elde edilmeye çalışılmıştır. Benzer bir amaçla katılımcıların örnek olaylar ve kendi yaşantılarından anlatım yapmalarına özen gösterilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri açık uçlu soruları içeren formlarla toplanmıştır. Soruları içeren e-posta içerisinde bakım etiğine dair bilgilendirmeler yer almış, katılımcıların araştırmaya dair önerileri sorulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde kodlama, alt kategorilerin belirlenmesi ve kategorilerin oluşturulması aşamaları vardır. En küçük çözümleme süreci olarak belirtilen kayıt analiz biriminde; kelimeler, semboller, kilit önem taşıyan kelimelerin belirlenmesi, cümle ve paragraf analizi gibi kodlama işlemleri yapılır. Kodlama işleminden sonra veriler sınıflandırılır, içeriğe bağlı olarak kategoriler ve temalar oluşturulur. Betimsel içerik analizi ile bu temaların tekrar sıklığı konuya dair araştırma sorusuna cevaplar üretir. İçerik analizinde elde edilen sonuçlar, gelecekte planlanan çalışmalara yön verecek hedefleri araştırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca betimsel içerik analizinin kullanılması; bulguların doğru ve sistemli biçimde sunulmasını, analiz edilmesini, yorumlanmasını ve sonuçların açık biçimde paylaşılmasını içermelidir (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021).

4. BULGULAR

Bulgular, iki temel bölümde gruplandırılmıştır. Bu bölümler öğretmenlerden elde edilen bulgular ve uzmanlardan elde edilen bulgular şeklindedir.

İhtiyaç analizi aşamasında bulgular; öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzmanlardan yapılandırılmış açık uçlu soruları içeren form aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular; içerik analizi yöntemi baz alınarak kod, kategori, tema (ve üst tema) altında gruplandırılmıştır.

4.1. İhtiyaç Analizi Aşamasında Elde Edilen Bulgular

İhtiyaç analizi aşamasında elde edilen bulgular, öğretmenlerden elde edilen bulgular ve uzmanlardan elde edilen bulgular şeklinde iki bölümden oluşmaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlerin eğitsel felsefelerini, eğitimde bakım etiğinin genel çerçevesini, bakım etiğine göre ahlaki eğitim aşamalarını, mesleki gelişime dair soruları içermektedir.

4.1.1.1 Model Olma Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Bakım etiği bağlamında ahlaki eğitimin ilk boyutu model olma boyutudur. Noddings'in bu boyutta bakım gösteren olma, samimi model olma, karşılıklı güven sağlama, doğal bakım gibi konuları irdelediği çalışmanın literatür araştırması kısmında görülmüştür. Bu çerçevede şekillenen sorulara verilen cevaplar çalışmanın ihtiyaç analizi kısmında kodlanarak belirli temalara ulaşılmıştır.

Çizelge 4.1. Öğretmenlerin eğitim anlayışları ve temel değer/inançları

Tema	Kategori	Kod
İnsana değer verme ve sevgi	Her öğrenciye değer verme	Farklılıklara saygı

		Çocuk ile empati kurma
		Bireyi biricik görme
		Öğrencinin özüne inme
	Vatan ve millet sevgisi	Vatanseverlik değeri
	Ahlaklı olma	Yalan söylememe
		Görgü kuralları
		Doğruluk
	Mutluluk	Mutlu çocuk öğrenir
Özgür kılan ve birlikte öğrenilen sınıf iklimi sağlama	Farklı bakış açıları kazandırma	Özgür fikir beyanı
		Sorgulayıcı eğitim
		Yeni öğrenme yöntemleri
		Problem çözme becerisi kazanma
Olumlu disiplin ile otoriteyi koruma	Babacan tavır	Duyarlı iletişim
		Rahatlamak için mizah
		Adil ve disiplinli öğretmen
	Şefkatli yaklaşım	Davranış bozukluklarının iyileşmesi
		Öğretmeni sevmek
Okul içinde ve dışında güvenilir bağlılık	Sahip çıkma	Yardım etme
		Sokakta sahip çıkma
		Sadakat
		Sosyal uyumu sağlama
Aileye odaklanma	Eğitimli aileler	Aile eğitiminin ülke eğitimine yansımaları
		Alınan eğitimi sergileme

1. Öğretmenlerin eğitim anlayışları ve temel değer/inançları (devamı)

Çizelge 4.1.'de model olma boyutuna dair "Eğitim anlayışınızın merkezinde hangi temel değer ve inançlar vardır?" sorusundan elde edilen bulgular şu temalar altında yer almıştır: İnsana değer ve sevgi verme, özgür kılan ve birlikte öğrenilen sınıf

iklimi sağlama, olumlu disiplin ile otoriteyi koruma, okul içinde ve dışında güvenilir bağlılık ve aileye odaklanma.

İnsana değer ve sevgi verme teması her öğrenciye değer verme, vatan ve millet sevgisi, ahlaklı olma ve mutluluk kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, her öğrenciye değer verme kategorisinde her öğrencinin farklılıklarına saygı duyarak onları biricik görmeyi ve bu biricikliği anlamayı eğitim anlayışlarının merkezine almıştır. Vatan ve millet sevgisi kategorisinde öğrencilere vatanseverlik değeri kazandırmayı bir gereklilik olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ahlaklı olma kategorisinde toplumsal yaşantıya hazırlık olarak dürüst olma ve görgü kurallarını öğretme konularının öneminden bahsetmişlerdir. Mutluluk kategorisinde öğrencilerin mutlu öğrencinin öğreneceğinden bahsedilmiştir. İnsana değer ve sevgi verme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Okulda mutlu olmalarını amaçlıyorum, hem öğrenirken hem eğlenirken. Her türlü. İlk etapta genel baktığımda mutlu. Çünkü mutlu çocuk öğrenir. Mutlu çocuk okula gelmek ister. Bir şeyler alır.” K-SINIF-4

Özgür kılan ve birlikte öğrenilen sınıf iklimi sağlama teması, farklı bakış açıları kazandırma kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, farklı bakış açıları kazandırma kategorisinde sorgulayıcı eğitim kavramını farklı öğrenme yöntemlerinin ve problem çözme becerisinin sınıf ortamında kullanılması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca sınıf ortamının özgürce fikirlerin sunulabildiği bir iklime sahip olması gerektiğini aktarmışlardır. Özgür kılan ve birlikte öğrenilen sınıf iklimi teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Yani ben bir bireyin, yaşı kaç olursa olsun, ancak özgür bırakıldığı bir ortamda -sadece fiziken özgürlükten bahsetmiyorum yani zihnen de ancak kendini özgür hissettiği bir ortamda kendini çok tam ifade edebileceğine inanıyorum. Tam ve net ifade edebileceğine...” K-OMAT

Olumlu disiplin ile otoriteyi koruma teması, babacan tavır ve şefkatli yaklaşım kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, babacan tavır kategorisinde adil ve disiplinli bir öğretmen olması gerekliliğinden bahsetmiştir. Öğrencilerle duyarlı ve ihtiyaç hissedildiğinde mizah kullanılan bir iletişimin kurulması gerektiğini söylemişlerdir. Olumlu disiplin ile otoriteyi koruma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... işte öğrenci put gibi dursun, direkt öğretmen merkezli olsun demek istemiyorum. Ancak işte ders esnasında, ders anlatırken, disiplin isterim. Sonrasında, işin sonrasında, işte şöyle

bir şey vardır, ders aralarında öğrenciyi rahatlatmak için sohbet. Şakalaşma falan. Onlarda da öğrencinin birebir katılmasını isterim. Ama her öğrencinin yani. Her öğrenciye ulaşmaya veya dokunmaya çalışırım.” E-OTR

Okul içinde ve dışında güvenilir bağıllık teması, sahip çıkma kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, şefkatli yaklaşım kategorisinde şefkatli yaklaşım sayesinde öğrencinin öğretmenini sevdiğinden ve öğrencinin davranış bozukluklarının bu yolla iyileştiğinden bahsetmiştir. Okul içinde ve dışında güvenilir bağıllık teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Sahip çıkma. Eğitim dediğimiz şey bizim akademik anlamda eğitim değil de beden eğitimi öğretmenleri olaya daha ahde dediğimiz, daha sahip çıkma dediğimiz olayla girerler. Bunu da şu şekilde açıklayabiliriz: Yere düşen bir çocuk, benim dersimde olsun ya da olmasın, ilk önce seni arar. Beden eğitimi öğretmenini arar. Beden eğitimi öğretmeni; çocuğun kanından tiksинmez, çocuğun salyasından tiksинmez, çocuğun sümüğünden tiksинmez, çocuğun sümüğünü siler, bir arkadaşı görmeden cebindeki peçeteyle...” E-OBED

Aileye odaklanma teması, eğitilmiş aileler kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, eğitilmiş aileler kategorisinde öğrencilerin, sınıf ortamına aileden aldığı eğitimle geldiğine dikkat çekmiştir. Aile eğitiminin öneminden, aile eğitiminin ülke eğitimine yansımalarını vurgulayarak bahsetmişlerdir. Aileye odaklanma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Örneğin okul, evde her şey eğitimsizse okula da çok kolay zarar verebiliyor ama aileden eğitilmiş gelmişse zarar vereni gelip söyleyebiliyor. ‘Burada bir yanlış var. Ben bunu kullanacağım ama bunu kırdılar.’ diyebiliyor. O zaman bizim birinci planda eğitilmiş olacak yer ailedir. Ailede anne ve babanın eğitilmiş olması lazım ki çocuklar da o eğitimin içerisinde gıdasını alsın.” E-OMAT

Çizelge 4.1.’e bakıldığında öğretmenler yalnızca öğretim aşamasını önemli görmemekle birlikte öğrencinin duyuşsal ihtiyaçlarının karşılanmasına da sıklıkla vurgu yapmıştır. Öğrencinin biricikliğini göz ardı etmemek ve savunmak, bakım etiği bağlamında ahlaki eğitimde bulunan onaylama aşamasının temelini oluşturur. Özgür bir sınıf iklimini sağlama düşüncesi öğretmen ve öğrenci arasında samimi bir iletişim sağlayabilir. Bu, gerek eğitim gerek öğretim aşamasında samimi paylaşımı beraberinde getirerek öğrenci ve öğretmeni öğrenme yolcularına dönüştürebilir.

Olumlu disiplin, öğretmenin liderlik becerilerine bağlı olarak gelişme gösterir. Dolayısıyla olumlu sınıf ikliminin oluşması kaçınılmazdır ancak otoriteyi koruma noktasında öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarının aksine çıkarsanan ihtiyaçlarına

odaklanma durumu oluşabilir. Öğretmenlerin eğitim anlayışının, öğrencinin bütünsel olarak yaşamına odaklandığı yorumu yapılabilir. Okulun içinde ve dışında, öğretmenlerin öğrencinin yaşamına dair fikirleri olması bu yorumun çıkış noktasıdır. Eğitimli aileler, sahip çıkma kategorileri bunlara örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte öğrencinin eğitsel ve gündelik yaşantısı için kuvvetli bir özne oldukları konusunda çıkarım yapılabilir. Öğretmenin, ailenin pedagojik yaklaşımları için de fikirlere sahip olması, okul dışında koruyucu bir model olması; öğrencinin okuldaki figürleri bir güven öznesi olarak önemseyebileceği bir ilişkiye doğru genişleyebilir. Dolayısıyla öğretmen, öğrenci için güvenilir bir yönlendiriciye dönüşebilir.

Çizelge 4.2. Öğretmenlerin eğitsel felsefelerinde öğretim ve yetiştirme

Üst Tema	Tema	Kategori	Kod
Yetiştirme	Öğretimi kapsayan yetiştirme	Öğretimi kolaylaştıran eğitim	Zor yaşantının üstesinden yetenekle gelme Fırsat eşitliği
		Yetiştirmeyi örgütleyebilme	Öğretimin farklı şartlarda da sağlanabilir oluşu Doğru yetiştirme akademik başarıyı sağlar
	Ahlaklı insan yetiştirme	Sorumluluk bilinci	Sorumluluk bilincinin kazandırılması
		İyi insan yetiştirme	Ahlaki hazır bulunuşluk
	Toplumda var olacak bireyi yetiştirme	Sosyal çevresine faydalı birey	Çevresini değerli görme Yardımseverlik değeri kazandırma
Öğretim ve yetiştirme	Öğretim ve yetiştirmenin birlikte olması	Sosyal yaşamla bağ kurma	Eğitim programı kazanımlarını sosyal hayata uyarlama

		Duyuşsal hazır bulunuşluk	Bilişsel bilgiye duyuşsal hazır bulunuşluk
Öğrenme yolculuğu	Öğrenme yolculuğu	Birlikte öğrenme	Öğretmenin mesleki öğrenme yolculuğu Öğrencinin sosyoekonomik durumu ve kültürü

2. Öğretmenlerin eğitsel felsefelerinde öğretim ve yetiştirme (devamı)

Çizelge 4.2.'de model olma boyutuna dair “Eğitim felsefenizde öğretim kavramını mı yetiştirme kavramını mı daha çok vurgularsınız? Neden?” derinleştirme sorusundan elde edilen bulgular şu üst temalar altında yer almıştır: Yetiştirme, öğretim ve yetiştirme, öğrenme yolculuğu. Yetiştirme üst teması; öğretimi kapsayan yetiştirme, ahlaklı insan yetiştirme, toplumda var olacak bireyi yetiştirme temalarından oluşmaktadır.

Öğretimi kapsayan yetiştirme teması; öğretimi kolaylaştıran eğitim, yetiştirmeyi örgütleyebilme kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğretimi kolaylaştıran eğitim kategorisinde kendi hayat hikâyelerinden yola çıkarak zor yaşantıları yetenekle yenmeden bahsetmiştir. Öğretmen olarak fırsat eşitliğini gözetmenin önemini vurgulamışlardır. Yetiştirmeyi örgütleyebilme kategorisinde doğru yetişmenin akademik başarıyı sağlayabileceğini ve öğretimin farklı şartlarda da sağlanabilir oluşunu vurgulamışlardır. Öğretimi kapsayan yetiştirme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“...çünkü az gelişmiş, eğitimsiz olan toplumlardaki çocuklar; kendilerini, liderlik özelliklerini ortaya çıkarabilmek için bir yer ararlar. Bu spor olabilir, bu müzik olabilir, bu herhangi bir şey olabilir. Bunu yakalarlarsa o toplumdan bir üst topluma geçerler.” E-OMAT

Ahlaklı insan yetiştirme teması; sorumluluk bilinci, iyi insan yetiştirme kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, sorumluluk bilinci kategorisinde sorumluluk bilincinin kazandırılmasını vurgulamıştır. İyi insan yetiştirme kategorisinde ahlaki hazır bulunuşluk vurgusu yaparak ailede kazanılan duyuşsal

kazanımları önemsediklerini belirtmişlerdir. Ahlaklı insan yetiştirme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Oturmasını, kalkmasını, terbiyesini ya da ahlakını, davranışlarını bir süzüp ondan sonra bir çalgının eğitimine... Ya bu çok önemli yani. İnsanın kendinde disiplin varsa çalgı çalmada da bir disiplin oluşur. Yani insan öğrencide bir disiplin yoksa çalgıda da iyi bir sonuç alınamaz. Doğru bir sonuca varılamaz.” E-OMÜZ

Toplumda var olacak bireyi yetiştirme teması, sosyal çevresine faydalı birey kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, sosyal çevresine faydalı birey kategorisinde bireyin çevresine değer vermesi ve sosyal çevresi için yardımseverlik değeri kazandırılması gerekliliği üzerinde durmuştur. Toplumda var olacak bireyi yetiştirme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Dokunursak eğer ileride bizim belki çok basit bir şeyle poşetimizi taşıyacak ya da bir yaşlı yere düştüğünde, bir çocuk darp edilirken orada müdahale edebilecek: ‘Bana ne’ demeyecek o çocuk. Çünkü ona ‘Bana ne’ demedi öğretmeni ya da ona sahip çıkanlar. O da demeyecek hocam.” E-OBED

Öğretim ve yetiştirme üst teması, öğretim ve yetiştirmenin birlikte olması temasını içermektedir. Öğretim ve yetiştirmenin birlikte olması teması; sosyal yaşamla bağ kurma, duyuşsal hazır bulunuşluk kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, sosyal yaşamla bağ kurma temasında eğitim programında yer alan kazanımların gerçek hayatla ilişkili olması gerektiğinden ve eğitim öğretim sürecinde bunu uyguladıklarından bahsetmiştir. Öğretim ve yetiştirmenin birlikte olması teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Bir de bunları yaparken de gözü kapalı tozpembe hayaller şeklinde asla vermem. Örneğin ‘paylaşmak güzeldir’ kazanımı için söylüyorum: ‘Çocuklar, herkesle her şeyi paylaşılmaz.’ diyorum çünkü o kişiyi tanımayabilirsiniz. İyi mi değil mi bilmeyebilirsiniz. Belki siz iyi niyetle paylaşacaksınız ama kötü bir dönüşü olabilir, bilemeyiz. Yani güncel hayata da hazırlamak amaçlı.” K-SINIF-4

Öğrenme yolculuğu üst tema ve teması, birlikte öğrenme kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğrencinin sosyoekonomik durumunu ve kültürünü kavrayarak bir öğrenme yolculuğunu benimsediğini söylemiştir. Bu sürecin öğretmeni de bir mesleki öğrenme yolculuğuna kattığını belirtmişlerdir. Öğrenme yolculuğu teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... bu bilgiyi A okulunda ben şöyle anlattım ama A okulunda kullandığım metotlar B okulunda işe yaramayabiliyor. Çünkü işte sosyoekonomik düzeyleri, çocukların algı düzeyleri

çok farklı; yöresel olarak da çok farklı. Ben, böyle bir öğrenme yolculuğu içerisindeyim. Çocuklar da işte dili ya da işte farklı metotları öğrenme yolculuğu içerisinde.” K-OİNG

Çizelge 4.2.’ye bakıldığında öğretmenlerin, öğrenciler için yetiştirme kavramını çok yönlü olarak ele aldığı görülmüştür. Katılımcılara göre yetiştirme, öğretimin öncülü olmakla birlikte bireysel olarak ahlaklı davranışları içerir. Öğrencinin toplumda var olacak bir birey olması da yetiştirmeyi vurgulamalarını sağlamıştır. Öğretim ve yetiştirmeyi bir arada vurgulayan öğretmenler, sosyal yaşamı ve duyuşsal hazır bulunuşluğu öğretim için temel almışlardır.

Öğrenme yolculuğu kavramı, birlikte gelişmeyi bütünüyle ele almaktadır. Yetiştirme ve öğretimin uygulayıcı öznesinin öğretmen olduğu düşüncesine karşı öğrenme yolculuğu ortak yaşantıyı merkeze almaktadır. Bu yaşantı öğrencilerin kültürel sermayesini bir alan olarak sınıfta dönüştürmesine odaklanmaktadır. Öğretmen, bu sürecin bir parçası olarak yorumlanmıştır. Bakım etiğinin uygulamalarında kendi yaşamını sorgulama, büyük soruları keşfetme odakları düşünüldüğünde öğretim ve yetiştirmenin öğrenme yolculuğu metaforuna dönüşmesi verimli bir dönüşüm olarak yorumlanabilir.

Çizelge 4.3. Öğretmenlerin birlikte geçirilen zaman bağlamında bakım ve güven ilişkilerine ilişkin görüşleri

Üst Tema	Tema	Kategori	Kod
Zamana ihtiyaç var	Güven ilişkisi kurma	Aileden gelen arka plan	Önemsenmeme
			Anneden sonra öğretmen
			Kabullenilmiş sevgisizlik
			Duygusal hazır bulunuşluk
		Güvenilir sınıf ortamı	Parçadan bütüne eğitim
			Drama
		Sorumluluk	Oyun oynama
			Sorumluluk bilinci kazandırma

Karşılıklı sorumluluk		
	Sevgi	Öğrencinin kendi dünyasını açabilmesi
		Sevgi ve güven merkezli eğitim
Paylaşımında olma	Ortak yaşantıyla birlikte gelişme	Dürüst öğretmen öğrenci ilişkisi
		Yaparak-yaşayarak öğrenme
	Bağ kurma	Bireysel olarak dikkatli tanıma
		Anlamlandırma temelli diyalog
		Vefa ilişkisi
		Yargısız iletişim

3. Öğretmenlerin birlikte geçirilen zaman bağlamında bakım ve güven ilişkilerine ilişkin görüşleri (devamı)

Çizelge 4.3.'te model olma boyutuna dair “Öğrenme-öğretme sürecinde bakım/ilgi kavram ve uygulamaları hakkında neler söylersiniz? Sizin için önemi nedir? Bakım ve güven ilişkileri için zamana ihtiyaç var mıdır? Neler söylersiniz?” sorusundan elde edilen bulgular zamana ihtiyaç var üst teması altında incelenmiştir. Zamana ihtiyaç var üst teması; güven ilişkisi kurma, paylaşımında olma temalarından oluşmaktadır.

Güven ilişkisi kurma teması; aileden gelen arka plan, güvenilir sınıf ortamı, sorumluluk, sevgi kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, aileden gelen arka plan kategorisinde öğrencilerin önemsenmeme, kabullenilmiş sevgisizlik gibi duygu durumlara sahip olarak sınıfa geldiğini belirtmiştir. Bu noktada anneden sonra öğretmenin, evden sonra okulda güven ilişkisi kurması gerekliliği ile ilişki kurmuşlardır. Güvenilir sınıf ortamı kategorisinde drama, oyun ve parçadan bütüne eğitim gibi kıstasları ön planda tutmuşlardır. Sorumluluk kategorisinde sorumluluk bilinci kazandırmayı, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı sorumluluğunu güven ilişkisi kurma ile bağdaştırmışlardır. Sevgi kategorisinde öğrencinin kendi dünyasını

açabilmesi için sevgi ve güven merkezli bir eğitimin kurgulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Güven ilişkisi kurma teması altında yer alan katılımcı ifadelerine iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Çocuğun temel ihtiyaçları, gereksinimleri de ihmal edilmemeli. Ama bunun dışında çocukların en büyük açlığının; sevgi açlığı, ilgi açlığı. Bunların da çocuğa temelden verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Hani evde başlar bu. Evden sonra da çocukların ilk basamağı okul öncesi ve ilkokuldur. Ortaokulda ve lisede artık biraz daha büyüyorlar.” K-SINIF-5

“Bazen canlandırma gerekir. Bazen drama gerekir. Bazen çocukları çıkarıp matematik dersi bile olsa bir oyun gerekir. Yani bunu veriş şekli çocuğun ondan keyif alması, öğrenebilmesi lazım... çocuğa o dediğiniz bakım duygularını verebildiysek çocuk parmağını kaldırıp ‘Öğretmenim, ben şunu anlamadım.’ diyebiliyor ya da anlattığımız işte verdiğiniz o kavramlarla ilgili uygulama yaptığımız uygulamayla ilgili.” K-SINIF-1

Paylaşımda olma teması; ortak yaşantıyla birlikte gelişme, bağ kurma kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, ortak yaşantıyla birlikte gelişme kategorisinde yaparak-yaşayarak öğrenme desteğiyle dürüst bir öğretmen öğrenci ilişkisi kurulacağını belirtmiştir. Bağ kurma kategorisinde öğrenci ile kurulan anlamlandırma temelli diyalogun, yargısız iletişimin bir vefa ilişkisi kurması vurgulanmıştır. Öğrenciyi bireysel olarak dikkatli tanımayı güven ilişkisi ile bağdaştırmışlardır. Paylaşımda olma teması altında yer alan katılımcı ifadelerine iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Yapmacılıktan, çıkarıcılıktan uzaklaşır... ‘çok sevdiğim bir arkadaşım, ondan kopya istedim yazılıda, o bana kopya verdi. Verdi. Ama sonrasında da’ bunun arkadaşıyla ilgisi de yok tabii ama ‘ben vicdanen rahatsız oldum.’ Mesela ben bunu yaşadım. Gelip ‘Hocam ben şu soruyu aldım.’ Bunun karşısında benim ne yapacağımı kestirebilir öğrenci. Ben ne yaptım, ‘Dürüstlüğün karşısında sana teşekkür ederim, tamam, senin notunda hiçbir şekilde oynama yapmayacağım’ dedim.” E-OTR

“... görünmez bir aramızda bir vefa böyle bir şey, nasıl desem, yani kimsede olmayan... Yani insanlara bu tuhaf geliyor. Mesela bana şey diyenler oldu ‘Öğrenciye çok yüz veriyorsun.’ Yüz vermek neyse ama bunu söyleyen insanın dersine tesadüfen, kapı açıkken dersime şahit olduğunda mesela şok olmuş çünkü benim dersimde asla bir disiplin problemi olmaz ama ben disiplini ‘Höyt, höyt’le sağlamıyorum ki. Bir şekilde karşılıklı birbirimizi adam yerine koyuyoruz. Saygı duyuyoruz. Zevk alıyoruz.” K-OMAT

Tüm katılımcılar zamana olan ihtiyacı belirterek bu ihtiyacı öğretmen öğrenci ilişkisi temelinde yorumlamıştır. Ortak düşünce, öğrenme-öğretme sürecinde zamanın ortaklıklar kurması fikridir. Bu noktada katılımcılar, öğrencinin aileden gelen arka

planını göz ardı etmeden güvenilir bir sınıf ortamı kurmayı vurgulamıştır. Ancak güvenilir sınıf ortamı kavramının sınıf içi etkinliklerle sağlanması vurgusu, onun ne olduğundan çok nasıl sağlanabileceğine yöneliktir. Bu noktada öğretmen adaylarının cevaplarından ulaşılan tüm kategorilerde, söz konusu kavramların çözümlemesine gidilmediği görülmektedir. Katılımcılar sevgi, sorumluluk, bağ kurma, güvenme kavramlarını; kendi deneyimlerinin oluşturduğu düşünceler üzerinden yorumlamaktadır. Bu yorumlamalar; her faaliyetin hızlı gerçekleştiği, durup düşünme fırsatının nadir yakalandığı okul ortamı için kavramlar üstüne derinleşememeyi doğurmaktadır. Bakım etiği mesleki gelişim programı bu hayati kavramları tekrar düşünmeyi ön plana taşıyacaktır.

Çizelge 4.4. Öğretmenlerin gerçek-samimi bir model olarak ilgi-bakım göstergeleri

Tema	Kategori	Kod
Bütünsel rol model olma	Yaşantıyla örnek olma	Gizli rol model eğitimi
		Kültürel taklit
		İzlenirlik
		Sosyallik
Akademik destek sağlama	Görünüme özen gösterme	Kişisel bakım
		Dersi etkileyen dış görünüş
	Şefkatli olma	Öğrencinin seviyesine inme
		Anlayışlı akademik takip
Sorumluluk alanlarını genişletme	Erişilebilir olma	Sosyal medya iletişimi
		Birlikte öğrenen rol model
		Eğitim materyallerinde çeşitlilik
		Öğrencilerin ilgi, beceri ve yeteneklerini tanıma
Sorumluluk alanlarını genişletme	Aileyle sürekli etkileşim	Öğrencilerin ilgi, beceri ve yeteneklerine göre ders içi uygulamalar
		Öğretmen-öğrenci-veli etkileşimi
		Öğrenciyi merak etme
		Öğrencinin iyi oluş halini

		gözetme
	Sahip çıkma	Sokakta sahip çıkma Sokakta tehlikelerden koruma
Güvenilir öğretmen olma	Kriz anlarında adil yaklaşım	Problem çözümlerine odaklanma Öğrenciye karşı adil, etik, insani olmayan davranışlara tepki gösterme
Okulda iyi oluş haline önem verme	Huzur odaklı olma	Sınıfın bir huzur ortamı olması gerekliliği Okula dair heyecan duyan rol model

4. Öğretmenlerin gerçek-samimi bir model olarak ilgi-bakım göstergeleri (devamı)

Çizelge 4.4.'te model olma boyutuna dair “Model olma boyutunda ‘öğretmenin bakımın ne olduğunu kendi davranışlarıyla göstermesi gerekir.’ Buna göre gerçek-samimi bir model olarak ilgi-bakım göstergesi için neler yaparsınız?” sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: Bütünsel rol model olma, akademik destek sağlama, sorumluluk alanlarını genişletme, güvenilir öğretmen olma, okulda iyi oluş haline önem verme.

Bütünsel rol model olma teması; yaşantıyla örnek olma, görünüme özen gösterme kategorilerini içermektedir. Katılımcılar, yaşantıyla örnek olma kategorisinde öğretmenin sosyallik, izlenirlik özelliklerini vurgulayarak gizli rol model eğitimini ve öğrencinin kültürel taklidini bu bağlamda yorumlamıştır. Görünüme özen gösterme kategorisinde öğretmenin dış görünüşünün dersi etkilediğini, öğretmenin kişisel bakımına sürekli dikkat etmesi gerektiğini rol model olma ile ilişkilendirmişlerdir. Bütünsel rol model olma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Şimdi şöyle: Mesela bir çocuğun güzel giyinmeye ilgisini çekmek için güzel giyineceksin veya çok kötü giyinip güzel giyinmeden bahsedeceksin. Çocuk, ‘Madem bunları anlatıyor, bu niye böyle giyinmiyor?’ diye de ilgiyi çekebilirsin.” E-SINIF-2

Akademik destek sağlama teması; şefkatli olma, erişilebilir olma ve ilgi, beceri ve yeteneklerini tanıma kategorilerini içermektedir. Katılımcılar, şefkatli olma

kategorisinde öğrencinin seviyesine inmeyi, anlayışlı akademik takibi vurgulamıştır. Erişilebilir olma kategorisinde sosyal medya iletişimi aracılığıyla eğitim materyallerinde çeşitlilik sağlamanın ve birlikte öğrenen rol model olmanın önemini aktarmışlardır. İlgi, beceri ve yeteneklerini tanımak kategorisinde öğrencilerin ilgi, beceri ve yeteneklerine uygun ders içi uygulamaların yapılmasını samimi rol model olma ile ilişkilendirmişlerdir. Akademik destek sağlama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... mesela geri dönütler alıyorum işte Instagram’dan, Twitter’dan. ‘Hocam sizin sayenizde kitaba başladım. Sizi örnek almıştım.’ falan diye. Çünkü ben onlara şunu diyorum: Okumak, öğrenmek bitmek bilecek bir süreç değil yani. Böyle bir rol model var... Çünkü... Öğrenmenin, farklı kültürlere saygı göstermenin ancak bu şekilde yapıyorum. Bir sınıf ortamında, dört duvarın arasında farklı haberler, farklı etkinliklerle yapıyorum yani. Biraz onların, yani bu Kırıkkale’nin minvalinden çıkıp daha böyle dünyayı daha geniş görebilecekleri bir çerçeve sunmaya çalışıyorum elimden ge-...” K-OİNG

Sorumluluk alanlarını genişletme teması; aileyle sürekli etkileşim, sahip çıkma kategorilerini içermektedir. Katılımcılar, aileyle sürekli etkileşim temasında öğrencinin iyi oluş halini öğretmen-öğrenci-veli etkileşimi ile gözettiğini belirtmiştir. Sahip çıkma kategorisinde sokakta tehlikelerden koruma ve sokakta sahip çıkma davranışlarını samimi model olma ile bağdaştırmıştır. Sorumluluk alanlarını genişletme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Veliyle iletişime geçerim, velilerimle aram iyidir. Ya çocuğun neyi eksik mesela, niye eksik olabilir, ben ne yapabilirim, işte gerekirse biz hani takviye yaparız mesela. Mutlu mu, üzgün mü? Bu genel mutluluk hali çok çabuk dikkatimi çeker... öğrencimin özellikle de özel yaşamını işte boşanmış aile mi, maddi durumları nasıl, hastalık bir şey var mı? Çok önemsiyorum. Çünkü bunlar birebir günlük okulda eğitim öğretim hayatını etkiliyor.” K-SINIF-4

Güvenilir öğretmen olma teması, kriz anlarında adil yaklaşım kategorisini içermektedir. Katılımcılar, kriz anlarında adil yaklaşım kategorisinde öğrenciye karşı adil, etik, insani olmayan davranışlara tepki göstermeyi ve problem çözümlerine odaklanma davranışlarına dikkat çekmiştir. Güvenilir öğretmen olma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Mesela bir öğrenciyle öğretmen, benim dışımda, diyelim ki ben nöbetçiyim koridorda ve bir öğretmen arkadaşımın bir öğrenciye lüzumsuz, gereksiz bir sebepten bağırıldığını, kızdığını ya da neyse o an onu irrite edecek bir şey yaptığını görsem mesela orada benim için kişinin

öğretmen ya da öğrenci olmasının bir önemi olmadan... Mesela asla sessiz kalmam, asla. O yüzden de çocuklar benim böyle müdahaleci tarafımı bildikleri için de bir problem olduğu zaman benim ona dâhil olmamı isterler. Çünkü ben, herhangi bir kaygı, korku gütmeksizin orada durumu önce anlamaya çalışırım.” K-OMAT

Okulda iyi oluş haline önem verme teması, huzur odaklı olma kategorisini içermektedir. Katılımcılar, huzur odaklı olma kategorisinde okula heyecan duyarak geldiğini, sınıfta bir huzur ortamı sağlanmasının gerekliliğini aktarmıştır. Okulda iyi oluş haline önem verme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Öğretmen sınıfa huzursuz girdiği zaman zaten orada bir şey ortaya çıkmaz açıkçası. Bunları ortadan kaldıracak mıyız? Yani öğretmeni oraya huzurlu sokabilecek alt yapıyı sağlıyor muyuz... bazen koşarak geliyorum ya. Uyku tutmuyor. Örneğin bak yarın karne dağıtacağız. Ben bile heyecanlanıyorum ya. Çünkü ya bunu yıllarca yaşadım yıllarca karne dağıttım ama yine de o güzel günü seviyorum ya.” E-SINIF-3

Model olma boyutunda öğretmenler, kendi uyguladığı bakım göstergelerini farklı kategorilerde yorumlamıştır. Öğrenciye bakım verme noktasında öğrenci için bütünsel rol model olan öğretmenin yaşantısıyla örnek olması, görünümüne özen göstermesi diyalog boyutunda eksiklikler meydana getirerek yalnızca gizil öğrenmeyi besleyebilir. Bakım vermeye uygun akademik destek sağlamak, öğretmenler için akademik çabanın ortaya çıkmamasına sebep olan olumsuz şartları görmeye engel teşkil edebilir. Samimi rol modelin bu tür örnek oluşun yanında kriz anlarında adil yaklaşım gibi ahlaki karar verme süreçleri üzerinde düşünmesi gerekir. Bu bağlamda bakım davranışlarının samimi bir modelde nasıl çözümlendiğinden öte bakım uygulama alanlarını içeren verilerle karşılaşılmaktadır. Bu bulgular, model olma boyutu yerine uygulama boyutunda sunulabilir bulgulardır.

Öğretmenlerin bakım veren olarak model olma davranışları, öğretmenlerin kendi yeterlilik ve sınırlılıklarını tanımasıyla daha verimli hale gelebilir. Bu noktada kendi eğitsel yolculuğunu tanıma ve eleştirebilme gereksinimi doğmaktadır. Güncel program geliştirme yaklaşımlarında yeniden kavramsallaştırma yöneliminin bu soruna odaklandığı ve bu soruna karşılık currere metodunu önerdiği görülmektedir. Yansıtıcı yazma ve eleştirel düşünme ile öğretmenin kendi pedagojik felsefesini tümüyle çözümlediği currere metodu, öğretmenlerin bakım gösterme ve samimi model olma düşüncesini araştırma fırsatı sunabilir.

Çizelge 4.5. Model olunmadığında ortaya çıkabilecek olumsuzluklar

Üst Tema	Tema	Kategori	Kod
Bağ kuramama	Akademik bağ kuramama	Öğrenmenin aksamaması	Düzenli ödev yapmama
			Çabalamayan öğrenci
			Dersle bağ kuramama
			Sınıf içi etkinliklere odaklanmada gecikme
	İnsani bağ kuramama	Hırçın davranışların ortaya çıkması	Hislerini paylaşma eksikliği
			Şefkatli diyalog eksikliği
			İlgi eksikliğinden kaynaklanan hırçın davranışlar
Sınıf yönetimi problemleri	Sınıfa hâkimiyetin azalması	Öğretmeni önemsemeyen öğrenci	Güven ve sevgi ilişkisinin kurulmaması
		Sınıf yönetiminin zorlaşması	Güven kaybı
			Okul içi düzen
			Psikolojik savaş
			Doğal hâkimiyet
			Sevgi ve saygı ilişkisinin kurulamaması
			Öğrencinin öğretmen üzerinde söz hakkı olabilmeli
			Öğretmen merkezli

			eğitim problemi
			Despot öğretmen
Sosyal yaşantıya dair olumsuzluklar	Davranış kazandırmada olumsuzluklar	Olumsuz rol model olarak öğretmen	Davranışın kazandırılmaması Tutarlı rol model ihtiyacı Ahlaklı ve liyakatli bireylerin yetişmesi gerekliliği
		Olumsuz rol model olarak aile	Ailede başlayan eğitim Ahlak kurallarını benimseyememe Sosyal problem çözmede zorlanma Doğru rol model eksikliği
Örnek olma çabasının doğurduğu olumsuzluklar	Örnek olmanın göz ardı edilme yaratabilmesi	Örnek olmanın doğurabileceği zorlama	Öğretmenin eleştirilebilirliği Sınıfın paylaşım ortamı olması gerekliliği Örnek olmanın doğurabileceği sıradanlık

5. Model olunmadığında ortaya çıkabilecek olumsuzluklar (devamı)

Çizelge 4.5.'te model olma boyutuna dair “Bakım etiğinde model olunmadığında ne tür olumsuzluklar oluşur?” sorusundan elde edilen bulgular şu üst temalar içerisinde incelenmiştir: Bağ kuramama, sınıf yönetimi problemleri, sosyal yaşantıya dair olumsuzluklar, örnek olma çabasının doğurduğu olumsuzluklar.

Bağ kuramama üst teması; akademik bağ kuramama, insani bağ kuramama temalarından oluşmaktadır. Akademik bağ kuramama teması, öğrenmenin aksaması kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğrenmenin aksaması kategorisinde düzenli ödev yapmama, dersle bağ kuramama, sınıf içi etkinliklere odaklanmada

gecikme ve bununla beraber çabalamayan öğrencinin ortaya çıkmasını vurgulamıştır. Akademik bağ kuramama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“E çocuk dersi sevmezse ilgilenmez. Kenara çekilir. Ama ona özel olduğunu hissettirirsem ben, kendi branşım alanında. Ben o çocuğu ‘sen benim için özelsin’ mesajını ben o çocuğa verdikten sonra o çocuk zaten götürüyor olayı. Ödevlerini de çok düzenli yapıyor. Dersi de çok düzenli dinliyor. Sadece özel olduğunu hissettirmek...”K-OFEN

İnsani bağ kuramama teması; hırçın davranışların ortaya çıkması, öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin zayıf olması kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, hırçın davranışların ortaya çıkması kategorisinde hislerini paylaşma-şefkatli diyalog-ilgi eksikliğinin hırçın davranışları ortaya çıkardığını belirtmiştir. Öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin zayıflaması kategorisinde güven ve sevgi ilişkisinin kurulamaması durumunu vurgulamışlardır. İnsani bağ kuramama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Bir öğrencimde şey var mesela, koruyucu ailede kalan bir çocuğum. Biraz bazı sıkıntıları var. Beni de çok seviyormuş. Hep evde koruyucu anne babasına benden çok bahsediyormuş. Ben mesela birkaç defa o öğrencimin bana yaklaşımını fark etmemişim. Onu mesela es geçmişim bazı şeylerde. Benim hatam. O da bunun karşılığında başka öğrencilere fiziksel şiddet uygulayarak dikkatimi çekmeye çalıştı. Hani ‘Öğretmen beni görmedi. Ben bu çocuğa vurursam gidecek şikâyet edecek, öğretmen beni görecektir.’ diye. Bunu maalesef o şekilde kötü bir tecrübeyle öğrenmiş oldum.” K-SINIF-5

Sınıf yönetimi problemleri üst teması, sınıfa hâkimiyetin azalması temasından oluşmaktadır. Sınıfa hâkimiyetin azalması teması; öğretmeni önemsemeyen öğrenci, sınıf yönetiminin zorlaşması kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğretmeni önemsemeyen öğrenci kategorisinde güven kaybı kodunun yanında okul içi düzen, psikolojik savaş, doğal hâkimiyet kodlarını belirtmiştir. Bu kategoride katılımcılar, sınıf içi disiplinin yer yer katılaşması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar, sınıf yönetiminin zorlaşması kategorisinde öğrencinin öğretmen üzerinde söz hakkının olması gerekliliğini, öğretmen merkezli eğitimin-despot öğretmenin sevgi ve saygı ilişkisi kuramadığını belirtmiştir. Sınıfa hâkimiyetin azalması teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Bir bakış yeter. Bir durup şöyle baktığım zaman her şey biter yani. Herkes hazır ola geçer ve yerine oturur ki ders müzik yani. Hocam bu ne baskı bu ne hiddet, sonuçta psikolojik bir savaş var yaptığım şeyde de harekette de ama ders müzik mesela daha rahat de mi olmalı öğrenciler? Rahat ama şimdi flüt gibi bir ses çıkaran bir çalgı var, melodika gibi yoğun...”

Bir de rahatsızlık verebilecek ses gürültüsü çıkarabilecek bir çalgıların dersindeyim. Böyle olunca da ucunu, ipin ucunu bıraktığınız zaman bu sefer yan tarafta matematik dersi işleniyor.” E-OMÜZ

Sosyal yaşantıya dair olumsuzluklar üst teması, davranış kazandırmada olumsuzluklar temasından oluşmaktadır. Davranış kazandırmada olumsuzluklar teması; olumsuz rol model olarak öğretmen, olumsuz rol model olarak aile kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, olumsuz rol model olarak öğretmen kategorisinde tutarlı rol model ihtiyacının olduğunu, bulunmadığı takdirde davranışın kazandırılmayacağını söylemiştir. Bununla birlikte ahlaklı ve liyakatli bireyler yetişmediğinde doğru sistemlerin ortaya çıkmayacağını öne sürmüşlerdir. Katılımcılar, olumsuz rol model olarak aile kategorisinde aile eğitiminde doğru rol model eksikliğinde oluşan aksaklıklara dikkat çekmiştir. Ahlak kurallarını benimseyememeyi, sosyal problem çözmede zorlanmayı vurgulamışlardır. Davranış kazandırmada olumsuzluklar teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Trafığe çıkıyorsun, arabayla gidiyorsun, çocuk arkada sen bir kelime söylüyorsun öndeki vatandaş kurala uymadığı zaman. Belli bir süre geçtikten sonra çocuk aynı kelimeyi başka bir yerde kullanabiliyor. Duyabiliyorsun onu. İşte sınıfta da eğer bunu yapmazsak biz, konuştuğumuz kelimelere dikkat etmezsek çocuktan aynı kelimeleri aile duyabiliyor.”E-SINIF-1

Örnek olma çabasının doğurduğu olumsuzluklar üst teması, örnek olmanın göz ardı edilme yaratabilmesi temasından oluşmaktadır. Örnek olmanın göz ardı edilme yaratabilmesi teması, örnek olmanın doğurabileceği zorlama kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, örnek olmanın doğurabileceği zorlama kategorisinde örnek olmanın doğurabileceği sıradanlıktan bahsetmiş; öğretmenin erişilebilir olmasını ve sınıfın paylaşım ortamı olması gerekliliğini belirtmiştir. Örnek olmanın göz ardı edilme yaratabilmesi teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Örnek olması önemli ama buna çok aşırı önem atfetmiyorum. Siz, örnek olma moduna girdiğiniz zaman çok şey motomot davranabilirsiniz. Ben onlarla kendi yanlışlarımı da paylaşıyorum... bu sefer siz kendinizi yoruyorsunuz yani: “Ben böyleyim, sen de böyle olacaksın.”... onlar bu sefer orayı çok hafife alma, hatta sizin hoşlanmadığınız tavırlar burada size geri dönebilir. Çünkü insanların artık hani bu sosyal medya ile birlikte artık böyle dört dörtlük insan olmadığını artık herkes biliyor. Çocuklar çok daha farkındalar ya da

sizin o rolünüzden çıktığınızda sizi çok rahat eleştirip sizi çok rahat göz ardı edebiliyorlar yani...” K-OİNG

Çizelge 4.5.’te örnek olmamanın öğrenciyi okuldan ve sınıf içi yaşantıdan uzaklaştırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencide ilgi eksikliğinden ötürü hırçın davranışların ortaya çıkması, öğrenciyle güven ve sevgi ilişkisinin kurulamaması vurgulanmıştır. Öğretmenlerin model olma boyutunda yine bakım davranışları odaklı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bakım davranışlarının eksikliği neticesinde ortaya çıkan durumlar örneklenmiştir. Bu bulguların ilkökul ve ortaokul kademelerinden elde edildiği düşünüldüğünde öğrencilerin öğretmen odaklı olduğu, ilgi ve ihtiyaçlarına öğretmenin karşılık vermesi gerekliliğini düşündükleri görülebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin doğal bakım davranışları, bakım etiğinin temellerinden birini oluşturur. Çizelge 4.5.’te doğal bakım davranışlarına sık olarak rastlanmaktadır.

Sınıf yönetimi problemleri üst temasından hareketle öğretmenin bir ilgi ve bakım veren özne olmasının yanında hâkimiyet sağlayıcı özne olduğu vurgulanmıştır. Bu noktada psikolojik savaş kodu göze çarpmaktadır. Sınıf yönetiminin bir psikolojik savaş olarak nitelenmesi, öğretmenin öğrencilere karşı güvensiz oluşuyla ve okul içi disiplini ön plana almasıyla ilişkilendirilebilir. Öğretmenin bu güvensiz oluşu ortaya çıkaran dinamikleri, kendi eleştirel yolculuğuyla çözümleyebileceği düşünülmektedir. Bu çözümleme, öğrencilerle kurulan ilişkinin güvensizlikten öte güven ilişkisi odağında şekillenmesini sağlayabilir. Sınıf içi disiplin, olumlu bir atmosferle kurulabilir. Okul içi disiplinin öğrencilerle güven ilişkisi kurmaktan daha önemli olup olmadığı ya da okul içi saygıyı öğrencilerle güven ilişkisi kurarak sağlama yolu tekrar düşünülmelidir.

Davranış kazandırmada olumsuzluklar temasında olumsuz rol modelin öğretmen veya aile olarak yorumlandığı görülmüştür. Bu noktada okul eğitiminden istenilen davranış kazanmayan öğrencinin aile kazanımlarına dikkat çekilmiştir. Olumsuz rol model olarak öğretmen kategorisinde ahlaklı ve liyakatli bireylerin yetişmesi gerekliliği kodu göze çarpmaktadır. Yeterliliklere ve uygunluğa odaklanma ahlaklı olmayla ilişkilendirilmiş, bunlar için tutarlı rol model ihtiyacı dile getirilmiştir.

Bunların yanında öğretmenin eleştirilebilir oluşunu ve sınıfın paylaşım ortamı olması gerekliliğini savunan katılımcılar ise örnek olmanın doğurabileceği sıradanlığın altını çizmiştir. Bu yorumu yapan katılımcılara göre örnek olma, öğrenciye bir yol

dayatmayı beraberinde getirerek öğretmen öğrenci arasında hiyerarşik bir sistem kurar. Bu sistemde paylaşım odaklılık göz ardı edilir. Katılımcılar bu noktada öğretmenin kendi hatalarını kabul ederek özür dileme davranışında bulunmasını, sınıfın bir duygu ortamı haline dönüşmesini öncelleştir. Doğal bakımı içeren bu davranışın yanında öğretmenlerin “sınıf yönetimine” dair kaygıları için bakım ilişkisi odağında çözümler üzerine fikir alış verişi yapılmalıdır. Bu bağlam etik yaklaşımın temelini oluşturacaktır. Bununla birlikte doğal bakım davranışlarının etik bakıma dönüşmesi noktasında öğretmenlerin fazla görüş sunmadığı görülmektedir. Sınıf içerisindeki problemlerin çözümünde etik bakımın gerektirdiği unsurlar, bakım etiğinin temelinde bulunan onaylama davranışından geçmektedir.

4.1.1.2. Diyalog Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Bakım etiği bağlamında ahlaki eğitimin ikinci boyutu diyalog boyutudur. Noddings’in bu boyutta ucu açık diyalog kurma, dikkatli dinleme, kendi yaşamlarını sorgulama, büyük soruları keşfetme, eleştirel düşünme gibi konuları irdelediği çalışmanın literatür araştırması kısmında görülmüştür. Bu çerçevede şekillenen sorulara verilen cevaplar çalışmanın ihtiyaç analizi kısmında kodlanarak belirli temalara ulaşılmıştır.

Çizelge 4.6. Öğretmenlerin diyaloga yönelik görüşleri ve diyaloga vakit bulma durumları

Üst tema	Tema	Kategori	Kod
Diyalog için vakit bulamama	Ders süresinin yetmemesi	Eğitim programının yoğunluğu	Eğitim programını gündelik sohbetten öne alma zorunluluğu
			Derste jest ve mimikler
			Teneffüste diyalog
			Mecbur derse dönüş
			LGS
		Sınıf mevcudunun fazla olması	Birebir diyalog sağlayamama
		Öğrencinin istekleri	Öğrencinin konuyu uzatması

			Öğrencinin sürekli konuşma isteği
Diyalog için yeterli vakit bulma	Derse katkı sağlayan diyalog	Diyaloğa dönük çaba	Derse katılımı ve odaklanmayı sağlama Daire şeklinde oturma Hayal gücünü kullanan diyalog Başarma mutluluğunu tattırmak Çabayı sürekli kılmak
		Öğretmenle bağ kurma	Öğrencinin odağında olmak Akademik çaba oluşturma
Diyalog için vakit oluşturma	Çocuğa dair bilgi edinme	Sosyal yaşantı	Öğrencilerin okul yaşantılarından haberdar olma Aileden bir adım önde olma
		Öğrencinin ihtiyaçları	Ödül ve oyun aracılığıyla diyalog Çocuktan al haberi
	Temel gereklilik olarak diyalog	Diyalog odaklılık	Kendini keşfetmede diyalogun rolü Sağlıklı iletişimle anlamlandırma

6. Öğretmenlerin diyaloga yönelik görüşleri ve diyaloga vakit bulma durumları (devamı)

Çizelge 4.6.'da diyalog boyutuna dair "Bu boyutta 'Bakım ilişkilerini sağlamak için diyalog kurmak zorunludur.' görüşü vardır. Buna göre derslerde karşılıklı diyalog için yeterli vaktiniz oluyor mu? Bakım etiğinde karşılıklı iletişimin önemi nedir? Derse nasıl katkı sağlıyor?" sorusundan elde edilen bulgular şu üst temalar içerisinde

incelenmiştir: Karşılıklı diyalog için vakit bulamama, karşılıklı diyalog için yeterli vakit bulma, karşılıklı diyalog için vakit oluşturma.

Karşılıklı diyalog için vakit bulamama üst teması, ders süresinin yetmemesi temasını içermektedir. Ders süresinin yetmemesi teması; eğitim programının yoğunluğu, sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencinin istekleri kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, eğitim programının yoğunluğu kategorisinde LGS, eğitim programı gibi gerekçelerden dolayı öğrencilerle teneffüste diyalog kurduklarını belirtmiştir. Sınıf mevcudunun fazla olması kategorisinde birebir diyalog sağlayamama probleminden bahsetmişlerdir. Öğrencinin istekleri kategorisinde öğrencinin sürekli konuşma isteği ve konuyu uzatması sebebiyle diyalog için vakit bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Ders süresinin yetmemesi teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... derslerde öğrencilerle yeterli diyalog kurmak için vakit yeterli değildir. Bunun da en önemli sebeplerinin başında öğretmenin yetiştirmesi gereken bir müfredat programının olmasıdır. Konular zamanında bitirilmelidir. Bir diğer sebep ise öğrenciyle derste diyalog kurup söz hakkı verildiğinde eğer ki müdahale edilmezse öğrenci beklide ders boyunca konuşacaktır. Ayrıca dersler kırk dakikadan oluşmaktadır. Yirmi kişilik bir sınıfta dahi her bir öğrenciyle iki dakika diyalog kursanız ders anlatmaya vaktiniz kalmayacaktır.” E-OSOS

Karşılıklı diyalog için yeterli vakit bulma üst teması, derse katkı sağlayan diyalog temasından oluşmaktadır. Derse katkı sağlayan diyalog teması; diyaloga dönük çaba, öğretmenle bağ kurma kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, diyaloga dönük çaba kategorisinde diyalogun derse katılımı ve odaklanmayı sağlamasından bahsetmiştir. Bu bağlamda başarıya mutluluğunu tattırmak, çabayı sürekli kılmak amaçlarını daire şeklinde oturma ve hayal gücünü kullanan diyalogun sağlanmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenle bağ kurma kategorisinde öğrencinin odağında olmak gerekliliğini vurgulamışlardır. Derse katkı sağlayan diyalog teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Sonuçta bir iletişim içerisindeyiz. Hiçbir şekilde kopuk değiliz yani, her öğrenciyle ayrı ayrı diyebilirim. Çünkü öyle bir şansımız, lüksümüz yok. Atıyorum bir koro çıkaracağız, ben oradaki 15 tane öğrencinin 5 tanesini es geçme şansım yok. Onları da oradaki ona dâhil etmem lazım. Bunun için de her şekilde iletişimim var, sorumluluk var, güven var, olmalı da. Olmazsa o iş zaten olmaz.” E-OMÜZ

Karşılıklı diyalog için vakit oluşturma üst teması; çocuğa dair bilgi edinme, temel gereklilik olarak diyalog temalarından oluşmaktadır. Çocuğa dair bilgi edinme

teması; sosyal yaşantı, öğrencinin ihtiyaçları kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, sosyal yaşantı kategorisinde öğrencilerin okul yaşantılarından haberdar olarak aileden bir adım önde olmayı önemseydiğini belirtmiştir. Bu noktada öğrencilerin okul yaşamından haberdar olmak gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğrencinin ihtiyaçları kategorisinde öğrencilerin ödül ve oyun aracılığıyla diyaloga katıldığını, yaşantılarına dair bilgiler sunduğunu söylemişlerdir. Çocuğa dair bilgi edinme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Ya çocuk iletişim kurdukça iletişim kurmaya alışıyor. Yani bazı çocuklar bize kapalı kutu gibi gelir mesela. Evinde özel bir durum olur, olmaz veya bilmiyorum yapısaldır. Biz onlara ulaşmak için çeşitli metotlar deneriz. E kimi çocuk ödülünden hoşlanır, kimi çocuk bir sohbetten, kimi çocuk hani “Oynayalım.” gibi şeyle, oyuna girersin... yeterli vakitler oluşturmaya çalışıyoruz çünkü müfredatlar çok yoğun olduğu için ilkokulda inanın yani hem bir yandan müfredatı yetiştirmek zorundasınız hem bir yandan öğrencinin bakımıyla meşgulsünüz. Ya ikisini bir arada yürütmek ustalık istiyor gerçekten.”K-SINIF-4

Temel gereklilik olarak diyalog teması, diyalog odaklılık kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, diyalog odaklılık kategorisinde sağlıklı iletişimle anlamlandırmayı ve diyalogun kendini keşfetmedeki rolünü belirtmiştir. Temel gereklilik olarak diyalog teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Bakım etiği dediğimiz şey bence temeli karşılıklı iletişim. O yüzden de çocuğun kendini ifade etmesi, güvende hissetmesi, düşüncelerini direkt söyleyebilmesi... yanlış da düşünebiliyor yani sana uymayan şeyi de düşünebiliyor. Ama sen bunu ona açıklayabilmen, anlatabilmen, düzgün ifadeler kullanabilmen çocuk için önemli. Ya bunu sana söyleyebilmesi bile çok güzel bir olay. Düşüncelerini direkt ifade edebilmesi... bunlar gün içerisinde mesela sabahdan akşama, sabah diyelim ki 8.40'ta ders başlıyor. İşte 3'e kadar biz buradayız ya; o aralık içerisinde teneffüslerde, ders esnasında gerçekleşen olaylar. Aslında bazen bu olaylar çok vakit alıyor bazen de çok vakit almıyor öyle söyleyeyim.”K-SINIF-1

Eğitim öğretimde öğrenciyle kurulan diyalogun niteliği önemli bir yer tutmaktadır. Çizelge 4.6.'ya bakıldığında karşılıklı diyalog için vakit bulamadığını aktaran katılımcıların belirttiği problemler eğitim programının yoğunluğu, sınıf mevcudunun fazla olması ve öğrencinin istekleridir. Bu bağlamda mecbur derse dönüş kodu dikkat çekmektedir. Diyalog kurma ile ders kazanımının veya sınavların çatıştığı yerler nerelerdir, birine önem göstermek diğerini uygulayamayayı doğurmalı mıdır? Ek olarak öğrencinin konuyu uzatması veya sürekli konuşmayı istemesi, onun diyalog kurmaya duyduğu ihtiyaçla ilişkili midir?

Karşılıklı diyalog için yeterli vakti bulma üst temasının derse katkı sağlayan diyalog temasını içerdiği görülmektedir. Bu bağlamda diyalogun bir amaçtan öte araç olarak yorumlandığına rastlanmaktadır. Bakım etiği, ucu açık diyalog önerisini bir amaç olarak teklif eder. Böylece sınıf ortamında büyük soruların keşfedilmesi, eleştirel düşünme sürecinin sağlanması, öğrenci ve öğretmenin kendi yaşamlarını sorgulaması gibi eğitsel süreçler sağlanır. Bu eğitsel yaşantılar akademik gelişmenin ve ahlaki düşünmenin temellerini anlamlandırma odağında oluşturacak, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin zenginleşmesini sağlayacaktır.

Karşılıklı diyalog için vakit oluşturma üst teması, bakım yeterliklerinin gelişmiş olmasıyla paralel olarak okunabilir. Öğrencilerin okul yaşantılarından haberdar olma kodu, bir yaşantı alanı olarak okulu; öğretmen ve öğrenci diyaloguna katmaktadır. Bununla birlikte ödül ve oyun aracılığıyla diyalog, ilköğretim grubu için dikkat çekici bir koddur. Öğrencilerin bir ihtiyacı olarak oyun, ifade etme becerilerini desteklemek için bir aracı olmakla birlikte öğretmen ile olan bağı kuvvetlendirebilir. Bir diğer tema temel gereklilik olarak diyalog içerisinde katılımcılar, diyalog odaklı olduğunu; lüzum gördüğünde ders süresini diyaloga ayırdığını ifade etmiştir. Bu noktada öğrencilerin ihtiyacı ve sınıf içi yaşantılar odağında diyaloga olabildiğince yer verebilmek gerekmektedir.

Çizelge 4.7. Öğretmenlerin öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini öğrenmede tercih ettiği öncelikli yollar

Tema	Kategori	Kod
Öğretim sürecine odaklanma	Ölçme ve değerlendirme	Zekâ türü hakkında ders notları ile bilgi toplama
		Velilerin akademik istekleri
		Çalışma kâğıtları
		Okuma parçasıyla ilgili soruları cevaplayabilme
	Akademik mentorluk	Dijital ve basılı kaynak önerme
		Akademik takip
		Birebir ilgi

	Etkinlikler	Sosyoekonomik duruma uygun çalğı
		Okul sonrası kurslar
		Kamplar
	Teknikler	Oyunlaştırma
		Mizahın kullanımı
Yansıtıcı test uygulama	Çocuk resmi analizi	Kendini çizmeyen çocuk
		Hastalığından dolayı arka planda kalan çocuk

7. Öğretmenlerin öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini öğrenmede tercih ettiği öncelikli yollar (devamı)

Çizelge 4.7.'de diyalog boyutuna dair “Öğrencilerinizin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini öncelikli öğrenme yollarınız nelerdir?” sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: Öğretim sürecine odaklanma, yansıtıcı test uygulama.

Öğretim sürecine odaklanma teması; ölçme ve değerlendirme, akademik mentorluk, etkinlikler, teknikler kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, ölçme ve değerlendirme kategorisinde velilerin akademik isteklerini gözetmek zorunda olduklarını; çalışma kâğıtları, ders notları, ders içi okuma parçaları aracılığıyla öğrenciler hakkında bilgi edindiğini söylemiştir. Akademik mentorluk kategorisinde akademik takibi birebir ilgi, dijital ve basılı kaynak önerme aracılığıyla sağladıklarını belirtmişlerdir. Etkinlikler kategorisinde okul sonrası kurslar, kamplar, sosyoekonomik duruma uygun çalgı ile öğretim sürecine odaklanma teması arasında bir ilişki kurmuşlardır. Teknikler kategorisinde oyunlaştırma, mizahın kullanımı ile katılımcılar ders içi teknikleri ifade etmişlerdir. Öğretim sürecine odaklanma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Eee... İlgi, ihtiyaç ve yetenekleri... Mesela, şöyle örnek verelim: Öğrenci, Türkçe dersinde başarısız. Yani belli bir ortalamanın üzerine çıkamıyor. Bizim e-Okul diye bir sistemimiz var; e-Okul'dan diğer ders notlarına bakarım. Acaba bu öğrenci sadece Türkçe'de mi ya da sadece sözel derslerde mi bir sıkıntısı var diye sosyale de bakarım, din kültürü dersine de bakarım, İngilizce'ye de bakarım. Eğer bunlarda da düşükse, tabii ki bunlar düşük iken işte sayısal, işte fendi, matematikti gibi dersler nispeten daha yüksekse o zaman derim ki bu öğrencinin işte sayısal zekâsı veya sayısal yetenekleri daha yüksek derim.”E-OTR

“Mesela diyelim ki resim dersinde vermiş olduğum bir konuda bir şey yaparken onun o konudaki başarısını görebiliyorsun veya da beden eğitimi dersinde beden eğitim hareketlerinde işte futboldaki başarısını görebiliyorsun. Bir basketbol oynatırken basketboldaki başarısını görebiliyorsun. Mesela bazı öğrencilerim var, matematikte çok ön planda... Oyunlaştırırım. Mesela problemi çözerken ben kendim arabanın şoförü oluyorum. Araba kalkıyor hadi, diyorum. Arkama takılıyorlar, “Düt düt düt!” sıra aralarında koşturuyoruz. Onlara sevdirmeye çalışıyorum.” K-SINIF-2

Yansıtıcı test uygulama teması, çocuk resmi analizi kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, çocuk resmi analizi kategorisinde kendini çizmeyen, hastalığından dolayı arka planda kalan çocuk kodlarıyla öğrencinin ihtiyaçlarında çocuk resminin önemini vurgulamışlardır. Yansıtıcı test uygulama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Ben resim çok yaptırırım. Bugün mesela ailelerini çizmelerini istedim. Hayat bilgisi dersinde öyle bir konu vardı. Mesela bir tane öğrencim kendini hiç çizmemiş. Hep annesi, babası, ablası. Ablası da öğrencimin Down sendromlu bir çocuk. Haliyle evde o çocuğa çok fazla ilgi oluyor. Hani o daha özel bir çocuk olduğu için. Bu çocuk hep biraz arka planda kalmış. Kendini resimlerde çizmiyor. Kendini çünkü o aileden görmüyor gibi. ‘Ben zaten yokum.’ ve bunu kabullenmiş.” K-SINIF-5

Çizelge 4.7.’ye bakıldığında ağırlıklı olarak öğretim sürecine odaklanma temasında verilerin çeşitlendiği görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme kategorisinde ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerin ders içi etkinlikler ve ders notları üzerinden belirlendiği söylenmiştir. Bu noktada öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri üzerine tekrar düşünülmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları yalnızca akademik ihtiyaçlar çerçevesinde mi şekillenmektedir? İlgi ve yetenekleri ortaya çıkarmada ders ve ders notlandırması ne derecede etkilidir? Diğer bir kategori olan akademik mentorluk da akademik bağlamda şekillenen ilgi, ihtiyaç ve yeteneklere odaklanmaktadır. Bu iki kategoriye ortaokul öğretmenlerinin oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri öğretmenlerin branşlarına uygunluk taşıdığı takdirde mi görünür hale gelmektedir? Bu noktada öğretmenlerin, sınıftaki her öğrenciye yönelik benzer çıkarımları yapabilmesi için ihtiyaç duyduğu yeterlilikler ve şartlar nelerdir? Öğretmenleri ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri fark etmede akademik çerçeveyi düşünmek durumunda bırakan şartlar nelerdir? Bu gibi sorular, öğretim sürecine odaklanma temasının eksiklik taşıdığını belirtir.

Yansıtıcı test uygulama teması altındaki çocuk resmi analizi kategorisinde sunulan kodlar ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlere aittir. Bu noktada ilkökul

öğrencilerinin hislerine yönelik çocuk resmi analizi verimli bir teknik olarak kullanılabilir. Bunların yanında çizelgede diyalog kurma kodunun olmaması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini öğrenmenin en temel yollarından biri diyalog olmalıdır.

Çizelge 4.8. Öğretmenlerin öğrencileri hakkında fikir edinmesinde diyalogun rolü

Tema	Kategori	Kod
Öğrenciyle öğretim odaklı diyalog	Akademik rehberlik diyalogu	Öğrencilerin yeterliliklerini gözlem ve diyalog aracılığıyla tanıma Akademik çözüm odaklı diyalog
	Doğrudan diyalog	Risk grubundaki öğrenciyi sınıf içi diyalogla önemseme Sosyal ve ekonomik şartları iyileştirme Öğrenciyi merak etme Değerli hissettirme Öğrenciye çabalama güveni verme
	Oyunla diyalog	Yaş grubuna dair fikir elde etme Gelişim dönemine uyum sağlama Scrabble oyunu Çizgi film karakterleri
Eğitim bileşenleriyle diyalog	Çocuk ve aile ile diyalog	Öğrencilerle dayanışma sağlayıcı diyalog Ailelerle etkileşim Açık iletişim kanalları Çocuğun evdeki konumu PDR uzmanı ve diğer öğretmenlerin bilgilerine

Çizelge 4.8.’de diyalog boyutuna dair “Öğrencileriniz ile ders içinde ve dışında kurduğunuz diyalogların öğrencileriniz hakkında bilgi edinmeye katkısı nedir?” sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: Öğrenciyle öğretim odaklı diyalog, öğrenciye ilgi gösteren diyalog, eğitim bileşenleriyle diyalog. Öğrenciyle öğretim odaklı diyalog teması, akademik rehberlik diyalogu kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, akademik rehberlik diyalogu kategorisinde öğrencilerin yeterliliklerini tanımada gözlem ve diyalog, akademik çözüm odaklı diyalog kullanımını belirtmiştir. Öğrenciyle öğretim odaklı diyalog teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Yanıma çağırdıktan sonra derim ki yani benim dersimden düşükse ‘Sen, Türkçe ile ilgili bir sıkıntın var mı senin? Yani benimle ilgili bir sıkıntın var mı, benim anlattığımdan anlayamıyor musun?’ sorarım direkt öğrenciye. Sorunu buldurmaya yönelik, problemi buldurmaya yönelik soruları sorarım. Öğrencinin cevabına göre ‘Öğretmenim, Türkçe’yi sevmiyorum.’ veya ‘Türkçe’yi çalışıyorum çalışıyorum olmuyor.’” E-OTR

Öğrenciye ilgi gösteren diyalog teması; doğrudan diyalog, oyunla diyalog kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, doğrudan diyalog kategorisinde öğrenciyi merak etme, değerli hissettirme, risk grubundaki öğrenciyi sınıf içi diyalogla önemseme ile diyalogun önemini ve çerçevesini aktarmış; sosyal ve ekonomik şartları iyileştirme, öğrenciye çabalama güveni verme ile bu çerçeveyi genişletmiştir. Oyunla diyalog kategorisinde Scrabble oyunu, çizgi film karakterleri ile öğrencilerin gelişim dönemine uyum sağlama ve yaş grubuna dair fikir elde etme katkılarının sağlandığını oyunla diyalog bağlamında ifade etmişlerdir. Öğrenciye ilgi gösteren diyalog teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... öğrencilerimin aile yapısını incelerim ben. Kimin hakikaten fakir olduğunu, kimin ihtiyacı olduğunu ben kendim götürür veririm. Bunlar söylenmez ama ben kendime göre her ay, durumu iyi olmayanlara bakarım. Montu yok. Odamda şimdi iki tane mont var, onları vereceğim öğrenci seçiyorum yani... evine gidiyorum hocam. Ben şimdi tespit ederim, Ramazan aylarında hepsinin evine mutlaka ihtiyaçlarını götürürüm. Bu beni vicdanen mutlu ediyor. Ben şeyi sevmiyorum hocam, negatifliği sevmiyorum. Şikâyet etme.” E-OMAT

Eğitim bileşenleriyle diyalog teması, çocuk ve aile ile diyalog kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, çocuk ve aile ile diyalog kategorisinde ailelerle kurulan

etkileşimin çocuğun evdeki konumunu anlamaya ve onunla dayanışma kuran diyalog sağlamaya yaradığını belirtmiştir. Bu noktada PDR uzmanı ve diğer öğretmenlerin bilgilerine danıştıklarını aktarmışlardır. Eğitim bileşenleriyle diyalog teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Yani her zaman veli toplantılarında da şunu söyleyeyim: ‘Konu öğrenci olduğu sürece gece iki de olsa beni arayabilirsiniz.’ diyorum ve onun için çekinmeden beni telefonla ararlar... o diyalogu kurmaya çalışıyoruz yani ama mesela erişemeyen veliler var veya da işte konuşmak istemeyen. ‘Saat 2, oldubitti, benim görevim bitti.’ şeklinde olanlar da var yani. O zaman diyalog işte şeyde kalıyor. Askıda kalıyor. İçli dışlı olamıyorsun, her şeyini öğrenemiyorsun. O çocuk için sana çok yaklaşıyor.” K-SINIF-2

Öğretmenlerin öğrencileri hakkında bilgi edinmelerinde diyalogun katkısı öğrencinin akademik ihtiyaçlarına yönelik akademik çözüm odaklı diyalog kodu üzerinden okunabilir. Akademik çözüm, şefkatli diyalogu ve öğrencinin ihtiyaçlarını tanımayı gerektirmektedir.

Öğrenciye ilgi gösteren diyalog temasında bulunan doğrudan diyalog kategorisinde risk grubundaki öğrenciyi sınıf içi diyalogla önemseme kodu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, risk grubundaki öğrenciyi sınıfta onaylanma davranışını sınıf içi diyalogla sağladığı görülmektedir. Risk grubundaki öğrenciyi tanımak ve kabul etmek yalnızca öğretmen tarafından değil öğrenciler tarafından da sağlanmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin bu öğrencilerin sosyal ve ekonomik şartlarını iyileştirme çabası da gözden kaçmamalıdır. Öğrencinin sosyal uyumu ve akademik başarısı için ona çabalama güveni vermek, bakım etiği bağlamında önemli bir davranıştır. Öğretmenler, oyunla diyalog sayesinde öğrencilerin gelişim dönemine uyum sağlama pratiğini kazandıklarını belirtmiştir.

Eğitim bileşenleriyle diyalog teması çocuk ve aile ile diyalog temasında yorumlanmıştır. Çocuğun evdeki konumunu bilmek, ailelerle etkileşim sayesinde gerçekleşebilir. Bu bilgilere erişebilmek için PDR uzmanı ve diğer öğretmenlerin bilgilerine danışma, bakım veren olarak öğretmenin göstereceği eylemlerdendir. Öğretmenler, diyalog kurmanın öğrenciye ve öğretime dair katkılarının farkında olmakla birlikte diyalog pratiklerini tekrar yönlendirme ihtiyacı duymalıdır.

Çizelge 4.9. Diyaloga dayalı iletişimin yeni fırsatlar yaratma potansiyeli

Tema	Kategori	Kod
Akademik gelişme	Akademik başarı için destekleyici öğretmen	Pekiştirici dönüt ile güçlenen iletişim Destekleme Sosyal kabulü sağlayan akademik başarı Dersi rahat dinleme
Kendini keşfetme	Yetenek ve ilgileri keşfetme	Yeteneği keşfetme çabası Hedeflerini anlama Motivasyonunu anlama Diyalogla keşfedilebilecek yetenekler Diyalog sırasında ortaya çıkan ilgiler
Duygudaşlık kurma	Öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veren bağlılık	Dert ortaklığı Sportif kabiliyetine göre malzeme temini İhtiyaç olarak okulda güven atmosferi Davranışın arka planını anlama
Veli ile iş birliği sağlama	Velinin eğitim sürecine katılması	Velinin isteği Öğrenci ve veliyi yönlendirme
	Ailede farkındalığın oluşması	İlgi ve yeteneğini ifade etme fırsatı verme Aile ve çocuk arasında talepler üstüne diyalog kurma

9. Diyaloğa dayalı iletişimin yeni fırsatlar yaratma potansiyeli (devamı)

Çizelge 4.9.’da diyalog boyutuna dair “Bu iletişimin yeni fırsatlar yaratma potansiyeli nedir?” derinleştirme sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: Akademik gelişme, kendini keşfetme, duygudaşlık kurma, veli ile iş birliği sağlama.

Akademik gelişme teması, akademik başarı için destekleyici öğretmen kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, akademik başarı için destekleyici öğretmen kategorisinde akademik süreç içerisinde destekleme, pekiştirici dönüt ile güçlenen iletişim unsurlarının dersi rahat dinlemeyi, sosyal kabulü sağlayan akademik başarıyı doğurduğunu ifade etmiştir. Akademik gelişme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Çocuk, başarısızsa başarıya doğru gidiyor o zaman... çocuğa başarısını artırmaya başlıyor. Fakirlik ezilmişliğinin, yokluk ezilmişliğinin üstüne çıkartıyor. Diyor ki ‘Ben de herkes gibiyim.’ diyor. ‘Hocam beni orada onore etti.’ diyor. ‘Benim bir farkım yok.’” E-OMAT

Kendini keşfetme teması, yetenek ve ilgileri keşfetme kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, yetenek ve ilgileri keşfetme kategorisinde diyalogun hedeflerini ve motivasyonunu anlamayı, yeteneği keşfetmeyi ve yeteneği keşfetme çabasını sağlayacağını belirtmiştir. Kendini keşfetme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Örneğin çocuğun orada koyduğu birtakım hedefleri varsa örneğin onu anlıyorsun. Şimdi geçenlerde soruyorum ben, diyorum ki çocuğa örneğin: ‘Deneme sınavında kaçınıcı olmak istiyorsun?’ Çocuk şimdi ne yapıyor, bir önceki deneme sınavında on dördüncü olmuş, ‘Şimdi yedinci olmak istiyorum.’ diyor. Bak, şimdi sen neyi bekliyorsun, sen aslında ‘Birinci olmak istiyorum.’ demesini bekliyorsun... ama elbette ki o onun motivasyonunu bozmuyor. O şöyle düşünüyor: ‘Önce yedinci olurum, sonra birinci olurum.’ diyor... şimdi çok zor bir hedef koyduğun zaman o hedefe ulaşmaya çalışırken bocalarsın. Ama ulaşabileceğin hedeflerle bir tık bir tık derken bir bakmışsın, hedefe ulaşmışsın hatta belki de o hedefi geçmişsin yani.” E-SINIF-3

Duygudaşlık kurma teması, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veren bağlılık kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veren bağlılık kategorisinde dert ortaklığı, sportif kabiliyetine göre malzeme temini, ihtiyaç olarak okulda güven atmosferi, davranışın arka planını anlama kodlarıyla öğrencinin ihtiyaçları çerçevesinde cevaplamalar yapmıştır. Duygudaşlık kurma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“İhtiyaç dediğimiz olay budur. Bağlılıktır hocam. Çocuk, güven hissiyatı olursa bir insan, insan denilen birey, güvenle yaşar bence hocam. Çünkü güvendiği yerde insanlar rahat eder... bir formanın, bir ayakkabının ya da o çocuğun aç kalması telafi edilebiliyor hocam ama manevi ihtiyacın, çocuğun manevi ihtiyacının giderilmemesi durumunda psikolojik ve ruhsal anlamda ileride çocukta çatlaklar oluşturuyor hocam. O çatlaklar, o sarsıntılar ömür boyu duruyor hocam, gitmiyor. Gitmiyor.” E-OBED

Veli ile iş birliği sağlama teması; velinin eğitim sürecine katılması, ailede farkındalığın oluşması kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, velinin eğitim sürecine katılması kategorisinde velinin isteği, öğrenci ve veliyi yönlendirme kodlarıyla aileyle diyalogun önemini tekrar vurgulamıştır. Ailede farkındalığın oluşması kategorisinde ilgi ve yeteneğini ifade etme fırsatı verme, aile ve çocuk arasında talepler üstüne diyalog kurma ifadeleri ile çocuk için ailede farkındalık oluşmasından bahsetmişlerdir. Veli ile iş birliği sağlama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Öğrencinin ilgi ve yeteneklerini öğrenmek öğrencinin lehine gelişmeler yaşanmasına neden olur. Örneğin okulda yapılan bir etkinlikte ortaya çıkan bir ilgi ve yetenek için öğrenci ve veli ile temas kurularak bu konu hakkında bilgilendirme ve yönlendirmeler yapılabilir.” E-OSOS

Bir önceki sorudan hareketle bu iletişimin yeni fırsatlar yaratma potansiyeli öğretmenlere sorulduğunda çok yönlü cevaplarla karşılaşılmıştır. Öğrencinin akademik gelişimini sağlayan bu diyalogun öğrencinin sosyal kabulünü de beraberinde getirdiği aktarılmıştır. İlgilenilen ve güven ilişkisi kurulan öğrencinin akademik çaba noktasında iyileşme yaşadığı aktarılmıştır.

Kendini keşfetme temasında yetenek ve ilgileri keşfetme kategorisiyle ilişkili olarak ortaya çıkan kodlardan hedeflerini anlama ve motivasyonunu anlama, öğrencinin hayata dair istekleri, ilgileri ve yeteneklerini anlama potansiyelini beslemektedir. Diyalog aracılığıyla anlamlandırma, bakım etiği yaklaşımında önemli bir yer tutmaktadır.

Öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veren bağlılık kategorisi gözden kaçmamalıdır. Bu kategori, diyalog aracılığıyla öğrencinin yaşantısını ve insani yanlarını anlamaya odaklanır. Bu noktada davranışın arka planını anlama kodu, bakım etiğinde önemli bir yere sahiptir.

Veli ile iş birliği sağlama teması aileyi eğitim öğretim sürecine katmaktan öte çocukları için farkındalık oluşturma aşamasını da kapsar. Bu bağlamda öğretmen, ailede farkındalık oluşturarak liderlik özelliği göstermenin yanında bütüncül bir bakım yaklaşımına da kapı açar.

Dolayısıyla bu dikkatli ve ilgili diyalogun öğrenciyi pek çok yönden beslediği görülmüştür. Bu nedenle diyalogun öğretmen, öğrenci ve veli için kişisel ve eğitsel anlamda birçok katkı sağladığı çıkarımına ulaşılmıştır.

Çizelge 4.10. Sınıfta hassas/mahrem konuların konuşulmasında engeller

Tema	Kategori	Kod
Akran zorbalığı	Akran zorbalığına maruz kalma	Çocuklar arasındaki rekabet
		Arkadaşlarının gülmesi
		Somut işlemler dönemi
		Birbirlerine karşı kırıncılık
		Alay etme
	Akran zorbalığına karşı zor yaşantıyı normalleştirme	Akran zorbalığı
		Hassas anlatma
		Normalleştirme yoluna gidilmesi gerekliliği
		Suçluluk duygusu
		Duygularla yüzleşme olanağı
Olumsuz sosyal kabul	Risk grubundaki çocuk için bir kaçış ortamı olarak okul	Dağılmış ailelerin sayıca çok oluşu
		Bazı gerçeklerin saklanması gerekliliği
		Mezhepsel farklılıkların sınıfta yaratacağı sorgu ve çatışmalar
		Ergenlikten kaynaklanan hassasiyet
		İsim vermeden sınıf içi hassas diyalog
Kültürel kabuller	Ailelerin kültürel kabulleri	Ötekileştirilme
		Mahremiyet algısı
		Batıl inanışlar

		Ailelerin kültürel tutumları
Öğretmenin doğru yaklaşım sergileyememe durumu	Öğretmenin yaklaşımı	Hassas konuların uzmanla konuşulması Öğretmenin bilinçsiz yaklaşımıyla oluşabilecek travma
Nesli tanımama	Neslin değişmesi	Boşanmış ailelerin artması

10. Sınıfta hassas/mahrem konuların konuşulmasında engeller (devamı)

Çizelge 4.10.'da diyalog boyutuna dair “Bakım etiği araştırmaları, hassas/mahremiyete dair konuların sınıf içinde konuşulmasının iyileştirici yönünü ortaya koyuyor. Sınıf içerisinde bu konuları konuşmanın karşısında ne gibi engeller olabileceğini düşünüyorsunuz?” sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: Akran zorbalığı, olumsuz sosyal kabul, kültürel kabuller, öğretmenin doğru yaklaşım sergileyememe durumu, nesli tanımama.

Akran zorbalığı teması; akran zorbalığına maruz kalma, akran zorbalığına karşı zor yaşantıyı normalleştirme, risk grubundaki çocuk için bir kaçış ortamı olarak okul kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, akran zorbalığına maruz kalma kategorisinde somut işlemler döneminde yer alan çocukların arasındaki rekabet ile alay etmenin, birbirlerine karşı kırıcı davranmanın, birbirine alaycı gülmenin ortaya çıktığını belirtmiştir. Akran zorbalığına karşı zor yaşantıyı normalleştirme kategorisinde bir önceki kategoride bahsedilen durumlara karşı normalleştirme yoluna gidilmesinin, hassas anlatma yapılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu bakış açısı katılımcılara göre duygularla yüzleşme ve suçluluk duygusunu düşünme olanağı sağlayacaktır. Risk grubundaki çocuk için bir kaçış ortamı olarak okul kategorisinde dağılmış ailelerin sayı çok oluşunu, mezhepsel farklılıkların sınıfta soru ve çatışma yaratacağını belirtilerek bazı gerçeklerin saklanması gerekliliğini ifade etmişlerdir. Akran zorbalığı teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için üç örnek aşağıda verilmiştir.

“Gelişimsel bir şey. Bu çocukların doğasında olan bir şey. Çok iyi yetişmiş çocuk da yapabiliyor bunu. Kötü yetişmiş çocuk da yapabiliyor bunu. Çünkü çocuklar tam olarak aslında verdikleri zararı fark etmiyorlar. Her şeyi oyuna vuruyorlar, dalgaya vuruyorlar. Mesela işte ona diyelim ki babası terk etti bir çocuğu. ‘Senin baban seni terk etti, gitti.’ dediğinde çocuk o cümleyle eğleniyor ya hani karşıdaki de eğleniyor zannediyor belki de. Onun üzüldüğünü farkında olmuyor. Çocuklar zaten somut işlemler döneminde ya. Çok işte

somut kavramların işte üzmemek, üzülmek ya onların çok da farkında değiller aslında böyle yaparak. Gelişimlerinin bir parçası.”K-SINIF-5

“... atıyorum mesela boşanmış aile çocukları var. Mesela hep arkadaşların da kafa yapısı da şey ‘Ya o çocuğu ayrıca çağıralım, konuşalım’ işte falan ya da pozitif ayrımcılık bilmem ne sınıfta. Bende yok. Niye? Neden? Evlendikleri kadar boşanmaları çok normal. Bunu yani çok ayıp bir şeymiş gibi neden... Yani o çocukta küçücük yaşta suçluluk duygusu kodluyoruz da yani neden yarın bir gün attığı bir adımda kendini suçlu hissedecek? Hayır. Normalize etsin çocuk bunu.” K-OMAT

“Ben o çocuğun yerinde olsam okula gitmem ya. İnan yani. Bakıyorsun anne yok baba yok. Babaanneyle yaşıyorsun. Sevgi yok, kardeş yok, huzur yok. Hiçbir şey yok yani. Hiçbir şey yok ve sen o çocuğu okula... Okul belki de onun açısından bir kaçış. Belki mutlu olduğu, arkadaşlarıyla bir arada olduğu... Ya şöyle de düşünüyor oluyor bazen çocuklar: ‘Ya gideyim işte en azından okulda bir sevgi ortamı var.’ Belki aile içinden göremediği sevgi.” E-SINIF-3

Olumsuz sosyal kabul teması, hassaslık ve incinme kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, hassaslık ve incinme kategorisinde ergenlikten kaynaklanan hassasiyet dolayısıyla ötekileştirme riskini gözeterek isim vermeden sınıf içi hassas diyalog uyguladığını belirtmiştir. Olumsuz sosyal kabul teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“İnsanlar gerçeklerle her zaman yüzleşmeli. Herkes de birbirinin gerçeğini bilmeli. Ama biz hep saklarız. Gerçekten söyleyemeyiz. Söylersek biz toplumda ezerler... yani şimdi burada bazı konular, sınıf içerisinde herkesin bileceği şekilde konuşulmaz. Ama iyi örnek olanlar ben isim vermeden anlatıyorum. ‘Hocam, kim?’ diyorlar, ‘O kendi söylesin.’ diyorum. O yüreği bulmuşsa kalkıp söylüyor ve o arada orada şuna inanıyorum: mutlu olmuş.” E-OMAT

Kültürel kabuller teması, ailenin kültürel kabulleri kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, ailenin kültürel kabulleri kategorisinde mahremiyet algısı, batıl inanışlar, ailenin kültürel tutumları kodlarını engellerle bağdaştırmıştır. Kültürel kabuller teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Bu kültürde gerekçesini bulduğun takdirde yasak diye bir şey yok. Sadece gerekçesini bul... bizde cinsellik bir tabu. Cinsellik bizde çok büyük bir sevginin sonucu mu çok büyük bir hakaretin başlangıcı mı?”E-SINIF-2

Öğretmenin doğru yaklaşım sergileyememe durumu teması, öğretmenin yaklaşımı kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğretmenin yaklaşımı kategorisinde hassas konuların uzmanla konuşulması gerekliliğinden, öğretmenin bilinçsiz yaklaşımıyla oluşabilecek travmadan bahsetmiştir. Öğretmenin doğru yaklaşım

sergileyememe durumu teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Bunların her biri farklı bir dünya ve çok şey de oluşturuyor çocuklarda. Travmaya da sebep olabiliyor. Ya biz farkında olmadan yapmış olduğumuz bir cümle bir jest bir mimik o çocukta yetişkin oluncaya kadar travma da oluşturabiliyor. O yüzden sürekli öğretmenlerin pedagojik şeyini alması gerekiyor. Güncellemesi gerekiyor. Çocuklar da değişiyor. Biz yaşıyoruz, çocuklar değişiyor. Onlara ulaşabilmemiz için de bizim kendimizi yenilememiz gerekiyor.”
K-OFEN

Nesli tanımama teması, neslin değişmesi kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, neslin değişmesi kategorisinde boşanmış ailelerin artmasını öğrenilmesi ve üstüne düşünülmesi gereken yeni bir değişim olarak nitelemişlerdir. Nesli tanımama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Mesela biz 1’den alıp 4’e getiriyoruz ya o zamana kadar çocuğu tanıyorsun, o çocuk ondan sonra daha farklı. O grup yani her birinci sınıftan aldığımızda yeni bir jenerasyon çıkıyor. Dördüncü sınıfa gelene kadar ben o çocuğu birebir tanıyorum. İcini, dışını ailesini tanıyorum. Bir önceki uyguladığını onunla uygulayamıyorsun.” K-SINIF-3

Katılımcıların deneyimleri odağında yorumladıkları bu konuda hassas konuları sınıf içinde konuşma pratiğine genel olarak olumlu bakmadıkları, bu olumsuz bakışın birçok etkenden kaynaklandığı söylenebilir.

Çizelge 4.10.’da akran zorbalığı temasının geniş bulgular içerdiği görülmektedir. Bu noktada öğretmenler, akran zorbalığına karşı zor yaşantıyı normalleştirme kategorisinde, akran zorbalığına maruz kalma ve risk grubundaki çocuk için bir kaçış ortamı olarak okul kategorilerine kıyasla hassas konuların sınıf içinde konuşulmasına daha iyimser bakmaktadır. Akran zorbalığına maruz kalma kategorisinde somut işlemler dönemi dikkat çekmektedir. Bu kategorideki katılımcıların ilkökul öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde ilkökul çağında hassas konuların konuşulması için dikkatli olma gerekliliği doğmaktadır. Bu gerekliliğe öğretmenin yaklaşımı kategorisinde görülmektedir fakat hassas konuların yalnızca uzmanla konuşulması öğretmen öğrenci arasındaki bağı kuvvetlendirmeye ket vurabilir. Öğrencilerin sosyal uyum becerilerine destek olmak için nasıl yollar izlenmesi gerektiği öğretmenler tarafından incelenmelidir. Hassas konuların yalnızca öğretmenle paylaşılması, sınıfı bir paylaşım alanına dönüştürmemekle birlikte öğrencinin sosyal uyumunu zedeleyebilir. Bununla birlikte hassaslık ve incinme kategorisinde bulunan isim vermeden sınıf içi hassas diyalogun öğrenciye yalnızlaşmama noktasında katkı

sağlayabileceği düşünülse de öğrenci, sosyal uyum noktasında aynı kaygıları beslemeye devam edebilir. Bu noktada ailelerin kültürel kabulleri kategorisinde görüldüğü gibi mahremiyet algısı, batıl inanışlar kodlarının veli eğitimi ile konuşulması ve tartışılması, öğretmenlerin yeni nesil hakkında daha çok fikir sahibi edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla okulda duygudaşlık kültürünün temelleri incelenmelidir.

Akran zorbalığına karşı zor yaşantıyı normalleştirme kategorisinde duygularla yüzleşme olanağı ve suçluluk duygusu kodları dikkat çekmektedir. Sınıf içi akran zorbalığına karşı öğretmen rol model olarak zor yaşantıdan bahseder, empati kurmanın ve birlikte yaşamının önemini vurgular.

Sınıf ortamının bir duygu ortamı olup olmadığı, bu duygu ortamının dinamiklerinin neler olduğu, öğrencinin zor yaşantısını sınıf ortamında paylaştığında ve paylaşmadığında ne hissettiği konuşulmalı ve tartışılmalıdır. Bu soruyu destekleyen verilerin lisans seviyesinde yapılan bir araştırmadan alındığı göz önünde bulundurularak ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin bu durumda deneyimleri, hissettikleri bir araştırmayla irdelenebilir.

4.1.1.3. Uygulama Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Bakım etiği bağlamında ahlaki eğitimin üçüncü boyutu uygulama boyutudur. Noddings'in bu boyutta bakım uygulama becerisi kazanma; bakım çıraklığı yapma; karşılıklı yardım, paylaşım ve destek olma temelli iş birlikli çalışma, eğitimde hikâyeleri kullanma gibi konuları irdelediği çalışmanın literatür araştırması kısmında görülmüştür. Bu çerçevede şekillenen sorulara verilen cevaplar çalışmanın ihtiyaç analizi kısmında kodlanarak belirli temalara ulaşılmıştır.

Çizelge 4.11. Topluma hizmet uygulamaları ve akranlarla öğrenme çalışmaları ile bakım uygulama becerisi geliştirmek için yapılanlar

Tema	Kategori	Kod
Topluma hizmet uygulamaları yapma	Yakın çevreye duyarlı olma	Çevre temizliği
		Geri dönüşüm çalışmaları
		Yaşlılara yardım etme
		Erzak yardımı

	Fikirlere duyarlılık	Bilim merkezlerine gitme Sınıf içi sanat etkinlikleri
Topluma hizmet uygulamaları yapamama	Velilerin olumsuz tutumu	Öğrencilerin eve uzak oluşu Olumsuz hizmetkârlık algısı Velilerin eğitim seviyesi Velilerin yanlış algısına karşı aile eğitimleri
	Yükümlülükler	Sayısal yeterliliğin sağlanamaması Ders yükü engeli Sosyal medya engeli Vakit problemi

11. Topluma hizmet uygulamaları ve akranlarla öğrenme çalışmaları ile bakım uygulama becerisi geliştirmek için yapılanlar (devamı)

Çizelge 4.11.'de uygulama boyutuna dair "Bakım etiği gelişimi için öğrencilere bakım uygulamaları yaptırmak ve bu uygulamalar üzerine yansıtımlar yaptırmamız gerekir. Buna göre topluma hizmet uygulamaları ve akranlarla öğrenme çalışmaları ile bakım uygulama becerisi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?" sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: Topluma hizmet uygulamaları yapma, topluma hizmet uygulamaları yapamama.

Topluma hizmet uygulamaları yapma teması; yakın çevreye duyarlı olma, fikirlere duyarlılık kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, yakın çevreye duyarlı olma kategorisinde çevre temizliği, geri dönüşüm çalışmaları, yaşlılara yardım etme, erzak yardımı yaptıklarını belirtmiştir. Fikirlere duyarlılık kategorisinde bilim merkezlerine gitmeyi, sınıf içi sanat etkinlikleri yapmayı topluma hizmet uygulamaları ile ilişkilendirmişlerdir. Topluma hizmet uygulamaları yapma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

*"Topluma hizmet çalışmaları mesela şu an biz sınıflarımızda ne yapıyoruz, atık kâğıtla ilgili toplama kampanyası yapılıyor. Koridorlarımızın her birinde şey var; plastik, kâğıt, pil... Buna benzer şeylerin ayrıştırılması. Sıfır atık projesine yakın bir çalışma yapmaya çalışıyoruz. Herkes bulduğu plastiği, kâğıdı, pili o kutulara atmak... Şimdi akranları birisi ondan gördüğü zaman hepsi aynısını yapabiliyor."*E-SINIF-1

“... ama ben var ya öyle bir plan yapmışım ki Harikalar Diyarı, o Mamak'taki Ali Kuşçu Bilim Merkezi, ODTÜ'de bir yere götürdük fakültede. Yani çocukların dedim ya dünyası sadece Yahşihan.” K-SINIF-3

Topluma hizmet uygulamaları yapamama teması; velilerin olumsuz tutumu, yükümlülükler kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, velilerin olumsuz tutumu kategorisinde öğrencilerin eve uzaklığını, olumsuz hizmetkârlık algısını irdelemiştir. Bu noktada velilerin eğitim seviyesi ile bu algıları ilişkilendirerek velilerin yanlış algısına karşı aile eğitimi yapılması gerektiğini ve yapmaya çalıştıklarını aktarmışlardır. Yükümlülükler kategorisinde sayısal yeterliğin sağlanamaması, ders yükü engeli, sosyal medya engeli, vakit problemi kodlarına ulaşılmıştır. Topluma hizmet uygulamaları yapamama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Mesela en basiti diyelim bizim öğrencilik zamanımızda işte topluma hizmet bakımından yerdeki çöpleri toplamak olurdu. Hiçbir şekilde gıcunmazdık biz bundan ama şimdiki veliler, “Benim oğlum veya kızım çöpçü mü?” Yani topluma hizmeti şey gibi görüyor, hizmetkârlık gibi görüyor. Kölelik gibi algılıyor. Yani bunun öğrencinin kişilik gelişimine sağladığı katkıyı göz ardı ediyor. Bu da velilerin eğitim seviyesinden kaynaklanıyor ya da işte ufku açık, ufuklarının kapalı olduğundan kaynaklanıyor.” E-OTR

““Benim müfredatımı bitir.’ diyor. Böyle bir eğitim öğretim sistemi yok. Eğitim öğretim sistemi öğretmene bırakılmalı. “Konular, kazanımlar bunlar. Siz bunu yayın. Nasıl istiyorsanız. Bu faaliyetleri de istiyorum.” Gereksiz konunun uzantısını kestirsin bana. Matematik var seçmeli matematik var. Sosyal var, seçmeli sosyal var. Öğretmene ücret diye işimizi çoğaltma kardeşim.” E-OMAT

Öğretmenlerin topluma hizmet uygulamalarında yakın çevreye duyarlı olma ve fikirlere duyarlılık kategorilerine rastlanmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin, okul dışı öğrenme ortamlarında duyarlılık eğitimi hakkında yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekebilir. Bakım etiği uygulamaları, duyarlılık temaları altında incelenebilir. Bu bağlamda bakım uygulamalarının bakım uygulama becerisi kazanma ve bakım çıraklığı yapma gibi önemli önerileri bulunmaktadır. Öğrencilerin, yaşlılara yardım etme kodundan hareketle, yaşlılara yardım ederken onları anlama ve anlamlandırma alanlarına ihtiyaçları vardır. Böylece çocuklar, hayatımız boyunca bakım ihtiyacı duymamızın aramızdaki karşılıklı sorumluluğun temellerinden biri olduğunu fark edecektir. Fikirlere duyarlı olma, aynı zamanda fikir tarihine duyarlı olma gereksinimini de beraberinde getirir. Öğrencilerin bakım uygulamaları, yapılan uygulamanın üstüne düşünerek yeni çözümlemelere gitme fırsatını sağlamalıdır. Bu

noktada öğretmenlerin bu farkındalığı kazanmış olması, öğrencilerini bu farkındalığı kazanmaya yöneltmesi gerekmektedir.

Topluma hizmet uygulamaları yapamadıklarını belirten öğretmenler, karşılıklarına çıkan iki tür problemi belirtmiştir: Velilerin olumsuz tutumu, yükümlülükler. Velilerin olumsuz tutumu kategorisinde olumsuz hizmetkârlık algısı önemli bir koddur. Velilerin, çocuklarının uygulaması beklenen bakım uygulamalarına karşı olumsuz hizmetkârlık algısı; öğretmenin, ailede hangi materyallerle farkındalık oluşturmasını sağlamalıdır? Öğretmenin etki alanı öğrencinin velilerinde duyarlılaşma sağlayacak şekilde genişlemeli midir? Velilerin eğitim seviyesi ile kültürel kabuller arasında ne gibi bağlantılar vardır ve bu kabullerin hangileri öğrencinin eğitimi için faydasızdır? Yükümlülükler kategorisi içinde bulunan ders yükü engeli ne derecede öğretmeni etkiler? Tüm bu sorular, öğretmenlerin kendi eğitsel yaşantıları bağlamında tekrar düşünmeleri gereken sorulardır. Hazırlanan eğitim programı ile bu yeterli görünmeyen bakım etigi uygulama becerileri yeterliklerinin geliştirilmesi planlanmıştır. Bu noktada velilerin bakım yeterlikleri tekrar tartışılabilir, yeni çalışmalarla bu yeterliliklerde iyileşme sağlanabilir.

Çizelge 4.12. Öğretmenlerin birlikte öğrenme çalışmaları yaptırma durumları

Tema	Kategori	Kod
Birlikte öğrenme çalışmaları yapma	Akranla öğrenme	Karşılıklı yardımlaşma
		Ekip çalışması
		Pano ve sınıf süsleme
		Liderin ortaya çıkması
		Öğretmenden çekinme
		ihhtimaline karşı akranla öğrenme
	Grup araştırma ödevleri	Kazanımlarla ilişkili ödevlendirmeler
		Ailelerin haberlerden kaynaklanan korkuları
		Grup çalışmalarında öğrencilerin adil olmaması

	Kültürel kabullerin engeli
Okul içi ve okul dışı etkinlikler	Okul korosu Matematik sokağı İngilizce koridoru Müze ve tarihi yerlere gezi Sinema
Ders içi sportif yardımlaşma	Pas yapma zorunluluğu Risk grubundaki öğrenciye pas atma zorunluluğu
Münazara	Çok boyutlu düşünme Fikirlerle duyarlılık Fikri savunma Toplumsal bilinç

12. Öğretmenlerin birlikte öğrenme çalışmaları yaptırma durumları (devamı)

Çizelge 4.12.'de uygulama boyutuna dair “İş birliğiyle öğrenme bakım yeterlikleri geliştirmeyi desteklemek için kullanılabilir. Sınıfınızda ve sınıf dışı çalışmalarda ekip olarak birlikte öğrenme çalışmaları yaptırıyor musunuz?” sorusundan elde edilen bulgular şu tema içerisinde incelenmiştir: Birlikte öğrenme çalışmaları yapma.

Birlikte öğrenme çalışmaları yapma teması; Akranla öğrenme, ev grup araştırma ödevleri, okul içi ve okul dışı etkinlikler, ders içi sportif yardımlaşma, münazara kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, akranla öğrenme kategorisinde pano ve sınıf süslemeyi örnekleyerek karşılıklı yardımlaşma, ekip çalışması odaklı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda liderin ortaya çıktığını ekleyerek öğretmenden çekinme ihtimaline karşı akranla öğrenmeyi önemsediklerini aktarmıştır. Ev grup araştırma ödevleri kategorisinde kazanımlarla ilişkili ödevlendirme ile evde çalışma yaptırdıklarını ancak ailenin haberlerden kaynaklanan korkuları, kültürel kabullerin engeli, grup çalışmalarında öğrencilerin adil olmaması sebeplerinden yola çıkarak ev grup araştırma ödevlerini seyrelttiklerini söylemişlerdir. Okul içi ve okul dışı etkinlikler kategorisinde okul korosu, matematik sokağı, İngilizce koridoru, müze ve tarihi yerlere gezi, sinema örnek anlatımları yapmışlardır. Ders içi sportif yardımlaşma kategorisinde öğrenciler içinde pas yapma zorunluluğunu, risk grubundaki öğrenciye pas atma zorunluluğunu öncelediklerini aktarmışlardır.

Münazara kategorisinde çok boyutlu düşünme, fikirlere duyarlılık, fikri savunma, toplumsal bilinç kodlarına yönelik anlatımlar yapmışlardır. Birlikte öğrenme çalışmaları yapma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için üç örnek aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenine bir sorabiliyor, iki sorabiliyor. Belki üçüncüyü soramayabiliyor. Çekiniyor yani çocuk. Öğretmenim benim hakkımda ne düşünür diyebiliyor. Ama akranına çok rahatlıkla sorabiliyor. O yüzden akranın eğitimi uygulanması gereken bir yöntem.” K-OFEN

“Grup ödevi falan da veriyorum fakat bunun faydasına eskisi kadar inamıyorum onu söyleyeyim... işte o gün de X'in (erkek) evinde çalışılacak. Y'nin (kız) annesi göndermiyor ya da babası. 'Ne işin var senin X'in evinde.' Yani hani 'Erkeğin evine gidilir mi?' ... diyor ki 'Amaan, o nasıl olsa yapar. Ben ona yaptırırım' diyor falan. 'Nasıl olsa hepimiz aynı notu alacağız, grup ödevi.' Bunlarla karşılaştığımda herkesin fikrini alıyorum ödevle ilgili ama şikâyetle mahal vermeden. Çünkü dediğim gibi adalet duygusu yokken bunu ben bilemem ki.” K-OMAT

“Kümeler oluşturuyoruz, öğrencilere konular dağıtıyor. Üniversitede de yapıyorsunuzdur. Öğrenciler o konuya genellikle ben iki hafta veririm, uzun bir süreçtir çünkü. O konuya hâkim olun derim, o konunun karşı tezlerine de aynı. Ben genellikle münazara yaptırırım öğrencilere... mesela derim ki 'İnsan için mi adalet, adalet için mi insan?'. Geçen ay onu yaptık. Yani bu toplumsal değerler konusuna gerçekten ben çok eğildiğimi düşünüyorum.” E-OTR

Çizelgeye göre katılımcıların tümü birlikte öğrenme çalışmaları yaptığını belirtmiştir. Katılımcılar, akranla öğrenme kategorisinde öğretmenden çekinme ihtimaline karşı öğrenme, liderin ortaya çıkması, pano ve sınıf süsleme gibi kodlar sunmuşlardır. Bu kategoride öğrencilerin birlikte çalışması, akran öğrenmesinin yanında öğretmenle iletişim noktasında eksiklikler yaşamasından kaynaklanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin iş birlikli öğrenmeye dair amacın belirlenmesi, görevlerin yapılandırması, iş birliğinin öğretilmesi ve değerlendirmesi gibi unsurları genellikle atladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, iş birlikli çalışmaya ve birlikte öğrenme çalışmalarına dair yeterliliklerinin düşük olduğu; bakım odağında bu çalışmaları uygulamadıkları çıkarımı yapılabilir.

Katılımcılar, ev grup araştırma ödevleri kategorisinde genellikle bu çalışmaları yaptıramadığından bahsetmiştir. Bu kategoride grup çalışmalarında öğrencilerin adil olmaması kodu dikkat çekmektedir. Yine iş birlikli çalışmaların temel unsurlarından olan iş birliğinin öğretilmesi noktasında eksikler olabilir.

Okul içi ve okul dışı etkinlikler kategorisinde yaşantı ekolojisinin eğitsel unsurlarla donatılması, öğrenmenin alanının genişlemesine katkı sağlamaktadır. Bu noktada sinema, müze ve tarihi yerlere gezi; gezilen ortamlara ve izlenilen filmdeki değerlere duyarlılaşmayı sağlamadığı takdirde bakım odağında gelişim aksayabilir. Ayrıca sınıfın, okulun, sokağın, evin birer öğrenme ekolojisine dönüşmesi konusunda öğretmenlerle tartışılabilir.

Çizelge 4.13. Öğretmenlerin sınıf içi öğrenme faaliyetlerini planlarken öğrencilerin birbirlerine karşılıklı yardım etmesi, paylaşımlarda bulunması ve destek olmasını gözetme durumları

Tema	Kategori	Kod
İş birliğine odaklanma	Öğrenci profillerine uygunluk	Etkinliğe göre homojen veya heterojen dağılım
		Gruplar arası olumlu rekabet
		Anlaşamayan çocukları eşleştirme
		Benzer öğrenci profilleri benzer gruplar
	Birlikte çalışma	Öğrencilerin kendi içinde yardımlaşması
		Öğrencilerin birbirini desteklemesi
		Öğrencilerin birbirine malzeme yardımı
Katılımcı atmosfer oluşturma	Özgürlüğü vurgulama	Grup lideri seçmeme
		Fikir beyanı
	Etkinlik aracılığıyla katılımcılık	Tiyatro
		Broşür, poster tasarlama
	Ortamı düzenleme	Eğitsel oyunlar
		Oturma düzeni sağlama
		Görevlendirme
Öğrencilerin ihtiyaçlarına	Yanlış yapma öğrenmenin	Öğrenciyi yaptığı yanlışlarla

yönelik planlama	doğal bir parçası	öğrenme sürecine katma
		Görmezden gelme veya sürekli onaylamanın yanlış bir gelişim ortaya çıkarması
	Risk grubundaki çocuğun ihtiyacı	Risk grubundaki çocuklarda denklik duygusunun oluşturulması
		Risk grubundaki çocukların dönüşen çabası

13. Öğretmenlerin sınıf içi öğrenme faaliyetlerini planlarken öğrencilerin birbirlerine karşılıklı yardım etmesi, paylaşımlarda bulunması ve destek olmasını gözetme durumları (devamı)

Çizelge 4.13.'te uygulama boyutuna dair “Sınıf içi öğrenme faaliyetlerini planlarken öğrencilerin birbirlerine karşılıklı yardım etmesi, paylaşımlarda bulunması ve destek olması için sınıf çalışmalarını ne şekilde planlıyor ve uyguluyorsunuz?” sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: İşbirliğine odaklanma, katılımcı atmosfer oluşturma, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik planlama.

İşbirliğine odaklanma teması; öğrenci profillerine uygunluk, birlikte çalışma kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğrenci profillerine uygunluk kategorisinde etkinliğe göre homojen veya heterojen dağılım, gruplar arası olumlu rekabet, anlaşılmayan çocukları eşleştirme, benzer öğrenci profilleri benzer gruplar ölçütlerine uygun olarak planlama yaptığını belirtmiştir. Birlikte çalışma kategorisinde öğrencilerin kendi içinde yardımlaşması, öğrencilerin birbirini desteklemesi, öğrencilerin birbirine malzeme yardımı kodlarına ulaşılmış olup öğretmenlerin yalnızca atmosferi betimlediği görülmüştür. İş birliğine odaklanma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... deftere bir şey yazdırıyorum, bir nota yazdırıyorum, o öğrenci yazmamış mesela. Diyor ki ‘Al, benim defterimden bakabilirsin, buradan çal, doğruları burada yazıyor.’ Paylaşıyor. Onları biraz da aslında bu işi yönlendiriyorlar ve bir eksiklik görmüyorum. Öyle gidiyor yani öyle diyebilirim.” E-OMÜZ

Katılımcı atmosfer oluşturma teması; özgürlüğü vurgulama, etkinlik aracılığıyla katılımcılık, ortamı düzenleme kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, özgürlüğü vurgulama kategorisinde grup lideri seçmeme, fikir beyanı odaklı

olduğunu aktarmıştır. Etkinlik aracılığıyla katılımcılık kategorisinde tiyatro; broşür, poster hazırlama; eğitsel oyunlar bağlamında süreç içi yardımlaşmaya odaklanmışlardır. Ortamı düzenleme kategorisinde oturma düzeni sağlama, görevlendirme kodlarına erişilecek anlatımlar yapmışlardır. Katılımcı atmosfer oluşturma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Sınıf ortamını ben çok değiştiriyorum yani. Oturdıkları yerleri değiştiriyorum, oturdukları kişileri değiştiriyorum, farklı görevler veriyorum. Bunları çok yapıyorum yani. Çünkü şey değil yani sadece çalışanlarla, sadece derse ilgililerle ders işleyebilirsiniz. Bu çok kolay bir yöntem ama o zaman diğer çocuklar çok geride kalıyorlar ve bu da vicdan meselesi bence yani. Bu sınıfın dinamik bir ortam olmasını sağlıyor.” K-OİNG

Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik planlama teması; yanlış yapma ihtiyacı, risk grubundaki çocuğun ihtiyacı kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, yanlış yapma ihtiyacı kategorisinde öğrenciyi yaptığı yanlışlarla öğrenme sürecine katmaya odaklanmıştır. Görmezden gelme veya sürekli onaylanmanın yanlış bir gelişim ortaya çıkarması vurgusunu yaparak yanlış yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğunu savunmuşlardır. Risk grubundaki çocuğun ihtiyacı kategorisinde risk grubundaki çocuklarda denklik duygusunun oluşturulmasının önemini vurgulayarak bu sayede risk grubundaki çocukların dönüşen çabasını aktarmışlardır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik planlama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Bundan ortaya şu çıktı, X biraz ama Y’de sıfır sportif beceri var hocam ama Y şunu yapıyor hocam, üç haft- dört hafta oldu belki. Topun peşinde koşuyor hocam. Tutmaya çalışıyor, vurmaya çalışıyor. Sınıftakiler de bakıyorum, Y’yi bazen öteleyebiliyorlar, akran zorbalığı denilmez ona da fiziksel olarak ya da sportif olarak bir tık geride olduğu için çocuk, çocuğu bir tık daha dışarıda tutabiliyorlar. Y ile futbol oynarken dirsek dirseğe temasa girip itişip kakışmak aslına kötü bir şey değildir. Rakipsin orada sen. ‘Dengimsin’ deyip Y’ye rakip muamelesi yapıyorlar. Bu da Y’nin hoşuna gidiyor hocam. ‘Ben rakip olabiliyorum.’ diyor ve X ile Y’den ben çok memnunum.” E-OBED

İşbirliğine odaklanma kategorisi içinde bulunan öğrenci profillerine uygunluk kategorisinde etkinliğe göre homojen veya heterojen dağılım kodunun yanında benzer öğrenci profilleri benzer gruplar koduna da ulaşılmıştır. Benzer öğrenci profilleri benzer gruplar kodunu aktaran katılımcılar, gruplar arası olumlu rekabet vurgusu yapmışlardır. Bu noktada rekabetin sağladığı motivasyon ön planda tutulsa

da bu motivasyonun yardımlaşmanın özüne dair düşünme fırsatını elden yitirmeye sebep olabileceğini unutmamak gerekmektedir. Yardımlaşma, iş birliği, destek olma kavramlarının özüne dair bilgi ve hassasiyet edinememe, sınıf ortamında paylaşım ortamı sağlamayı zorlaştırır. Birlikte çalışma kategorisini oluşturan kodlarda da öğrencilerin birbirine malzeme yardımı kodu, öğretmenin sınıf içi paylaşım odağında bir model olup olmadığı sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu kategoride yardım etme, paylaşma, destek olma davranışları o sırada, öğrencilerin kendi içinde gerçekleşmektedir. Öğretmenin bu süreçte dair bir planlama örneği verememesi ile karşılaşılmıştır. Bu noktada öğretmenlerin bu planlamanın önemine ve uygulanmasına dair bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Katılımcı atmosfer oluşturma ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik planlama temaları, bakım etiği ilke ve uygulamalarıyla paralellik göstermektedir.

4.1.1.4. Onaylama Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Bakım etiği bağlamında ahlaki eğitimin dördüncü boyutu onaylama boyutudur. Noddings'in bu boyutta öteki olanı kabul etme, çabanın farkına varma, standartları uygunlaştırma, karşılıklı bağımlılık gibi konuları irdelediği çalışmanın literatür araştırması kısmında görülmüştür. Bu çerçevede şekillenen sorulara verilen cevaplar çalışmanın ihtiyaç analizi kısmında kodlanarak belirli temalara ulaşılmıştır.

Çizelge 4.14. Öğretmenlerin onaylama davranışları ve kullanım sıklığı

Üst tema	Tema	Kategori	Kod
Onaylamayı sık kullanma	Çabayı onaylama	Potansiyeline oranlanan çabayı onaylama	Risk grubundaki çocuklar için isim vermeden sınıf içi hassas diyalog Yapabileceklerini zorlayan öğrenciyi onaylama

		Akademik çabayı onaylama	Onaylama için çaba beklentisi Ders materyallerini düzenli ve eksiksiz getirme Alkışlatma Güzel yazı Matematik problemi çözme
	İyi ve doğru davranışı onaylama	Ahlaki kararı onaylama	Öğrenciyi örnek olarak sunma Ahlaki davranışı onaylama Otorite yerine ahlaki karar verme becerisini geliştirme Sınıf içinde alkışlama
	Süreç olarak onaylama	Zamana yayılan pekiştireçler	Etkinlik pekiştireçleri Sosyal, nesnel, sembol pekiştireçler Derse ve öğretmene karşı motivasyon
Onaylamayı sık kullanamama	Sık uygulayamama	Gayret gösterme	Sık uygulayamama Ders ve iş yükü Günlük yoğunluk Sandviç tekniği uygulayamama

14. Öğretmenlerin onaylama davranışları ve kullanım sıklığı (devamı)

Çizelge 4.14.'te onaylama boyutuna dair “‘Bir kimseyi onayladığımızda daha iyi olan özü saptarız ve o özün gelişimini teşvik ederiz.’ Öğretmen olarak sınıfta bazı öğrencilerimizin olumlu davranışlarını onaylar ve o davranışı-kişiyi teşvik ederiz. Buna göre bakım etiği uygulamalarında onaylamayı ne oranda kullanırsınız?”

sorusundan elde edilen bulgular şu üst temalar içerisinde incelenmiştir: Onaylamayı sık kullanma, onaylamayı sık kullanamama.

Onaylamayı sık kullanma üst teması; çabayı onaylama, iyi ve doğru davranışı onaylama, süreç olarak onaylama temalarından oluşmaktadır.

Çabayı onaylama teması; potansiyeline oranlanan çabayı onaylama, akademik çabayı onaylama kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, potansiyeline oranlanan çabayı onaylama kategorisinde risk grubundaki çocuklar için isim vermeden sınıf içi hassas diyalog, yapabileceklerini zorlayan öğrenciyi onaylama kodlarını sağlamıştır. Akademik çabayı onaylama kategorisinde onaylama için çaba beklentisi kodu göze çarpmaktadır. Ders materyallerini düzenli ve eksiksiz getirme, alkışlatma, güzel yazı, matematik problemi çözme kodlarıyla akademik çabayı onayladıklarını belirtmişlerdir. Çabayı onaylama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Biz sokağa gideni kazanmaya çalışıyoruz. İçeride var. Ona kitap takviye ediyoruz, ona öğretmenler diyor... Birazdan sizi gönderiyim teneffüste öğretmenler odasına, öğrenciler öğretmenlerinin yanında ellerinde kitaplarla... Biz onlara diyoruz ‘Orası sizin, serbest.’ Öğretmenin yemek yemeyecek, sen yeter ki iste... çocuk da bizim çabamızı görmüşse o da hazırlanıyor. Karşılıklı olarak. Bu iş çabaya dayanır.”E-OMAT

İyi ve doğru davranışı onaylama teması, ahlaki kararı onaylama kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, ahlaki kararı onaylama kategorisinde öğrenciyi örnek olarak sunma, ahlaki davranışı onaylama, otorite yerine ahlaki karar verme becerisini geliştirme, sınıf içinde alkışlama kodlarıyla ilişki kurmuştur. İyi ve doğru davranışı onaylama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“‘Hocam bizim hakemimiz değildiniz, şu oldu’, ‘Hocam biz voleybol oynarken siz yoktunuz, şu oldu’. ‘Herkesin vicdanı kendi polisidir çocuklar.’ diyorum. Hemen futboldan ayrılıyorum, uzaktan voleybol oynayanların yanına gittiğimde şunu görüyorum. Bakıyorum ki, bir şey oluyor, çocuk diyor ki ‘Benden çıktı’ diyor. Korner mi değil mi şey tartışmasını yaşarken çocuk ‘Benden çıktı gardaş, tamam. Sıkıntı yok. Siz kullanın.’ diyor. Bunu da ufak ufak böyle basit de olsa bu tarz şeylerle çözmeye çalışıyoruz. Hocam burada korkudan disiplinden ziyade güven, sevgi... O duygular devreye giriyor. Çünkü bir insan birini görürse, korktuğu kişiyi görürse korkar hocam ama sevdiği kişiyi görmesine gerek yok sözünü dinlemesi için.”E-OBED

Süreç olarak onaylama teması, zamana yayılan pekiştireçler kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, zamana yayılan pekiştireçler kategorisinde etkinlik

pekiştireçleri; sosyal, nesnel, sembol pekiştireçler kullandıklarını, bunun derse ve öğretmene karşı motivasyon sağladığını aktarmıştır. Süreç olarak onaylama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... ‘Aferin bak arkadaşınız ne kadar güzel çalışmış ne kadar güzel yapmış.’ Ondan sonra küçük hediyeler... Mesela ben ikinci sınıfta mıydı ilk denememizi yaptığımızda, ilk üçe girenleri yemeğe götürdüm, Podium’a. Onun haricindekiler o ilkti, onun haricindekiler yine ilk üçe girenlere küçük küçük hediyeler alıyordum. Çikolata, birtakım şeyler, kızlara toka...”K-SINIF-2

Onaylamayı sık kullanamama üst teması, sık uygulayamama temasından oluşmaktadır.

Sık uygulayamama teması, gayret gösterme kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, gayret gösterme kategorisinde onaylamayı sık uygulayamadıklarını, sandviç tekniği uygulayamadıklarını, ders ve iş yükünün yanında günlük yoğunluk engeliyle karşılaştıklarını belirtmiştir. Sık uygulayamama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Bu konu üzerinde konuşmam gerekiyor ama kafamda düşündüğüm başka şeyler de var. Başka sınıfa gidicem orada uygulamam gereken yöntemlerim var. Gözümden kaçabiliyor, dikkatimden kaçabiliyor. O durumda o anda bi sandviç tekniği uygulayamayabiliyorum ama hani sakın bi anımdaysa uygulamaya çalışıyorum. Yoğun bir günüm, yedi saat dersim var. Nöbetçiyim. Bu durumda kafa çok dağınık çünkü. Uygulayamayabiliyorsunuz. O yüzden öğretmenlerin biraz daha az saatlik derse girmeleri gerekiyor bence. Saatlerinin de artırılması gerekiyor. O az sayıda ama o sınıfta mesela dört saatten altı saate çıkarılmalı.” K-OFEN

Soruya verilen yanıtlara göre elde edilen üst temalar onaylamayı sık kullanma ve onaylamayı sık kullanmama şeklindedir. Onaylamayı sık kullanmadığını söyleyen katılımcılar, onaylamayı sağlıklı iletişim ile ilişkilendirerek sandviç tekniği kullanamadıklarını aktarmıştır. Ders ve iş yükü, günlük yoğunluk gibi etkenlerin sağlıklı iletişim kurma hassasiyetini azalttığından bahsetmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin sağlıklı iletişim için teknik bilgi kullanma isteğinin yanında bunu yapamadığı görülmektedir. Bu noktada bir branş öğretmeni olarak katılımcının, bir sınıfta geçirilmesi gereken sürenin artırılması gerektiğini söylemesi önemli bir noktadır.

Onaylamayı sık kullanma üst teması çabayı onaylama temasından oluşmaktadır. Bu noktada yapabileceklerini zorlayan öğrenciyi onaylama, risk grubundaki çocuklar

için isim vermeden sınıf içi hassas diyalog kodları; çabayı merkeze alarak çabayı onaylamayı anlatır. Öğrencinin somut bir eylemde bulunmadan çabasını anlamayı vurgulayan öğretmenler, öğrencinin şartlarını ve arka planını göz ardı etmez. Bu noktada öğretmenin öğrenciye duyarlı oluşu, öğrencinin kendini gerçekleştirme arzusunu büyük oranda besleyebilir. Akademik çabayı onaylama kategorisinde ise bağlam farklılaşmaktadır. Öğrencinin ders materyallerini düzenli ve eksiksiz getirmesi, güzel yazı yazması, matematik problemi çözmesi; onaylama için gerekli eylemler olarak ifade edilmiştir. Bu noktada öğretmen onaylama için çaba beklentisindedir. Öğrencinin çabasını göstermesi için davranışlarının ortaya çıkmasının karşısında ne gibi engeller olduğu, öğrencinin bilişsel-duyuşsal hazır bulunuşluluğu önemli ölçütler olmalıdır. Öğretmen, doğal bakım aracılığıyla bunları keşfedebilecek ilişkinin öncüsü haline gelmelidir. Süreç olarak onaylama temasında bulunan kodlar da bu bağlamda okunabilir. Bunun yanında iyi ve doğru davranışı onaylama temasında bulunan ahlaki kararı onaylama kategorisine bakıldığında otorite yerine ahlaki karar verme becerisini geliştirme koduyla karşılaşılmaktadır. Onaylamanın, sınıftaki otoritenin onayını almak yerine; ahlaki davranışı sınıf ortamına yayan bir gözlemci olduğu vurgusu yapılır. Sınıf içinde alkışlama bu yaklaşımın somut örneği olarak görülebilir. Dolayısıyla onaylamanın yalnızca akademik başarıya ulaşma odaklı olmasına dair yorumlar bakım etiği ilkeleriyle çatışmaktadır.

Çizelge 4.15. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrenciyi onaylama davranışları

Üst tema	Tema	Kategori	Kod
Pekiştireç verme	Sınıf ortamında pekiştireç verme	Takdir etme	Herkese karşı takdir etme
			Derse adapte etme
			Sınıfta dolaylı pekiştirme
			Ortak başarı
			Ortak ödül
	Birebir pekiştireç verme	Samimiyet	Alnından öpme
			Akademik başarı

			bağlamında pekiştireç
Önemseme	Öğrencinin şartlarını iyileştirme	Sosyal destek	Maddi ve manevi yardım Ev ziyaretlerinde gözlem
	İlgili yaklaşım	İlgi gösterme	Ders için sorumluluk verme İYEP kursu ile destekleme Özel hissettirme Sosyalleştirme
	Empati	Öğrencinin şartlarını anlama çabası	Şartlarını ve durumlarını değerlendirme Yaşanmışlıklarına karşı anlama çabası Karşıdakini yargılamama Profesyonel destek Diyalog
Dikkatli gözlemlleme	Öğrenciyi ve yaşantısını tanıma	Aile ile etkileşim	Dikkatli gözlem Birlikte geçen bol zaman Ev ziyaretlerinde gözlem Aile ile iletişim
Öğrenme yolculuğuna katma	Öğrenme yolculuğunda destek sağlama	Akademik çabaya destek verme	Yeri geldiğinde onaylama Akademik şefkatli destek Çabasını besleme Akademik mentorluk

15. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrenciyi onaylama davranışları (devamı)

Çizelge 4.15.'te onaylama boyutuna dair “Onaylamada her öğrenci için aynı yüksek beklentiler oluşturulmaz. Özellikle sosyal, kültürel ve ekonomik dezavantajlı öğrencilerin (düşük akademik başarı, yoksulluk, aile içi problemler, düşük öz saygı) çabalarının farkına varmak için neler yaparsınız?” sorusundan elde edilen bulgular şu üst temalar içerisinde incelenmiştir: Pekiştireç verme, önemseme, dikkatli gözlemlleme, öğrenme yolculuğuna katma.

Pekiştireç verme üst teması; sınıf ortamında pekiştireç verme, birebir pekiştireç verme temalarından oluşmuştur.

Sınıf ortamında pekiştireç verme teması, takdir etme kategorisinden oluşmuştur. Katılımcılar, takdir etme kategorisinde sınıfta dolaylı pekiştirme, herkese karşı takdir etme, ortak başarı, ortak ödül kullanımının öğrenciyi derse adapte ettiğini belirtmiştir. Sınıf ortamında pekiştireç verme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“En küçük çabalarını kesinlikle takdir ediyorum. Kesinlikle onları ön plana çıkartıyorum. Özellikle çalışmıyor, çalışmıyor... Bir gün çalışmış ya ya da bir gün ödev yapmış, bir şey getirmiş onu kesinlikle sınıfta herkesin görmesini ve duymasını sağlıyorum. O çocuk onu gördüğünde çünkü o davranışı bir süre devam ettiriyor. Bu benim için önemli yani. Onu gösteriyorum, çocuklar diğerlerinden takdir almasını sağlıyorum ve ben de onu takdir ettiğim davranışlar yapıyorum. O onda aşırı mutluluk ve haz uyandırıyor yani çocukta.” K-OİNG

Birebir pekiştireç verme teması, samimiyet kategorisinden oluşmuştur. Katılımcılar, samimiyet kategorisinde akademik başarı bağlamında pekiştireç olarak öğrencinin alnından öpme davranışından bahsetmiştir. Birebir pekiştireç verme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“X diye bir öğrencim var. Böyle derste defter getirmez, yazı yazmaz. Çok da sevimli. Çok da seviyorum. Bir gün ödevini yaptı getirdi. Ödevlerini yapmış, yazmış. Testlerini falan çözmüş. Ekstra verdiğim etkinlikler falan vardı, onları yapmış. Alnından öptüm. Çıkardım alnından öptüm. ‘Aferin bak,’ dedim ya ‘İşte senden beklediğim buydu. Özün buydu senin’ falan. O da o günden beridir daha dikkatli. Derse katılmaya çalışıyor. Ya öncesinde hiç katılmayan sadece oturan bir çocuktü. Öyle derse katılıyor şu an.” K-OFEN

Önemseme üst teması; öğrencinin şartlarını iyileştirme, ilgili yaklaşım, empati temalarından oluşmuştur.

Öğrencinin şartlarını iyileştirme teması, sosyal destek kategorisinden oluşmuştur. Katılımcılar, sosyal destek kategorisinde öğretmenlerin öğrenci için maddi ve manevi yardım sağladığından, ev ziyaretlerinde gözlem yaptığından bahsetmiştir.

Öğrencinin şartlarını iyileştirme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Sınıf annemizle konuşup sınıfta toplanan paramız var, ondan her türlü desteği yapıyoruz. Toplanacak şeylerde onları zaten katmıyoruz o kişileri. Mesela ben diyelim ki kaynak kitap alıyorum veya da yardımcı kitap alıyorum. Ekonomik durumu düşük olana devamlı aldığım yerlere söylediğim şey artı bir. Bir fazla alıyorum, onu ona veriyorum. Veya da örneği ona veriyorum. Yani o yönden desteğimiz oluyor. Sınıfa paramızdan yine onlara destek çıkıyoruz.” K-SINIF-2

İlgili yaklaşım teması, ilgi gösterme kategorisinden oluşmuştur. Katılımcılar, ilgi gösterme kategorisinde ders için sorumluluk verme, İYEP kursu ile destekleme, özel hissettirme, sosyalleştirme kodları merkezinde öğretmenin öğrenciye verdiği ilgiden bahsetmiştir. İlgili yaklaşım teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“İYEP’le de şey o çocuk şu an okuma yazmayı bayağı bayağı iyi ilerletti. Biraz ben derste ilgilendim, biraz da şey ya kendimi övmek gibi olacak da çocukla ben mesela yazısı kötüydü, ‘Bak şöyle yazsan daha iyi olacak, bak şöyle yapsan daha iyi olacak.’ Yani çocukla biraz gaz vermenin biraz daha kibarını: ‘Bugün çok yakışıklısın, yazı da çok yakışıklı olacak bak.’” K-SINIF-3

Empati teması, öğrencinin şartlarını anlama çabası kategorisinden oluşmuştur. Katılımcılar, öğrencinin şartlarını anlama çabası kategorisinde şartlarını ve durumlarını değerlendirme, yaşanmışlıklarına karşı anlama çabası, karşıdakini yargılamama, profesyonel destek, diyalog konularını vurgulamıştır. Empati teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Bir insanın, dediğim gibi yani hiçbir şeyi ayırt etmeksizin, onun içinde bulunduğu duruma göre anlamak gerekir. Değerlendirmek demiyorum. O bana düşmez. Sorgulamak, yargılamak, değerlendirmek... Bu kısımda değilim. Not değerlendirmesi hariç matematikteki (Gülüşmeler). Ama yani ben, ben seninle konuşurken, sen bana bir şey anlatırken onu kendi doğrularına, kendi kriterlerime, kendi yaşanmışlıklarına göre anlamaya çalışırsam onu anlama ihtimalim yok.” K-OMAT

Dikkatli gözlemlene üst teması, öğrenciyi ve yaşantısını tanıma temasından oluşmuştur.

Öğrenciyi ve yaşantısını tanıma teması, aile ile etkileşim kategorisinden oluşmuştur. Katılımcılar, aile ile etkileşim kategorisinde birlikte geçen bol zaman bağlamında dikkatli gözlem, ev ziyaretlerinde gözlem, aile ile etkileşim konularının öneminden

bahsetmiştir. Öğrenciyi ve yaşantısını tanıma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“İyi bir gözlem her şeyden önce önemli bence. Çünkü bizim şu şekilde biz sınıf öğretmeni olduğumuz için altı ders boyunca çocuklarla birlikteyiz... ev ziyaretleri de yapıyoruz mesela, onların yaşadıkları ortamda aileleriyle birlikte gözlemleyebiliyoruz. Velilerle konuşarak hani, benim bir diğer aracım da bu. Veliye sorular sorarak... bir öğrencim var mesela çok içine kapanık bir çocuk. Hiç sesi çıkmıyordu bu öğrencimin. Parmak kaldırıyor ama cevap vermiyor. Meğer çok başarılı bir çocukmuş. Çok güzel okuyormuş evde, çok güzel matematik işlemleri yapıyormuş ve ben bunu sınıfta göremediğim için öğrencimin akademik başarısını düşük zannediyorum.” K-SINIF-5

Öğrenme yolculuğuna katma üst teması, öğrenme yolculuğunda destek sağlama temasından oluşmuştur.

Öğrenme yolculuğunda destek sağlama teması, akademik çabaya destek verme kategorisinden oluşmuştur. Katılımcılar, akademik çabaya destek verme kategorisinde onaylamayı yeri geldiğinde uyguladığını akademik şefkatli destek, çabasını besleme, akademik mentorluk bağlamında belirtmiştir. Öğrenme yolculuğunda destek sağlama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Biz bazen bir öğrencide onaylamadığımız bir davranışı başka öğrencide onaylarız. Çünkü biz ondan beklentimiz, ya şimdi örneğin yapabilme anlamında, başarabilme anlamında ‘Ya sen bunu çok kolay yapabiliirdin.’ Onu onaylamayız biz. ‘Ya bu kadar zorlanmamalıydın sen.’ deriz ama öbür öğrenci takdir ederiz... çünkü onun yapabilecekleri ile diğerinin yapabilecekleri farklı ya açıkçası... çocuk onaylanmadığını gördüğü zaman onaylanabilmek için uğraşır zaten. Çünkü hep onaylanmak ister.” E-SINIF-3

Katılımcılar, dezavantajlı öğrencilerin çabalarını görmek için pekiştireç verme, önemseme, dikkatli gözlemlleme, öğrenme yolculuğuna katma davranışı uyguladığını ifade etmiştir. Bu noktada bakım veren öğretmen olmak, bu çabaları fark etmenin temel ölçütüdür. Şefkatli, anlayışlı ve dikkatli yaklaşım; öğrencinin fark edildiğini hissetmesini ve bu çabaya dair güven hissetmesini sağlar. Pekiştireç verme üst temasına bakıldığında sınıf ortamında-birebir pekiştireç verme davranışları görülmektedir. Fakat bu kategorilerde derse adapte etme, akademik başarı bağlamında pekiştireç kodları; akademik anlamda bir odaklama davranışından bahseder. Öğrencilerin akademik çabasını sağlamak için öncelikle zor yaşantılarını konuşmak, zor yaşantı bağlamında destek olmak gerekebilir. Öğrencinin derse adapte olmasını sağlamak, onu herkese karşı takdir etme bir lider öğretmen davranışı

sayılabilirken, bir bakım veren olarak öğretmenin empatiden öte bir duygudaşlık sağlaması gerekir. Öğrenme yolculuğuna katma üst tema ve temasının içerdiği akademik çabaya destek verme kategorisi de aynı biçimde okunabilir. Akademik mentorluk kodunda da görüldüğü üzere, çabayı görme ve destekleme daha kapsayıcı bir unsur olmalıdır. Bu noktada önemseme üst temasının bakım davranışlarına daha uygun olduğu görülmektedir. Önemseme üst teması sosyal destek, ilgi gösterme, öğrencinin şartlarını iyileştirme çabası kategorilerinden oluşmaktadır. Sosyal destek kategorisinde maddi ve manevi yardım kodu dikkat çekmektedir. Öğrencinin sosyal şartlarını ev ziyaretlerinde gözlem sayesinde çözümleyerek öğrencinin şartlarını iyileştirme noktasında etkin sorumluluk gösteren öğretmen, bakım etiğinin kavrayıcılığını sergilemiş olur. Bu kategoride katılımcıların ifadeleri, kendilerinin de zor yaşantılardan geldiğini aktarmaktadır. Dolayısıyla zor yaşantılara duyarlı hale gelmiş, dezavantajlı öğrenciler ile bir duygudaşlık kurabildikleri görülmüştür. İlgili yaklaşım temasının içerdiği ilgi gösterme kategorisinde özel hissettirme ve sosyalleştirme kodları, İYEP kursu ile destekleme kodlarının yanında yer almaktadır. Bu bağlamda katılımcılar, öğrencinin sosyal uyumunu desteklerken akademik gelişimin de sosyal uyumu sağlayıcı bir unsur olduğunu göz ardı etmemektedir. Empati temasının kapsadığı öğrencinin şartlarını anlama çabası kategorisinde karşıdakini yargılamama, profesyonel destek kodları dikkat çekmektedir. Buna göre dezavantajlı öğrencinin yaşantılarını önemseyen öğretmen onunla duygudaşlık kurmayı bir amaç olarak görmektedir. Dikkatli gözlemlene üst temasında elde edilen bulgular da dezavantajlı öğrenciler için şefkatli yaklaşımı yansıtır.

Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencinin zor şartları hakkında genellikle derin diyalog kurmadığı, bu şartları anlamlandırma noktasında öğrenciye destek olmada eksik kaldıkları görülmektedir. Öğretmenler, zor yaşantı unsurlarının çözümü için akademik çabayı destekleme, şartları iyileştirme, derse adapte etme gibi yolları tercih etmektedir. Bunun yanında öğrencinin zor yaşantısını anlamlandırabilmesi, öğrencinin ve ötekinin bunu kabullenerek potansiyeline oranlanan çabaya dikkatle yaklaşması daha önemli bir noktadır. Bu noktada diyalog kavramı tüm derinliğiyle irdelenmelidir.

Çizelge 4.16. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere yönelik olarak standartları uygunlaştırma davranışları

Tema	Kategori	Kod
Düşürme	Öğrenmenin bireyselliği	Program içeriğini bilişsel seviyeye uygun hale getirme
		Dikkat seviyesini bilme
		Sınav zorluğunu gruplara göre ayarlama
		Öğrenme seviyesine göre tekrarlar
		Başarı hissi odaklı olma
	Güven	Öğretmenin özel eşyalarına erişebilen çocuğa güvenme
	Fırsat eşitliği	Öğrencilerin sosyoekonomik durumu
		Fırsat eşitliği için öğretmenin çabası
		Dezavantajlı öğrencinin çabasına duyarlı olma
		Adil ve eşit olma arasında durma
		Dezavantajlı öğrencinin kendine inanma ihtiyacı
Düşürmeme	Eğitimde planlama eksikliği	Bilişsel kazanım yükü
		Ders saatlerinin fazlalığı
		Rekreasyon alanının olmaması

Çizelge 4.16.’da onaylama boyutuna dair “Onlar için standartları düşürüyor musunuz?” derinleştirme sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: Düşürme, düşürmeme.

Düşürme teması; öğrenmenin bireyselliği, güven, fırsat eşitliği kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğrenmenin bireyselliği kategorisinde program içeriğini bilişsel seviyeye uygun hale getirme, dikkat seviyesini bilme, sınav zorluğunu

gruplara göre ayarlama, öğrenme seviyesine göre tekrarlar, başarı hissi odaklı olma kodları bağlamında konuşmuşlardır. Güven kategorisinde öğretmenin özel eşyalarına ulaşabilen çocuğa güvenme duygusu ön plandadır. Fırsat eşitliği kategorisinde öğrencilerin sosyoekonomik durumu, dezavantajlı öğrencinin kendine inanma ihtiyacı göz önünde bulundurulmuş; dezavantajlı öğrencinin çabasına duyarlı olma, adil ve eşit olma arasında durma ile fırsat eşitliği için öğretmenin çabası vurgulanmıştır. Düşürme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Şimdi dersteki standartları yeri geldiği zaman onlara sorduğum soruyla iyi derecede olan öğrencilere sorduğum sorular aynı olmayabiliyor. Çünkü iyi olan öğrencilere yeri geldiği zaman iki basamaklı eldeli toplama yaptırırken veya onluk bozarak çıkarma yaparken onlara basit çıkarma işlemi yaptırıyorum ve arkadaşlarının gözünde onlar kötü durumda olmasın diye yaptıkları zaman da alkışlattırmak gerekiyor. ‘Aferin oğlum sana, sen yapıyorsun, becerebiliyorsun.’ demek gerekiyor... çocuklar, ‘Ben alkışlandım, sınıf beni beğendi’ gibi bir duruma gelebiliyor.” E-SINIF-1

“Tabii ki. Tabii ki. Şimdi orada akademik anlamda başarılı, maddi durumu iyi, önünde kaynakları ailesinin işte serdiği bir öğrencinin attığı üç adımla diğer tarafta biraz daha dezavantajlı öğrencinin attığı çeyrek adımı yüreğimde eşitliyorum. Not defterimde de eşitliyorum. Adaletle eşitlik arasındaki fark... onun biraz kendine inanmaya ihtiyacı var. Bende öyle olabiliyormuşum demek ki deyip bir sonrasında daha iyi bir adım atma ihtimalini göz ardı edemem yani. Küçük bir ihtimal de olsa onu göz ardı edemem.” K-OMAT

Düşürmeme teması, eğitimde planlama eksikliği kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, eğitimde planlama eksikliği kategorisinde bilişsel kazanım yükü, ders saatlerinin fazlalığı, rekreasyon alanının olmaması konularını standartları düşürmeme ile ilişkilendirmiştir. Düşürmeme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

Yok, aldığı kadar. Bizim ben ilkokul içinde şuna inanıyorum. Dört işlem, okuma yazma, okuduğunu anlama, anlatma. Ben hatta elimde bir güç olsa grameri vermem bile ilkokulda ... biz ilkokuluz ya. Biz adı üzerinde bak ‘temel’. Betonla yeter. Beton, ha onun üzerine artık pencere yapacağız, o benim işim değil. Kaba iş bizimki. Ama ne kadar sağlamsa üzerine koyduğun şey de o kadar yakışır. Biz mesela altı saat ders fazla bana göre. Çünkü ya kırk dakika otur on dakika gez. Zor. Sıkıcı. Sınıflarımız çok kötü. Boş zaman verip rekreasyon alanlarımız var mı okullarda? E-SINIF-2

Standartları düşürdüğünü ifade eden katılımcılar, öğrenmenin bireyselliğine dikkat çekerek program içeriğini bilişsel seviyeye uygun hale getirme, öğrenme seviyesine göre tekrarlar kodlarıyla standartların uygun hale getirilmesini ifade etmişlerdir.

Standartları eşitlemek, eşitsizliğe sebep olabilir. Bu bağlamda güven, fırsat eşitliği kategorileri aynı çerçevede anlatım sağlamıştır. Fırsat eşitliği kategorisinde adil ve eşit olma arasında durma kodu önemli bir koddur. Öğretmenin kök değerleri kendi bünyesinde düşündüğünü, bu düşüncelerin büyük fikirlere yöneltildiği hakkında gösterge olabilir.

Standartları düşürmeyen katılımcılar, eğitimde planlama eksikliğine dikkat çekerek okul binalarına ve eğitim programlarına dair sorunları ifade etmiştir ancak standartları düşürme öğretmenin kendi sınıf içi veya sınıf dışı eylemleriyle de sağlanabilir. Bu noktada öğretmenler için sınırlılıklara karşı hangi yaklaşımı sergileyeceğinin ve standartlar ile zor yaşantılar arasındaki ilişkiyi öğrenci bağlamında nasıl irdeleyeceğinin tartışılması gerekir.

4.1.1.5. Mesleki Gelişim Boyutundan Elde Edilen Bulgular

Bakım etiği bağlamında hazırlanacak olan mesleki gelişim programına dair ihtiyaç analizi çalışmasında öğretmenlerin bakım etiğine ve bakım etiği mesleki gelişim programına dair görüşleri alınmıştır. Bu çerçevede şekillenen sorulara verilen cevaplar çalışmanın ihtiyaç analizi kısmında kodlanarak belirli temalara ulaşılmıştır.

Çizelge 4.17. Öğretmenlerin bakım etiğini ya da kavramlarını içeren mesleki gelişim programına katılma durumları

Tema	Kategori	Kod
Katılmama	Rastlamama	Hiç rastlamama Bilmeden konu hakkında çalışıyor olma
İlişkili konularda katılma	Bakım etiğinin içerdiği konular	İnsan ilişkileri Sınıf yönetimi İletişim Motivasyon

Çizelge 4.17.’de mesleki gelişim boyutuna dair “Bakım etiği ilke ve uygulamalarını içeren bir mesleki gelişim eğitime katıldınız mı? Cevabınız hayır ise öğrenme-öğretme sürecinde ilgi, özen ve bakım kavramlarını içeren mesleki gelişim

programları takip ettiniz mi?” sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: Katılmama, ilişkili konularda katılma.

Katılmama teması, rastlamama kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, rastlamama kategorisinde hiç rastlamadıklarını, bunun yanında bilmeden konu hakkında çalışıyor olduklarını ifade etmiştir. Katılmama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Yok, maalesef takip etmedim. Bu konuda da zaten işte yeni bilgi sahibi oldum diyebilirim. Ama her ne kadar biz onu bilmesek de bilmeden o konuda çalıştığımız kanaatindeyim. Yani bakım etiği uygulamalarını bilmesek bile açıkçası öyle davrandığımız kanaatindeyim ama bilerek yapmak tabii ki ayrı bir durum. Yani hani şimdi orada farkında olmadan yapmak doğru bir şey değil.” E-SINIF-3

İlişkili konularda katılma teması, bakım etiğinin içerdiği konular kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, bakım etiğinin içerdiği konular kategorisinde insan ilişkileri, sınıf yönetimi, iletişim, motivasyon konularında eğitim takip ettiğini belirtmiştir. İlişkili konularda katılma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Şöyle, öğretmenlik mesleğiyle alakalı bakımla alakalı olaya sahip çıkma denmiyor tabii de ben kendi dilime indiriyorum, öğretmenlikle alakalı, bizim meslekle alakalı kurslara falan ya da seminerlere bu uzaktan eğitim döneminde özellikle pandemi döneminde birçok seminere katıldım hocam. İnsan ilişkileri, sınıf yönetimi bunların hepsini aldım hocam.” E-OBED

Katılımcıların bakım etiği ilke ve uygulamalarını içeren bir mesleki gelişime katılıp katılmadıkları sorusunda katılmama ve ilişkili konularda katılma temalarına dair ifadesi olmuştur. Bu bağlamda katılımcılar bakım etiği kavramına hiç rastlamadıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte bilmeden konu hakkında çalışıyor olma kodu dikkat çekmektedir. Bu kod, bakımın eğitimin içerisinde olduğunu, öğretmenlerin bu konu hakkında çalıştıklarını ancak bilinçlendirilmesi gerektiğini anlatır. İlişkili konularda eğitim aldığını belirten öğretmenler; insan ilişkileri, sınıf yönetimi, iletişim, motivasyon gibi konularda eğitim almasına rağmen bakım etiğinin bu konuların üst çerçevesinde olduğunu fark etmelidir. Eğitimde etik, öğretmenlerin üzerine düşünmesi gereken bir konu olmakla birlikte bakım etiği çok daha kapsayıcı ve öğretmenlerin eğitimin içinde olduğunu ifade ettiği bir etik yaklaşımdır.

Çizelge 4.18. Öğretmenlerin bakım etiğini ya da kavramlarını içeren mesleki gelişim programına kendi çabalarıyla ulaşma durumları

Tema	Kategori	Kod
Ulaşmama	Katılmama	Ulaşmama
Benzer konulu eğitimlere ulaşma	MEBBİS	İnsan ilişkileri
		Topluluk yönetimi
		Hayat boyu öğrenme
		Dezavantajlı çocuklarla iletişim
	İlgiler	Psikoloji okumaları
		Felsefe okumaları

Çizelge 4.18.’de mesleki gelişim boyutuna dair “Kendi çabanızla ulaştınız mı?” derinleştirme sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: Ulaşmama, benzer konulu eğitimlere ulaşma.

Ulaşmama teması, katılmama kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, katılmama kategorisinde ilgi, özen, bakım kavramları içeren mesleki gelişim programlarına ulaşmadıklarını ifade etmiştir. Ulaşmama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Yok, hiçbir fikrim yok yani böyle eğitimlerle ilgili. Ben eğitimler alıyorum ama bu konuyla ilgili eğitim almadım.” K-OİNG

Benzer konulu eğitimlere ulaşma teması; MEBBİS, ilgiler kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, MEBBİS kategorisinde insan ilişkileri, topluluk yönetimi, hayat boyu öğrenme, dezavantajlı çocuklarla iletişim konularında mesleki gelişim eğitimlerine ulaştıklarını belirtmiştir. İlgiler kategorisinde psikoloji okumaları, felsefe okumaları yaptıklarını aktarmışlardır. Benzer konulu eğitimlere ulaşma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Kendi çabamla şöyle, Milli Eğitim Bakanlığı’nın bir sistemi var MEBBİS diye. MEBBİS üzerinden giriyorsunuz hocam, orada öğretmenlik mesleğini geliştirme işte dezavantajlı çocuklarla iletişim işte bilgisayar okuryazarlığı... insan ilişkileriyle alakalı ve sınıf topluluk yönetimiyle alakalı seminerlerin ciddi anlamda faydası oldu hocam. Özellikle iletişim değil etkili iletişim noktasında kurslar aldım ben hocam. Hocam, iletişimi herkes yapar ama amacınız, karşı tarafı etkilemek değil midir? Öğretmen olsun, öğrenci olsun, anne baba olsun, eğitilen olsun, çalışan olsun...” E-OBED

“Ha bireysel olarak evet yani ilgi alanlarım var. Psikolojiyle ilgili var işte yabancı şeyleri takip etmeye çalışıyorum yayınları falan. Bu sadece hani psikolojiye veya felsefeye ilgilim olduğundan değil de dilden dolayı da falan yani...” K-OMAT

Öğretmenlerin, bakım etiği kavramına ve bu kavrama dair mesleki gelişim programlarına kendi çabasıyla ulaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte benzer konulu eğitimlere ulaşma genellikle MEBBİS üzerinden olmuş veya öğretmenlerin kendi ilgileri bağlamında şekillenmiştir. Kodların tümünde etik kavramına dair bir eğitim alınmadığı görülmektedir. Eğitimde etik bilgi ve yeterliliğinin geliştirilmesi gerekliliği görülmektedir.

Çizelge 4.19. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesi ihtiyacına dair cevapları

Tema	Kategori	Kod
İhtiyaç var	Problemler	Kemikleşen mesleki uygulamalar
		Üniversite ve akademik bilgiyle çatışma
	Öğretmen için ihtiyaçlar	Entelektüel güncellenme
		Öğretmen için hayat boyu öğrenme
		Öğretmen adaylarının sisteme bilinçli girmesi gerekliliği

Çizelge 4.19.’da mesleki gelişim boyutuna dair “Öğretmenler için bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesi ne gibi yararlar sağlar? Sizce ihtiyaç var mı?” sorusundan elde edilen bulgular şu tema içerisinde incelenmiştir: İhtiyaç var.

İhtiyaç var teması; problemler, öğretmen için ihtiyaçlar kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, problemler kategorisinde kemikleşen mesleki uygulamaların, üniversite ve akademik bilgiyle çatışmanın öğretmenlerin mesleki gelişiminde problem yarattığını aktarmıştır. Öğretmen için ihtiyaçlar kategorisinde entelektüel güncellenme, öğretmen için hayat boyu öğrenme, öğretmen adaylarının sisteme bilinçli girmesi gerekliliği kodlarına ulaşılmıştır. İhtiyaç var teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Dinlese bile bunu sınıfta uygulamaz, uygulayamaz. Neden uygulayamaz? Bir, artık mesleki karakteri kemikleşmiştir. Çünkü biz insanla uğraşıyoruz. Yani atıyorum biz bir evrakla uğraşmıyoruz. Bu insana davranışımız da ağaç yaşken eğilir deriz ya. Karakter işte altı yaşından bilmem kaç yaşına kadar kazanılmıştır, deriz ya. Değiştirsek çok küçük noktalarını değiştiririz yani. Bizim insanla olan ilişkimizdir aslında öğretmenlik. İnsanla olan ilişkilerimiz de bizim karakterimizdir aslında.” E-OTR

“Ya bu camiada ihtiyacı olan insanlar bence var. Olmalı... şu sohbet bile bana, size birçok şeyi tekrar böyle süzgeçten geçirmeyi, tekrar böyle o tozlu kütüphaneden masanın üzerine çıkardı yani. Bunlar güzel şeyler, neden olmasın.” E-OMÜZ

Öğretmenlerin tümü bakım etiği mesleki gelişim programına ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Kemikleşen mesleki uygulamalar, öğretmenlerin eğitsel süreçte problem çözümlerinde yanlış kararlar almasına sebep olabilir. Bu noktada üniversite ve akademik bilgiyle çatışma kodu etkili olmaktadır. Öğretmenlerin akademik bilgiye yaklaşması gerekliliği, bu çalışmaların sıklaştırılmasıyla artırılabilir. Öğretmenin entelektüel güncellenme, öğretmen için hayat boyu öğrenme ihtiyaçları bu programa ihtiyaç olmasının altında yer alan kodlardır. Öğretmen adaylarının sisteme bilinçli girmesi gerekliliği kodu, bu programın öğretmen adaylarına da uygulanması önerisini içerir. Öğretmenler, sisteme dâhil olmadan önce öğretmen adaylarının bilinçli olması gerektiğini söylemektedir.

Çizelge 4.20. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesinin öğrenciye sağlayacağı katkılar hakkında düşünceleri

Tema	Kategori	Kod
Öğretmen ve öğrenci arasında olumlu ilişki	Onaylanan öğrenci	Farkındalık sahibi öğretmen Öğrencileri ayırmamak Öğretmenin davranışlarını

		düzenlemesi
	Olumlu bağlılık	Öğretmen ve okul sevgisi Disipline karşı mutluluk Öğrencinin potansiyelini keşfedebilen öğretmen
Sosyal gelişim	Topluma faydalı bireye dönüşme	İyi bir insan İyi bir vatandaş Risk grubundaki çocuklara destek
Donanımlı öğrenci	Akademik gelişme	Öğrenci için verimli eğitim Donanımlı öğrenci

20. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesinin öğrenciye sağlayacağı katkılar hakkında düşünceleri (devamı)

Çizelge 4.20.'de mesleki gelişim boyutuna dair “Öğrenciye nasıl bir katkı sağlar?” derinleştirme sorusundan elde edilen bulgular şu tema içerisinde incelenmiştir: Öğretmen ve öğrenci arasında olumlu ilişki, sosyal gelişim, donanımlı öğrenci.

Öğretmen ve öğrenci arasında olumlu ilişki teması; onaylanan öğrenci, olumlu bağlılık kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, onaylanan öğrenci kategorisinde farkındalık sahibi öğretmen, öğrencileri ayırmamak, öğretmenin davranışlarını düzenlemesi kodlarıyla ilişki kurmuştur. Olumlu bağlılık kategorisinde öğretmen ve okul sevgisi, disipline karşı mutluluk, öğrencinin potansiyelini keşfedebilen öğretmen vurguları yapmışlardır. Öğretmen ve öğrenci arasında olumlu ilişki teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Siz, bir öğretmen olarak bir şeyin farkındaysanız onu zaten öğretmen öğrenciye yansıtmamanız mümkün değil. Çünkü biz öğretmenler çok vericiyizdir yani. Çocuk öğrenciye yani asla hiçbir öğrenciyi birbirinden ayırmayız yani. Hatta başarısız öğrencinin başarılı olması için elimizden geleni yaparız. Bizim teneffüslerde çoğu konumuz hep öğrenci, problemi ne, ne yapabiliriz gibi şeyler. Bu öğretmenin farkındalığını arttırmak, öğrencinin problemini çözmek, onu daha üst seviyelere çıkarmak için çok başarılı bir yöntem olabilir yani.” K-OİNG

“Zaten bakın siz sorduğunuz zaman başarılı çocuklar okulu, öğretmeni sever. Öğretmeni severek o derse ilgisi oluşur. Matematikte zayıf bir öğrencim vardı. Biraz konuşarak, biraz

destekleyerek, biraz evde ne yapması gerektiğini konuşarak; şu an gayet başarılı yani. Potansiyelini açığa çıkarabiliyoruz. Çocuk farkında olmayabiliyor.”K-SINIF-4

Sosyal gelişim teması, topluma faydalı bireye dönüşme kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, topluma faydalı bireye dönüşme kategorisinde iyi bir insan, iyi bir vatandaş, risk grubundaki çocuklara destek hakkında konuşmuştur. Sosyal gelişim teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Öğrenciyi kazandırır bize. Bizim amacımız zaten çocuğu kazanmak, çocuğu tutmak. Toplumda iyi bir fert olarak yetişmesini sağlamak. Bu sadece fen bilimleri açısından değil. İyi bir insan, iyi bir vatandaş olmasını sağlamak. Bütün bunları sağlamak için de uyguladığınız program gerçekten güzele benziyor.” K-OFEN

Donanımlı öğrenci teması, akademik gelişme kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, akademik gelişme kategorisinde öğrenci için verimli eğitim, donanımlı öğrenci kodlarını aktarmıştır. Donanımlı öğrenci teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... yani şimdi örneğin biz o ilkeleri bilsek, o ilkelere göre tutacağız etkinliklerimizi, dizayn edeceğiz ve daha iyi sonuçlar alacağız. Bizimki biraz daha böyle bilmeden yaparak tesadüfi sonuçlar almak gibi bir şey oluyor açıkçası.” E-SINIF-3

Bakım etiği mesleki gelişim programının öğrenciye sağlayacağı katkılar noktasında öncelikle öğretmen ve öğrenci arasında olumlu ilişki temasıyla karşılaşılmaktadır. Bu noktada katılımcılar, farkındalık sahibi öğretmenin davranışlarını düzenlemesi ile öğrencileri onaylayacağını belirtmiştir. Olumlu bağlılık kategorisinde disipline karşı mutluluk kategorisi dikkat çekmektedir. Öğrencinin olumlu bağlılığı, sınıftan hareketle hayata açılabilir. Böylece öğrencinin iyi oluş hali, öncelikle sınıfta sağlanacaktır.

Sosyal gelişim temasında topluma faydalı bireye dönüşme kategorisine rastlanmaktadır. Öğretmene verilen bir mesleki gelişim eğitiminin öğrencinin iyi bir insan, iyi bir vatandaş olarak yetişmesini sağlayacağı düşüncesi, öğretmenin mesleki gelişiminin etkisini büyük oranda gösterir. Ayrıca sosyal destek noktasında daha bilinçli öğretmenlerin yetişmesi de önemli bir noktadır. Aynı şekilde bu eğitimlerin, donanımlı öğrencilerin yetişmesinde etkili olacağını aktarmışlardır.

Çizelge 4.21. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesinin öğretmene sağlayacağı katkılar hakkında düşünceleri

Üst tema	Tema	Kategori	Kod
Fayda sağlama	Mesleki gelişim	Mesleki bilgi ve beceri	Bilgilerin güncellenmesi
			Mesleki bilgi artışı
		Mesleki motivasyon	Mesleki tutkuyu tekrar ortaya çıkarmak
	Mesleki sorgulama	Farkındalık kazanma	Eksikleri yaşıntı sırasında görememek
			Mutluluk
			Sınıf ortamındaki ihtiyacını anlamlandırma
Fayda sağlama	Öğrenciye katkı sağlama	Öğrencinin gelişmesi	Kendini sorgulama eksikliği
			Öğrenciyi geliştirme fırsatı
			Öğrenciye ve veliye karşı yaklaşım değiştirme
			Öğrencinin ders sorumluluğu

21. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesinin öğretmene sağlayacağı katkılar hakkında düşünceleri (devamı)

Çizelge 4.21.'de mesleki gelişim boyutuna dair “Öğretmene katkı sağlar mı?” derinleştirme sorusundan elde edilen bulgular şu üst tema içerisinde incelenmiştir: Fayda sağlama.

Fayda sağlama üst teması; mesleki gelişim, mesleki sorgulama, öğrenciye katkı sağlama temalarından oluşmaktadır.

Mesleki gelişim teması; mesleki bilgi ve beceri, mesleki motivasyon kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, mesleki bilgi ve beceri kategorisinde bilgilerin güncellenmesi, mesleki bilgi artışı katkılarında bahsetmiştir. Mesleki motivasyon kategorisinde mesleki tutkuyu tekrar oraya çıkarmak, eksikleri yaşıntı sırasında

görememek, mutluluk kodlarına dair konuşmuşlardır. Mesleki gelişim teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Sağlar. Çünkü orada anlatılanlar işine yarayacağını ve ne gibi katkı sağlayacağını gördüğü zaman öğretmen onları alır, kullanır. Kullandığı zaman da daha faydalı olur.” E-SINIF-1

“Öğrenciye daha dediğim aşırı disipline karşı olduğum için öğrenciyi daha iyi tanıdığın zaman davranışların da değişecek, çocuğun da tabii. Mutlu olacak... öğretmen de mutlu olacak, daha rahat olacak.” E-SINIF-2

Mesleki sorgulama teması, farkındalık kazanma kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, farkındalık kazanma kategorisinde sınıf ortamındaki ihtiyacı anlamlandırma, kendini sorgulama eksikliği konularına dikkat çekmiştir. Mesleki sorgulama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Bugün örneğin teknoloji kullanımıyla ilgili biz birçok eğitime, seminerlere katılıyoruz. Ha layıkıyla yapılmıyor bunlar belki ama sonuçta sen sınıfa girdiğinde ihtiyaç hissettiğin şeyi ne yapıyorsun? Onun eğitimini almak istiyorsun zaten. Dolayısıyla ben şimdi bakım etiği konusunda tabii ki eğitim almak isterim.” E-SINIF-3

Öğrenciye katkı sağlama teması, öğrencinin gelişmesi kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğrencinin gelişmesi kategorisinde öğrenciyi geliştirme fırsatını elde ederek öğrenciye ve veliye karşı yaklaşım değiştirme, öğrencinin ders sorumluluğu konularına dikkat çekmiştir. Öğrenciye katkı sağlama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Öğretmene nasıl bir katkı sağlar... Bir kere öğretmen kendi anlatım şeklini değiştirebilir. Çocuğa olan yaklaşımını değiştirebilir. Veliye olan yaklaşımını değiştirir. Her yönden katkı sağlar bana göre.” K-SINIF-2

Katılımcıların tümü bakım etiği mesleki gelişim programının öğretmenlere fayda sağlayacağını aktarmıştır. Bu bağlamda mesleki gelişim temasında mesleki bilgi ve beceri ile mesleki motivasyon kazandıracağını belirtmişlerdir. Mesleki tutkuyu tekrar ortaya çıkarmak ve mutluluk kodları, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumunun pozitif yönde etkilenmesi ile bağdaştırılabilir. Farkındalık kazanma kategorisinde belirtilen kendini sorgulama eksikliğinin, bakım etiği mesleki gelişim programı ile ilişkilendirilmiş olması öğretmenlerin bireysel yaşantılarını ve okul yaşantılarını düşünme fırsatı sağlayacaktır. Yanıtların öğretmenin kendisine, öğrenim ortamına ve öğrenciye katkı sağlayacağını belirtmesi; bakım etiği mesleki gelişim programına duyulan ihtiyacı yansıtmakta aracı görev üstlenmektedir.

Çizelge 4.22. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesinin daha çok katkı sağlayacağını düşündüğü branşlar

Tema	Kategori	Kod
Branşa göre	Bütün branşlar	Her kademede olan öğretmen öğrenci ilişkisi İnsana dair konular Toplumun psikoloji bilgisi Bütün branşların ortak amacı
	Okul öncesi	En çok okul öncesi
	İlkokul	Davranış kazandırmada sınıf öğretmenin önemi
	Ortaokul	Ortaokula geçişte adaptasyon sorunu Risk grubundaki çocukların ortaokulda yeterli ilgiyi almaması Alan öğretmenlerinin çok öğrencisi olması Sözel alan
		Psikolojik danışmanlık ve rehberlik
		Psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeni
		Müzik, resim ve beden eğitimi
		Müzik, resim ve beden eğitimi
İhtiyaca göre	Sınıf yönetiminde problem yaşayan öğretmenler	Öğretmenin donanımı Doğru iletişim dili Özür dileyebilme Ortak yaşantının getirdiği içtenlik

Çizelge 4.22.'de mesleki gelişim boyutuna dair “Hangi branştan öğretmenlere daha fazla katkı sağlar?” derinleştirme sorusundan elde edilen bulgular şu üst temalar içerisinde incelenmiştir: Branşa göre, ihtiyaca göre.

Branşa göre teması; bütün branşlar, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, müzik-resim ve beden eğitimi kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, bütün branşlar kategorisinde her kademede olan öğretmen öğrenci ilişkisi, insana dair konular, bütün branşların ortak amacı kodlarıyla ilişki kurarak toplumun psikoloji bilgisi konusunda problem olduğunu dile getirmiştir. Okul öncesi kategorisinde en çok okul öncesi kademesine katkı sağlayacağını söylemişlerdir. İlkokul kategorisinde davranış kazanmada sınıf öğretmenin önemini vurgulamışlardır. Ortaokul kategorisinde ortaokula geçişte adaptasyon sorunundan bahsederek risk grubundaki çocukların ortaokulda yeterli ilgiyi almaması problemini dile getirmişlerdir. Bunun bir sebebinin de alan öğretmenlerinin çok öğrencisi olması olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca ortaokulda sözel alan öğretmenlerine de katkı sağlayacağını düşünmüşlerdir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik kategorisinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenine katkı sağlayacağını düşünmüşlerdir. Branşa göre teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Sınıf öğretmenlerine daha çok katkı sağlayacağını düşünüyorum çünkü sınıf öğretmenlerinin öğrenciyle daha içli dışlıdır. Mesela şöyle örnek vereyim biz şimdi 4+4 sistemine geçtik biliyorsunuz. Beşinci sınıflarda biz adapte olamıyoruz. İlk üç, dört ay onlar da adapte olamıyor. Şey yapmaya çalışıyor bize mesela sarılmaya çalışıyor ilk aylarda falan çünkü sınıf öğretmenlerine onlar direkt anne, baba direkt model almış zaten çocuk... anne babasının yerine koymuş veya abi, ablasının yerine koymuş. Yani bizi de onlar gibi zannediyor.” E-OTR

“Sınıf öğretmenleri genelde şeydir, formasyon almıştır. Eğiti- formasyon da aldığımız için, eğitim fakültesi mezunu olduğumuz için genelde çoğumuz, genelde ortaokul öğretmenlerinin biraz daha dikkat etmesi gerekir çünkü önceden onlarda beşinci sınıf yoktu. İlkokul beş yıllıkta. 5+3 şeklindeydi dolayısıyla onlar, beşinci sınıfların seviyesine inemiyorlar. Bir anda beşinci sınıflar geldiği zaman bocalayabiliyorlar... şimdi ortaokula geçen, özellikle kaynaştırma, özel eğitime muhtaç, hiperaktif dediğimiz çocuklar, ortaokula geçtiği zaman bir köşeye atılıyorlar ve onlar daha büyük problem yaşıyorlar.” E-SINIF-1

İhtiyaca göre teması, sınıf yönetiminde problem yaşayan öğretmenler kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, sınıf yönetiminde problem yaşayan öğretmenler kategorisinde öğretmenin donanımı, doğru iletişim dili, özür dileyebilme, ortak

yaşantının getirdiği içtenlik kodlarıyla gelişim sağlayacakları konulardan bahsetmiştir. İhtiyaca göre teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Hocam, branş olarak değil de... Şöyle diyelim biz ona, sınıfta, sınıf yönetimi sağlamasında problem yaşayan hangi öğretmenlere diyelim biz. Hani branştan ziyade sınıf yönetiminde, sınıfa ders anlatmakta, sınıftaki kontrolü sağlamakta sorun yaşayan hangi öğretmenlere faydası olur.” E-OBED

Bakım etiği, bir etik yaklaşım olması sebebiyle insanların yaşam felsefelerine dâhil olmaktadır. Bu nedenle yalnızca eğitimle sınırlı kalmayan bir ahlaki yaklaşım çerçevesi çizmektedir. Eğitimde bakım etiği mesleki gelişim programının bütün branşlara katkı sağlayacağı düşüncesi, bu nedenlerle daha sağlıklıdır. Bütün branşların ortak amacı kodu, bakım etiğinin kavram ve uygulamalarıyla ilişki içindedir. Aynı kategoride katılımcılar, toplumun psikoloji bilgisinin eksikliği üzerinde durmuştur.

Ortaokul kategorisi içinde öğretmenler; ilkokuldan ortaokula geçiş olan 5. sınıfta, öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılıklı bakım konusunda problemler yaşadığını belirtmiştir. Bu noktada risk grubundaki çocuklar için de yeterli ilgiyi alamaması düşüncesi söz konusudur.

İhtiyaca göre temasında kodların sınıf yönetiminde problem yaşayan öğretmenler kategorisinde birleşmesine rağmen görüşler kazanılması gereken bakım davranışlarını ve ihtiyaçları aktarmaktadır. Bu noktada bakım davranışları ve algılarıyla sınıf yönetimi kavramı arasında bir çözümleme yapma gerekliliği doğmaktadır. Sınıf yönetiminin alternatifleri nedir? Sınıf yönetiminde bakım etiğinin hangi önerileri yitirilmektedir?

Çizelge 4.23. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programına dair önerileri

Tema	Kategori	Kod
Öğretmen odaklı öneriler	Kendini sorgulama	Zorlayıcı içerik
		Kendi duygularıyla yüzleşme
		Sorgulama
		Düşündürme

	Güncel pedagojik eğitim	Çocuk psikolojisi odağında güncel pedagojik eğitim
	Topluma hizmet	Topluma hizmet uygulamaları
	Örnek yaşantılarla destekleme ve öğretmen adaylarını dâhil etme	Sınıf öğretmeni adayları da almalı Örnek yaşantılarla destekleme
Öğrenci odaklı öneriler	Değerler eğitimi	Milli ve manevi değerlere duyarlılık, saygı, sevgi Adalet, sorumluluk, vicdan İkram kültürü Üniversite-okullar arası iş birliği
	Duygu eğitimi	Duyguları tanımak Duyguların normal oluşunu kabullenmek
Veli odaklı öneriler	Aile eğitimi	Ailenin kabullerinin değişmesi gerekliliği Akademik başarı için ailenin katkısı gerekli
	Veli eğitimi	Velilerin günlük yaşamı öğrenme fırsatları olarak görmesi gerekliliği
	Veliyle sürekli etkileşim	Velinin sorumluluk bilinci Aile ziyaretleri Ailenin kültürünü öğrenmek Ailenin yaşam şartlarını öğrenmek

23. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programına dair önerileri (devamı)

Çizelge 4.23.'te mesleki gelişim boyutuna dair “Bakım etiği uygulamaları kapsamında bahsedilmesi gereken konular için başka önerileriniz var mı?” sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: Öğretmen odaklı öneriler, öğrenci odaklı öneriler, veli odaklı öneriler.

Öğretmen odaklı öneriler teması; kendini sorgulama, güncel pedagojik eğitim, topluma hizmet, örnek yaşantılarla destekleme ve öğretmen adaylarını dâhil etme kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, kendini sorgulama kategorisinde zorlayıcı içerik, kendi duygularıyla yüzleşme, sorgulama, düşündürme kodları bağlamında konuşmuştur. Güncel pedagojik eğitim kategorisinde çocuk psikolojisi odağında güncel pedagojik eğitimin gerekliliğini savunmuşlardır. Topluma hizmet kategorisinde topluma hizmet uygulamaları hakkında bilgilerin bakım etiği mesleki gelişim programına dâhil edilmesini belirtmişlerdir. Örnek yaşantılarla destekleme ve öğretmen adaylarını dâhil etme kategorisinde sınıf öğretmenleri adaylarının da programı alması gerekliliğini, mesleki gelişim programının örnek yaşantılarla desteklenmesini vurgulamışlardır. Öğretmen odaklı öneriler teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“... benim en çok kaldığım konu şeydi, bu topluma hizmet uygulamaları. Yapmadığım için aslında orada çok tökezledim. Ne cevap vereceğimi bilemedim mesela. Onunla ilgili biraz daha en azından konu açılabilir.” K-SINIF-5

“Bana gündelik hayattan örnekler verecek, beni geliştirecek bir şey bulamıyorum onda. Anlatıcı kişinin belki yetersizliği.” K-SINIF-3

Öğrenci odaklı öneriler teması; değerler eğitimi, duygu eğitimi kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, değerler eğitimi kategorisinde adalet, sorumluluk, vicdan kavramlarını ön plana almış; milli ve manevi değerlere duyarlılık, saygı, sevgi; ikram kültüründen bahsedilmesini önermiştir. Üniversite-okullar arası iş birliği bir diğer önerilerinden olmuştur. Duygu eğitimi kategorisinde duyguları tanımak, duyguların normal oluşunu kabullenmek bir içerik önerisi olarak sunulmuştur. Öğrenci odaklı öneriler teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Biliyorsunuz işte biz geçmişten Çanakkale’lerde, Sakarya’larda yani bu toprakları kazanabilmek için, biraz da tarihi boyutu var, her boyutu var... ha eksiklerimiz fazla ama yine de şöyle baktığımız zaman manevi yönü yüksek olan bir milletiz. Bunu da çocuklara aşılamamız lazım en başta.” E-OMÜZ

“Bence şey yani, bence duygular üzerinde durulmalı. Yani biz çocuklarla çalışıyoruz ve çocuklar, her ne olay olursa olsun duygularıyla ortaya koyuyorlar. Siz bir öğretmen olarak o çocuğun öfkesini, normal olduğunu algılayıp altındaki nedeni bulamıyorsanız orada bir problem yaşıyorsunuz. Siz kendiniz için de öyle yani. Bir öğretmen de kendi duygusunu tanımlıyorsa kendisine de yardımcı olamıyor. Yani duygu tanımak bence çok önemli ve bütün duyguların normal olduğunu kabul etmek, çok önemli bir şey.” K-OİNG

Veli odaklı öneriler teması; aile eğitimi, veli eğitimi, veliyle sürekli etkileşim kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, aile eğitimi kategorisinde ailenin kabullerinin değişmesi gerekliliği, akademik başarı için ailenin katkısı gerekli kodları bağlamında konuşmuştur. Veli eğitimi kategorisinde velilerin günlük yaşamı öğrenme fırsatları olarak görmesi gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Veliyle sürekli etkileşim kategorisinde velinin sorumluluk bilincini önemsemişler, aile ziyaretlerini içerik önerisi olarak sunmuşlardır. Veli odaklı öneriler teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“... aileye de bu eğitimlerin verilmesi lazım ama şimdi ailelerimiz genelde bu çevredeki ailelere baktığın zaman biraz eğitimlere katılmakta zorlanıyorlar. Gelmek istemiyorlar. Mesela arkadaşların bazıları kurs açmak istedi, aile eğitimiyle ilgili şeyler vardır. On kişiyi, on iki kişiyi bulamadı çünkü gereksiz diye düşünüyorlar. ‘Biz zaten okula gönderiyoz çocuğumuzu, öğrenirse öğrenir.’ ama ailenin de bazı şeyleri öğrenmesi gerekiyor çünkü çocuğun başarılı olabilmesi için ailenin katkısı olmadan biz ne dersek diyelim, boş. Aile, veli, okul, öğretmen iş birliği çok önemli.” E-SINIF-1

“Diyorum ki ‘Bak, bunlara siz dikkat edin. Birinin söylemesini beklemeyin. Kırmızı ışıktaki durdun mu, durdun. Oğlum şuraya bak, 60’tan geriye doğru saymaya başladı. Gözünü oradan hiç ayırma.’ Sen orada iki dakika duruyorsun, altmıştan geriye doğru sayıyor, bir dakikalık süre. Bir tane tabela oluyor ışıktaki ve sayıyor: altmış, elli dokuz, elli sekiz, elli yedi, elli altı... Ya bunu çocuğuna göster, oradan geriye saymayı öğretsin altmıştan geriye saymayı. Sen oradan kaç kere geçtin o yoldan?” K-SINIF-1

Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programı için önerileri öğretmen odaklı öneriler, öğrenci odaklı öneriler, veli odaklı öneriler temalarında incelenmiştir. Öğretmen odaklı öneriler içerisinde öğretmenlerin kendi duygularıyla yüzleşmesi, öğretmenlere güncel pedagojik eğitim verilmesi, topluma hizmet uygulamaları hakkında bilgi edinilmesi, eğitimin örnek yaşantılarda desteklenmesi bulunmaktadır.

Öğrenci odaklı önerilerde ikram kültürü; milli ve manevi değerlere duyarlılık, saygı, sevgi önerilerinde bulunarak değerler eğitimi ön plana çıkarılmıştır. Bununla birlikte üniversite-okullar arasında iş birliği vurgulanmıştır. Duyguları tanımak, duyguların normal oluşunu kabullenmek; öğretmenlerin öğrencilere anlatacağı temel konulardandır.

Veli odaklı önerilerde aile ve veli eğitimi önemsenmiş, aile ziyaretlerinde gözlem ve ailenin kültürünü öğrenme önerilmiştir.

Katılımcıların bahsettiği her konunun kendi düşünce ve deneyimlerinden elde edildiği düşünüldüğünde, bakım etiği mesleki gelişim programının el verdiği ölçüde bu konuları kapsaması düşünülmüştür.

4.1.2. Uzmanlardan Elde Edilen Bulgular

Uzmanlar için hazırlanan açık uçlu soruları içeren form, uzmanların eğitimde bakım etiği ve eğitim programları bağlamında geleceğe yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Çizelge 4.24. Uzmanların değişen ve gelişen öğretmen rolleri için bakım etiği anlayışına gelecekte daha çok ihtiyaç duyulma durumuna dair yorumları

Üst tema	Tema	Kategori	Kod
İhtiyaç duyulacak	Sosyal değişim krizlerinde umursama ihtiyacını karşılama	Koşullara göre değer sisteminde umursama davranışı	Değer sistemimiz neyi umursamayı öneriyor? Rekabetin içerisinde neyi nasıl önemseyeceğini seçme Küreselleşme, kapitalizm, çok uluslu şirketler
	Sosyal değişimleri gelişime açık biçimde okuyabilme	Aile yapısındaki değişimleri gelişime açık biçimde okuyabilme	Ev içi dinamiklerde anne kadar baba rolünün sorumluluğu Çekirdek aile yapısında ekonomik gerekçelerle gerçekleşen değişim Olumlu ve etik ilişkinin gelişime açık oluşu
	Bilgi ve beceriye ruh kazandırma gayreti	Pandemi sonrası risk ve inisiyatif alma becerilerinin karşdakini önemseme açısından ele alınması ihtiyacı	Empati kurabilme Sorumluluk Öz denetim Pandemi sonrası

	Uzmanlık becerilerinin duyuşsal kazanımları sağlayamaması	Uzmanlığın getirdiği empati eksikliği Uzmanlığın getirdiği sosyalleşme eksikliği
Yalnızlaşma ve sosyal izolasyondan kurtulma	Sosyal etkileşim ihtiyacı	İlişki ve anlamlandırma biçimlerinin değişmesi Sosyal etkileşimin azalması ve yön değiştirmesi

24. Uzmanların değişen ve gelişen öğretmen rolleri için bakım etiği anlayışına gelecekte daha çok ihtiyaç duyulma durumuna dair yorumları (devamı)

Çizelge 4.24.'te “Değişen aile tipleri, şehirleşme, sosyal yapı ve 21. yüzyıl becerileri göz önünde bulundurulduğunda değişen ve gelişen öğretmen rolleri için bakım etiği anlayışına gelecekte daha çok ihtiyaç duyulacak mı? Nedenlerini nasıl açıklarsınız?” sorusundan elde edilen bulgular şu üst tema içerisinde incelenmiştir: İhtiyaç duyulacak.

İhtiyaç duyulacak üst teması; sosyal değişim krizlerinde umursama ihtiyacını karşılama, sosyal değişimleri gelişime açık biçimde okuyabilme, bilgi ve beceriye ruh kazandırma gayreti, yalnızlaşma ve sosyal izolasyondan kurtulma temalarından oluşmaktadır.

Sosyal değişim krizlerinde umursama ihtiyacını karşılama teması; koşullara göre değer sisteminde umursama davranışı kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, koşullara göre değer sisteminde umursama davranışı kategorisinde değer sistemimiz neyi umursamayı öneriyor sorusunu sormuş; rekabetin içerisinde neyi nasıl önemseyeceğini seçme ve küreselleşme, kapitalizm, çok uluslu şirketler hakkında konuşmuştur. Sosyal değişim krizlerinde umursama ihtiyacını karşılama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir:

“Neredeyse bütün gelişimimiz bilişsel gelişim üzerinden gerçekleşiyor. Hep böyle beceriler, bilgiler... Bunlar üzerinden gerçekleşiyor. Bu bizim, diğerleriyle bilinçaltı demeyelim de örtük olarak yani tavrımızın arka tarafında örtük olarak mücadelemize neden oluyor. Bu mücadele, başkalarıyla beraber gelişmek yerine başkalarını ekarte edip onların önüne geçme davranışına dönüyor.” E-FGE

Sosyal değişimleri gelişime açık biçimde okuyabilme teması, aile yapısındaki değişimleri gelişime açık biçimde okuyabilme kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar; ev içi dinamiklerde anne kadar baba rolünün sorumluluğu, çekirdek aile yapısında ekonomik gerekçelerle gerçekleşen değişim, olumlu ve etik ilişkinin gelişime açık oluşu konularına dikkat çekmiştir. Sosyal değişimleri gelişime açık biçimde okuyabilme teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... bakım etiği bir bireyin yetişmesinden ve evin iç dinamiklerinin işlevsel bir şekilde çalışmasından sadece anneyi sorumlu tutmaz, babanın da sorumlu olduğunu ifade eder ve bu da bilinen çekirdek aile sistemini değışmeye zorlar. Tıpkı günümüz ekonomisinin Türk toplumunun bildiği çekirdek aileyi değişime zorlaması gibi.” K-EFSTT

Bilgi ve beceriye ruh kazandırma gayreti teması, pandemi sonrası risk ve inisiyatif alma becerilerinin karşıdakini önemseme açısından ele alınması ihtiyacı kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar; empati kurabilme, sorumluluk, öz denetim, pandemi sonrası kodları bağlamında konuşmuştur. Bilgi ve beceriye ruh kazandırma gayreti teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Şimdi buradaki risk ve inisiyatif alma aynı zamanda iletişim becerisiyle de eşleştirdiğimizde ‘Karşıdakinin yerine kendini koyabilecek mi? Empati kurabilecek mi?’ Bak bu bir bilişsel süreçti ama karşıdakinin yerine koymayla da ilişkilendirdiğimizde duyuşsal süreci de işin içerisine katmış olduk ve ‘Risk alabilirken başkasını rahatsız edebilecek mi? Başkasının işte sorumluluklarına ya da onun yetki alanlarına girebilecek mi, giremeyecek mi?’ Karar verirken de aynı zamanda duyuşsal beceriyi bütünleştirmeye gerekecek.” E-SE

“21. yüzyıl becerileri açısından bakıldığında ise özellikle çocukluk döneminden itibaren duyuşsal kazanımların edinilmesi önem kazanmalıdır. Bunun temel nedeni girişimcilik, teknoloji okuryazarlığı vb. becerilerin kişiyi belirli bir alanda atılgan ve uzman olmaya yönlendirirken başkalarını anlama, empati kurma, sosyalleşme gibi özellikleri noktasında çok etkili olmamasıdır.” E-EPÖ-1

Yalnızlaşma ve sosyal izolasyondan kurtulma teması, sosyal etkileşim ihtiyacı kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar; ilişki ve anlamlandırma biçimlerinin değişmesi, sosyal etkileşimin azalması ve yön değiştirmesi konularını kod olarak sunmuştur. Yalnızlaşma ve sosyal izolasyondan kurtulma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Gelecekte daha çok ihtiyaç duyulacağını düşünüyorum. Bu ihtiyacın artma sebeplerinin başında değişen aile olgusu, kentleşme, sosyal yapıdaki değişiklikler ve tüm bu değişkenlere

paralel olarak bireyin daha da yalnızlaşması ve hem kendisine hem de çevresine yüklediği anlamların da değişmesi vardır.” K-FGE

Çizelgeye bakıldığında tüm uzmanların ihtiyaç duyulacak üst temasında birleşmesi önemli bir veridir. Değişen sosyal yapılar içerisinde öğretmenlerin önemseme, duyarlılık, özen gibi kavramları içeren bir ahlak etiğine ihtiyaç duyacağı konusunda birleşmek; bizi, ilişkilerin merkezindeki değer sistemine odaklanılacak bir gelecekte haberdar edebilir. Bu bağlamda uzmanların sosyal değişim krizlerinde umursamayı vurgulaması, krizlerin çözümünde yine toplumsal bağlılığımızın birinci figür olarak rol oynayabileceğini söylemektedir. Toplumsal hareketlerin ihtiyaç ve şikâyet bağlamında şekillendiği düşünüldüğünde bakım merkezli etik anlayışın, toplumsal buhran anlarında çözüm sağlayıcı bir yüze olacağı yorumu yapılabilir. Tüm bunlarla birlikte yaşantısına ve yaşantılara duyarlı öğretmenlerin sosyal değişimleri analiz etmede yeterlilikler geliştirebileceği, bu yeterliliklerin kendi uzmanlık alanlarına ruh kazandıracağı yorumları yapılabilir. Öğretmenin farkında olması gereken pandemi, dijital teknolojilerin getirdiği izolasyon, aile yapılarının değişimi, şehirleşme, e-ticaret gibi faktörleri duyarlılaşma merkezleri olarak görmesinin öğrencilerde aynı duyarlılaşmayı sağlayabileceği düşüncesidir. Bu bağlamda olumlu ve etik ilişkinin gelişime açık oluşu kodunun bir anahtar görevi görebileceği söylenebilir.

Çizelge 4.25. Uzmanların eğitim programlarının sosyal ve duygusal yönüne bakım etiği kapsamında yorumları

Tema	Kategori	Kod
Yeniden inceleme gerekliliği	Değerli olanı bütüncül olarak çözümleme eksikliği	Kavramsal sorgulama eksik Probleminden önce probleme ait kavramları anlama gerekliliği Değerli olma kararını tartışmama
	Eğitimde etik değerlendirmeye odaklanma gerekliliği	Sınav bazlı değerlendirme yerine olay/durum bazlı değerlendirme Etik senaryolar Eğitici filmler üzerinden değerlendirme

Etik bağımsızlık kazandıran katılım becerilerinin eklenmesi gerekliliği	Etik değerlerle bütünleştirilen katılım becerilerinin önemi	Etik değerler İletişim İş birliği Sosyal katılım
İyi çalışılmış eğitim programının hazırlanması gerekliliği	Eğitim programının iyi tasarlanması gerekliliği	Anahtar değerlerin belirlenmesi Eğitim kademelerine göre ağırlık verilmesi Öğrencilerin değerleri bakım etiği anlayışına dönüştürmesi Dengeli teori ve uygulama
Var olan ihtiyaç ve becerilere katkı sağlama	Güncelleme	Yeni ifade şekilleriyle gündeme gelme Derli toplu verilme
	Görünür kılma	Hep var olan ihtiyaçlar Bakım etiğinin daha görünür kılması

25. Uzmanların eğitim programlarının sosyal ve duygusal yönüne bakım etiği kapsamında yorumları (devamı)

Çizelge 4.25.'te "Eğitim programlarına akademik hedefler dışında sosyal ve duygusal becerilerin, yeterliliklerin eklenmesini bakım etiği kapsamında ve gelecekteki değişimleri dikkate alarak nasıl yorumlarsınız?" sorusundan elde edilen bulgular şu temaları içermektedir. Yeniden inceleme gerekliliği, etik bağımsızlık kazandıran katılım becerilerinin eklenmesi gerekliliği, iyi çalışılmış eğitim programının hazırlanması gerekliliği, var olan ihtiyaç ve becerilere katkı sağlama.

Yeniden inceleme gerekliliği teması, değerli olana dair kavramları bütüncül olarak sorgulama ve çözümleme eksikliği, eğitimde etik değerlendirmeye odaklanma gerekliliği kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar; değerli olana dair kavramları bütüncül olarak sorgulama ve çözümleme eksikliği kategorisinde problemten önce probleme ait kavramları anlama gerekliliğinden ve değerli olma kararını tartışmama konusundan bahsetmiş, kavramsal sorgulama eksik ifadesinde bulunmuşlardır. Eğitimde etik değerlendirmeye odaklanma gerekliliği kategorisinde sınav bazlı değerlendirme yerine olay/durum bazlı değerlendirme, etik senaryolar, eğitici filmler

üzerinden değerlendirme vurgularını yapmışlardır. Yeniden inceleme gerekliliği teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için üç örnek aşağıda verilmiştir.

“Bu kadıncağızın içinden çıktığı kültürün özen anlayışıyla, senin içinde yaşadığın kültürün özen anlayışı bir değil. Mesela Nasreddin Hoca’nın çocuğa demiş ya ‘Al şu testi, götür, git, doldur.’ Gitmeden önce bir tane tokat atmış çocuğa. ‘Niye attın?’ demişler, ‘Testi gelirken kırılmasın diye.’ demiş. Şimdi bir açıyla bakarsan Nasreddin Hoca’nın bu tavrı özen ama ‘Özende tokat vurulur mu?’ diyebilirsin. Bu da mesela tartışılacak bir konu ama şimdi kültürden ayrı düşündüğün zaman senin okulunun içindeki çocuğun başka bir kültür içerisindeki bakışa göre özenli davranışı geliştiremezsiniz.” E-FGE

“Şimdi şöyle yani bir problemi anlamadan önce o problem öncesindeki kavramların neler olduğunu anlamamız gerekiyor bizim. Yani biz değeri anlamadık ki eğitimi yapalım. Değerin ne olduğunu anlamadık bir kere. Neyin değerli olduğuna kimin karar verdiğini anlamadık. Kim karar veriyor?” E-FGE

“... sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminin değerlendirilmesi sınav bazlı değil de olay/durum bazlı yapılmalıdır. Bunun için etik senaryolar geliştirilip kullanılabilir ya da eğitici filmler üzerinden değerlendirme yapılabilir.” K-EFSTT

Etik bağımsızlık kazandıran katılım becerilerinin eklenmesi gerekliliği teması, Etik değerlerle bütünleştirilen katılım becerilerinin önemi kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar; etik değerler, iletişim, iş birliği, sosyal katılım konularını kod olarak sunmuştur. Etik bağımsızlık kazandıran katılım becerilerinin eklenmesi gerekliliği teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... okulun biraz daha iletişim, iş birliği ve sosyal katılımı destekleyerek yine bunları etik bağlamında ve bakım etiği bağlamında aslında kotarabilecek bir takım ek bilgi ya da kısa süreli içeriklerin oluşturduğu derslere aktivitelere ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.” E-SE

İyi çalışılmış eğitim programının hazırlanması gerekliliği teması, eğitim programının iyi tasarlanması gerekliliği kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar; anahtar değerlerin belirlenmesi, eğitim kademelerine göre ağırlık verilmesi, öğrencilerin değerleri bakım etiği anlayışına dönüştürmesi, dengeli teori ve uygulama konularını vurgulamışlardır. İyi çalışılmış eğitim programının hazırlanması gerekliliği teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“... bakım etiği kapsamındaki anahtar değerlerin neler olduğunun belirlenmesi ve bu değerlerin kazandırılmasına hangi eğitim kademesinde ne kadar ağırlık verileceği, bunların öğrencilere nasıl kazandırılacağı, öğrencilerin bu değerleri bakım etiği anlayışına nasıl dönüştüreceği ve kullanacağı üzerinde düşünülmesi gereken asıl konudur.” E-EPÖ-1

Var olan ihtiyaç ve becerilere katkı sağlama teması, güncelleme ve görünür kılma kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar; güncelleme kategorisinde yeni ifade şekilleriyle gündeme gelme, derli toplu verilme konularını kod olarak sunmuşlardır. Görünür kılma kategorisinde hep var olan ihtiyaçlar ve bakım etiğinin daha görünür kılması vurgularını yapmışlardır. Var olan ihtiyaç ve becerilere katkı sağlama teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Söz konusu beceri ve yeterliliklerin de eğitim programlarının akademik hedefleri arasında yer alması gerekmekte. Bu gereklilik, bakım etiği kavram ve teori olarak ortaya çıkmadan önce de vardı, yalnız bakım etiği bu ihtiyacı daha görünür kıldı denilebilir bence. Geleceğin eğitim anlayışı için de aynı gereklilik söz konusu.” K-FGE

“Yanlış hatırlamıyorsam 1820-30’lu yıllarda Sultan II. Mahmut’a sunulan raporlarda bile medresenin baş hocası ile ilgili öğrenci psikolojisinden anlayan, onlarla ilgilenebilecek bir kişi seçilmesi öneriliyor. Şu şekilde ifade edilebilir belki yeni eğitim programlarında bu tip konular daha derli toplu veriliyor belki ondan ilk defa yer verildi gibi bir anlam çıkıyor.” E-EPÖ-2

Eğitim programlarındaki becerileri ve yeterliliklerin bakım etiği kapsamında tekrar yorumlanması, uzmanların geniş önerileri üzerinden şekillenmiştir. Yeniden inceleme gerekliliği teması için sağlanan genel bir bakış, kavramsal sorgulamanın ve değerlendirme biçimlerinin tartışılmasının önerildiğini göstermektedir. Anlamlandırma ve gerçek ihtiyaçlar bağlamında düşünebilme, bakım etiğinin temelinde bulunan kavramlarla eşleşmektedir. Aynı şekilde etik bağımsızlık vurgusunun; toplumsal yapıyı önemsemekle ilgili olduğu görülebilir. Bireyin işe koşma eylemlerinde sağladığı katılımcılık, toplumsal yer edinmesinin ötesinde toplumda yeri olanlara ve bu yerin özgül durumuna duyarlılaşmasına katkı sağlayabilir. İyi çalışılmış eğitim programlarının gereksinimi, bu önerilerin tümünde bir izlek olarak eğitim programını merkeze almaktadır. Var olan ihtiyaç ve becerilere katkı sağlama temasında bulunan yorumlar, bu ihtiyaçların hep var olduğunu; bakım etiğiyle daha görünür kıldığını veya bakım etiğinin yeni bir ifade şekli olduğunu savunur. Bu noktada bakım etiğini, etik yaklaşımlar içinde tekrar değerlendirerek yeni ve yeni ihtiyaçlara yönelik olarak önerdiği kavram, ilke ve uygulamaları bu gözle okumak gerekebilir. Örneğin öğretmenlerin okul yaşantılarındaki etik kümeyi oluşturan unsurların ne olduğu, öğretmenler tarafından ne derecede düşünülmüştür? Bu düşünme, bir ihtiyaca doğru dönüşmekte midir? Bu bağlamda düşünülen eğitim

programlarının, bu ihtiyaçlara yanıt vermesi bağlamında şekillenen çizelge, birçok kavram ve alana değinen veriler sunmuştur.

Çizelge 4.26. Uzmanlara göre bakım etiği mesleki gelişim programında öncelikle hedeflenmesi gereken kavramlar

Tema	Kategori	Kod
Model Olma	Kendini tanıma ve sorgulama	Üst biliş becerileri
		Kendini tanıma
		Tefekkür etme
		Öz denetim
	Diyalog kurmada bilinçli rol model	Ne kazandırılacak yerine nasıl kazandırılacak
		İletişim becerisi
		Rol model
		Etkin dinleme ve konuşma
	Bakımın tutarlılığı bağlamında öğretmenin şiddetsizlik davranışı	Öğretmenin şiddetsizliği
		Bakıma ilişkin yaklaşım
		Bakımın tutarlılığı
Diyalog	Analiz edilerek seçilen diyalog yöntemi	Öğrencilerin özen gösterdiği davranışlara uygun kişiyi model alması özgürlüğü
		Çözümlenen diyalog

Çizelge 4.26.’da “Bu çalışma kapsamında ilkökul ve ortaokul öğretmenleri için 20 saatlik bir bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesi düşünülmektedir. Bu program öncelikle neyi hedeflemelidir? Eğitimde bakım etiği kavramlarından model olma, diyalog vb. kavram ve uygulamaları odağında Noddings’in kritik

önerileri nedir? Bunlardan hangisini öne çıkarırsınız?” sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: Model olma, diyalog.

Model olma teması; kendini tanıma ve sorgulama, diyalog kurmada bilinçli rol model, bakımın tutarlılığı bağlamında öğretmenin şiddetsizlik davranışı kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, kendini tanıma ve sorgulama kategorisinde üst biliş becerileri, kendini tanıma, tefekkür etme, öz denetim kodları bağlamında konuşmuştur. Diyalog kurmada bilinçli rol model kategorisinde ne kazandırılacak yerine nasıl kazandırılacak sorusunu önemsemiş, iletişim becerisi, rol model, etkin dinleme ve konuşma konularından bahsetmişlerdir. Bakımın tutarlılığı bağlamında öğretmenin şiddetsizlik davranışı kategorisinde öğretmenin şiddetsizliği, bakıma ilişkin yaklaşım, bakımın tutarlılığı vurgularını yapmışlardır. Model olma teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için üç örnek aşağıda verilmiştir.

“... bence burada öncelikle öğretmenlerin bir metacognition, üst biliş becerilerine yönelik birtakım içerikleri sunmanız gerekiyor. Önce öğretmen bir kendini bilsin. Biz buna kendi, Osmanlı'dan getirdiğimiz ve kültürel kodlarımızda da diyoruz ki 'Tefekkür etsin.' Bir kendi içine bir dönsün, kendini tanınsın...” E-SE

“Programın öncelikli hedeflemesi gereken hangi beceri ve yeterliklerin öğrencilere kazandırılacağından öte bunların nasıl kazandırılacağıdır. Öğretmenin kesinlikle teorisine ötesine geçmesi üzerinde durduğu değerlerin hepsini öğrenci ile iletişimde göstermesi gerekmektedir.” E-EPÖ-1

“Şahsi düşünce dünyasında şiddetin herhangi bir türünün yer bulduğu ve bakım etiğinin en temel kavramlarından olan şiddetsizliği kendi yaşantısına yansıtamamış olan bir eğitimcinin, bakım etiği doğrultusunda davranış geliştirmeyi amaçlayan bir eğitimci olabileceğini de zannetmiyorum.” K-FGE

Diyalog teması, analiz edilerek seçilen diyalog yöntemi kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin özen gösterdiği davranışlara uygun kişiyi model alması özgürlüğünü önemsemişler ve çözümlenen diyalog vurgusu yapmışlardır. Diyalog teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Diyalog önemli ama şöyle bir şey yine söyleyeceğim felsefeciyim ben. Hangi diyalog? Sokrates'in diyalogu mu? Diyalogla ilgili elli bin tane çalışma var. Diyalogdan kastın ne? Burada diyalog dediğini açman gerekiyor.” E-FGE

Çizelgeye bakıldığında model olma, diyalog, uygulama ve onaylama aşamalarında model olma ve diyalog aşamalarının vurgulandığı görülmüştür. Uzmanların, model olma basamağında öğrenciler için önemsenen becerilerle ilişki kurduğu yorumu

yapılabilir. Öğrencilerde gelişimini eğitim aracılığıyla istediğimiz öz değerlendirme, iletişim, etik ilişki kurma becerilerinin; model olma davranışı sergileyebilen öğretmen için de gerekli olduğu çıkarımına ulaşılabilir. Kendini tanıma ve sorgulama, öğretmenin eğitsel felsefesinde sürekli düzenleme şansı sağlarken şiddetsizlik davranışını içselleştirme, öğretmeni etik ilkelerini okul ortamında da uygulamasını sağlar. Dolayısıyla yaşama bakışında sürekli gelişimi kendi karakter eğitimi bağlamında değerlendiren öğretmenin, bilinçli model olacağı söylenebilir.

Diyalog temasında savunulacak diyalog yönteminin analiz edilmesi vurgulanmaktadır. Model olma için bahsedilen benzer sorgulama ve bilinçli olma durumu; eğitsel diyalog için de geçerlidir. Uzmanların model olma ve diyalog aşamalarının her ikisinde de öğretmenin düşünme, analiz etme, sorgulama davranışlarını önemseydiği görülmektedir. Hazırlanacak mesleki gelişim programının bu yönde uygulamalar barındırması gerekmektedir.

Çizelge 4.27. Uzmanlara göre bakım etiğinin sosyal problemlere etki sağlayıp sağlamama durumu

Üst tema	Tema	Kategori	Kod
Etki sağlar	Dolaylı etki	Toplumun problem çözücü olarak okulu görmesi	Okulların sorumlusu olmadığı problemler için kısa sürede çözüm beklentisi
		Sosyal farkındalık	Sosyal olaylardan etkilenme-sosyal olayları etkileme Bir filtre kazandırma aracı olarak bakım etiği
	Dezavantajlara karşı inançlı hareket	Toplumsal cinsiyeti çözümlen bir aktarılabilir kavram olarak bakım	Öğrenilebilir/öğretilebilir bir kavram olarak bakım Toplumsal cinsiyet bağlamı Aktarılabilirlik
		İnandıktan sonra harekete geçirme	Zincirin ilk ve son parçası olarak öğretmen

			Dezavantajlara karşı davranma
			Sürekli mesleki gelişim gerekliliği
	Kişilerarası ilişkilerin kuvvetlenmesi	Sosyal izolasyon ve birbirinden uzaklaşmaya karşı çözüm	Akrabalık ilişkileri Misafirperverlik Duygularla hareket etme
Kararsız	Potansiyel sorulardan kaynaklanan belirsizlik	Öğretmenin sorumluluğuna dair soru işaretleri	Öğretmenin nasıl yapacağım sorusu Öğretmenin desteği kimden alacağı sorusu

27. Uzmanlara göre bakım etiğinin sosyal problemlere etki sağlayıp sağlamama durumu (devamı)

Çizelge 4.27.'de "Öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını bakım etiği perspektifinde değerlendirmesi, sosyal problemlere doğrudan veya dolaylı olarak bir etki sağlayabilir mi? Buradan hareketle bakım etiği yaklaşımını toplumsal zeminde çözüm sağlayıcı bir eğitim felsefesi olarak görüyor musunuz? Lütfen gerekçelendiriniz." sorusundan elde edilen bulgular şu üst temalar içerisinde incelenmiştir: Etki sağlar, kararsız.

Etki sağlar üst teması; dolaylı etki, sosyal farkındalık, dezavantajlara karşı inançlı hareket, kişilerarası ilişkilerin kuvvetlenmesi temalarını içermektedir.

Dolaylı etki teması, toplumun problem çözücü olarak okulu görmesi kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, okulların sorumlusu olmadığı problemler için kısa sürede çözüm beklentisi kodundan bahsetmişlerdir. Dolaylı etki teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

"Öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını bakım etiği perspektifinde değerlendirmesi, sosyal problemlere dolaylı olarak bir etki sağlayabilir. Burada asıl sorun sadece bakım etiğinden değil aynı zamanda eğitimden de sorumlusu olmadığı problemleri kısa zamanda çözmesini beklememiz." K-EFSTT

Sosyal farkındalık teması; sosyal olaylardan etkilenme-sosyal olayları etkileme ve toplumsal cinsiyeti çözümleyen aktarılabilir bir kavram olarak bakım kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar; sosyal olaylardan etkilenme-sosyal

olayları etkileme kategorisinde bakım etiğini bir filtre kazandırma aracı olarak görmekle birlikte sosyal farkındalık kazandırmada bakım etiğinin önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Toplumsal cinsiyeti çözümleyen aktarılabılır bir kavram olarak bakım kategorisinde öğrenilebilir/öğretilebilir bir kavram olarak bakımı aktarılabılırlik ve toplumsal cinsiyet bağlamında yorumlamışlardır. Sosyal farkındalık teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için iki örnek aşağıda verilmiştir.

“Kesinlikle sağlar. Çünkü bak soru şöyle geliyor: “Etki sağlayabilir mi?” Sosyal olayların içindeyiz zaten biz ya da bilerek isteyerek içine giriyoruz. Biz de etkiliyoruz onlar da bizi etkiliyor. Dolayısıyla bir bağ kuruyoruz onlarla. Sosyal olayların içerisinde olduğumuz için bir değer anlayışı geliştiriyoruz ya da sosyal olayların içerisine bir diğer anlayışımız olduğu için giriyoruz.” E-FGE

“Evet, bakım etiğini temellendirdiği kavramlar doğrultusunda pek çok toplumsal probleme çözüm geliştirebilecek nitelikte bir yaklaşım olarak görüyorum. Bunun başlıca nedeni, kendisinden önceki tüm etik ve eğitim felsefesi yaklaşımlarından farklı olarak, özeni ve bakımı öğrenilebilir/öğretilebilir bir kavram olarak ve toplumsal cinsiyet bağlamında ele alması. Öğretilmeyen ve 'öteki'ne aktarılamayan bir yaklaşım bireysel ya da toplumsal herhangi bir probleme çözüm sunamayacaktır.” K-FGE

Dezavantajlara karşı inançlı hareket teması, inandıktan sonra harekete geçirme kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar; zincirin ilk ve son parçası olarak öğretmen, dezavantajlara karşı davranma, sürekli mesleki gelişim gerekliliği kodları bağlamında konuşmuşlardır. Dezavantajlara karşı inançlı hareket teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Çünkü burada öğretmen, inanmasıyla başlıyordu ya az önceki süreç ve toplumun felsefesini sağlayabilir mi demiştiniz ya, evet sağlar ama buradaki sağlama öyle kolay bir durum değil. Sürekli bir mesleki gelişim yapacaksınız belki daha sonra ya da araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak diyebilirsiniz ki ‘Biz bunu geliştirdik ama bu geliştirdiğimiz durum, sürekli kendini yenilemeli, sürekli geliştirmeli bakım etiği açısından.’” E-SE

Kişilerarası ilişkilerin kuvvetlenmesi teması, sosyal izolasyon ve birbirinden uzaklaşmaya karşı çözüm kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar; akrabalık ilişkileri, misafirperverlik, duygularla hareket etme kavramları ile konuşmuşlardır. Kişilerarası ilişkilerin kuvvetlenmesi teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Türkler gibi akrabalığın, misafirperverliğin, duygularla hareket etmenin çok fazla olduğu bir toplumda dahi sosyal hayatta yaşadığımız en büyük problemlerden birisi yavaş yavaş

sosyal izolasyonun artması, insanların birbirleriyle doğru iletişim kuramamaları ve birbirlerini anlamadan uzaklaşmalarıdır. Bu nedenle kişiler arası ilişkilerin kuvvetlenmesinde bakım etiği önemli bir rol oynayacaktır.” E-EPÖ-1

Kararsız üst teması, Potansiyel sorulardan kaynaklanan belirsizlik temasını içermektedir.

Potansiyel sorulardan kaynaklanan belirsizlik teması, öğretmenin sorumluluğuna dair soru işaretleri kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, öğretmenin nasıl yapacağım sorusu, öğretmenin desteği kimden alacağı sorusu kodları bağlamında konuşmuşlardır. Potansiyel sorulardan kaynaklanan belirsizlik teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Öğrenci ihtiyaçlarını daha doğru bir şekilde karşılamak doğrultusunda plan yaparken öğretmenlere bakım etiği perspektifinden nasıl yaklaşacağız peki? Bir öğretmen bu kadar şeyi ben nasıl yapacağım, öğretim kısmını nereye yerleştireceğim, uygulamanın psikolojik yönü ile ilgili desteği kimden alacağım gibi konularda sorular sorarsa bunları hangi açıdan yanıtlayacağız?” E-EPÖ-2

Çizelgede etki sağlar ve kararsız olmak üzere iki üst tema bulunmaktadır. Etki sağlar üst temasında zincirin ilk ve son parçası olarak öğretmen kodu dikkat çekmektedir. Uzmanın bir alıntısı üzerinden elde edilen bu kod, öğretmenlerin toplumsal görevini açıkça ifade etmektedir. Bir arada tutma, sosyal hareketin başında ve sonunda bulunma gibi özellikleri olan öğretmenlik mesleğinin bir sosyal hizmet olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda bakım verme, önemseme davranışıyla kalmamakta; toplumsal her türlü bileşenin gelişmesine destek sağlayıcı bir davranış olarak yorumlanmaktadır fakat bunun yanında öğretmenlerin tek problem çözücü olarak görülmesi problemi de mevcuttur. Dolayısıyla öğretmenin toplumsal kültürünü tanıyarak ve onunla sürekli temasta olarak geliştireceği etik bakım farkındalığı, eğitsel sorunlarla başa çıkmak adına istekli ve inançlı eylemi doğurabilir.

Kararsız üst temasında bulunan potansiyel sorulardan kaynaklanan belirsizlik teması, öğretmenleri için çizilmemiş bir çerçeveden doğan kaygıyı betimlemektedir. Öğretmenlerin bakım etiğine yönelik destek ihtiyacı bu çalışmada olduğu gibi mesleki gelişim programlarıyla en aza indirilmeye çalışılabilir ancak bu programların, bakım etiği yaklaşımının sürekli duyarlılık gelişimini önceleyen ve fikir akımlarının kalıplaştırıcı yargılarından uzak durmaya çalışan yapısını gözden kaçırmaması gerekmektedir.

Çizelge 4.28. Uzmanların bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesine yönelik önerileri

Tema	Kategori	Kod
Programda ilkokul ve ortaokul ayrımı	İlkokul ve ortaokul kademelerine göre farklılaştırma	İlkokul ve ortaokul uygulamalarında farklılık Somut işlemler dönemi
Uygulama odaklılık	Bakım etiğine uygun içerik-uygulayıcı ve uygulama odaklılık	Uygulama ön planda olmalı Bakım etiğine uygun uygulama yapılmalı Program uygulayıcısının özellikleri açık şekilde belirtilmeli

Çizelge 4.28.’de “Başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.” sorusundan elde edilen bulgular şu temalar içerisinde incelenmiştir: Programda ilkokul ve ortaokul ayrımı, uygulama odaklılık.

Programda ilkokul ve ortaokul ayrımı teması, sosyal izolasyon ve birbirinden uzaklaşmaya karşı çözüm kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar; ilkokul ve ortaokul uygulamalarında farklılık, somut işlemler dönemi kodları bağlamında konuşmuşlardır. Programda ilkokul ve ortaokul ayrımı teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“İlkokul ve ortaokul... Bunun ikisini ayırmalısınız, bu bir. İlkokul sınıf öğretmeninin sahip olacağı bakım etiğine ilişkin ve Noddings’in söylediği duyarlılıkla alakalı olarak ön plana çıkarılacak etik bir takım değerler, mesleki açıdan bence ilkokul ve ortaokul branş ya da sınıf öğretmeni ayrımı yapılmalı. Çocukların gelişim düzeylerinden dolayı.” E-SE

Uygulama odaklılık teması; bakım etiğine uygun içerik-uygulayıcı ve uygulama odaklılık kategorisinden oluşmaktadır. Katılımcılar; uygulama ön planda olmalı, bakım etiğine uygun uygulama yapılmalı, program uygulayıcısının özellikleri açık

şekilde belirtilmeli kodları bağlamında önerilerde bulunmuşlardır. Uygulama odaklılık teması altında yer alan katılımcı ifadeleri için bir örnek aşağıda verilmiştir.

“Hazırlanacak öğretmen eğitimi programında uygulama boyutunun ön planda tutulması, program kapsamında eğitim verecek kişilerin bilfiil kendi hal ve hareketleriyle anlattığı konuyu desteklemesi gerekmektedir. Bu bağlamda program hazırlanırken, programın uygulayıcısında bulunması gereken özelliklerin de açık bir şekilde belirlenmesi faydalı olacaktır.” E-EPÖ-1

Uzmanların uygulama odaklı bir mesleki gelişim programı öğretmenler ile bütünleşmektedir. İhtiyaç analizinin ilk aşamasında yapılan görüşmelerde öğretmenler, mesleki gelişim programlarının katılımcı odakta hazırlanmadığını ve uygulanmadığını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda programa dair önerileri; örnek olaylar, öneriler, katılımcı etkinlikler üzerinden uygulamayı göz ardı etmeyen bir program olması bağlamında şekillenmiştir. Ayrıca uzmanların önerilerinde mesleki gelişim programı için ilkökul ve ortaokul basamakları arasında tercih yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır.

4.2. Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı

Noddings (2021), eğitimin amacını yetkin, duyarlı, seven ve sevilebilen insanlar yetiştirmeyi teşvik etmek olarak ifade etmiştir. Bakım etiği anlayışının merkezinde “Öğrenciler derslerde öğretilen tüm kuramlardan daha önemlidir” düşüncesi vardır. Bu düşünce sözde kolayca kabul edilse de sınıfa girildiğinde bilimsel kuram ve uygulamaların bilimsel yollarla aktarılması, merkezi sınavlara hazırlık vb. zorlayıcı faktörlerin etkisinde kalmaktadır.

Bakım etiği anlayışında eğitim öğretmenlerin ana görevlerinden yalnızca bir tanesidir. Bu kurumların ve insanların birden fazla amacı ve hedefi bulunur. Eğer okulların tek bir amacı olacaksa bu öğrencilerin sağlıklı, yetkin ve ahlaklı insanlar olarak yetişmelerinin teşvik edilmesidir (Noddings, 2021). Bu bakış açısı akademik ve entelektüel gelişimin önemini kabul eder ve ek olarak okulların “öğrencilere trafik ve sürücülük eğitim, cinsellik, kariyer, ebeveynlik ve uyuşturucu maddelerin zararları” konularında da eğitim vermek zorunda olduğunu belirtir. Okullar akademik amaçlara ulaşmak istiyorsa duyarlılık ve bakım konusunda gelişmeli ve devamlılığı sağlamalıdır. Çocukları fiziksel olarak beslemek önemli olsa da onların ruhlarını

beslemek daha da önemlidir. Bu çocukları kıymetli bir kaynak olarak görmenin ve onları zamanını boşa harcamamanın bir sonucudur.

Bakım etiği ayrıca, geleneksel aile yapısının herhangi bir sebepten dolayı çağ dışı kalması durumunda, ailenin karşılayamadığı duyarlılık ve bakım ihtiyaçlarının diğer kurumların doldurması gerektiği düşüncesini vurgular. Duyarlılık sadece duyarlı olan kişinin yükünün artırılması değildir. Bakım ilişkisinin karşılıklı olduğu unutulmamalıdır. Sonuç olarak, bakım etiği eğitiminde duyarlılık ilişkilerini ve isteğini sürdürmek için gerekli davranışları ve yetenekleri geliştirmeye odaklanılır. Noddings (2021), diğer insanlara ve canlılara karşı bakım ve duyarlılık isteği evrensel bir insan isteği olsa da çok sayıda kanıt, yüksek seviye entelektüelliğe ulaşsa da insanlara ve diğer insanlara karşı duygusuz ve duyarsız olabileceğini göstermektedir. Bu mesleki gelişim programına olan ihtiyaç ise burada saklıdır. Diğer insanlara bakım ve duyarlılık doğamızda ve aldığımız profesyonel eğitimde olsa da yeniden düşünme ve beceri geliştirmeden fayda sağlarız. Tüm bu hususlar, hazırlanan mesleki gelişim programının anlayışını oluşturmaktadır.

Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan bakım etiği mesleki gelişim program taslağının amacı, bakım etiği alan yazınındaki bilgi birikimini ve kaynakları tanıtmak, bakım etiği anlayışı hakkında farkındalık geliştirmek ve uygulama için yeterlik kazandırmaktır.

20 saatlik uygulama süresi bulunan Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı'nın içerdiği değerler sevgi, saygı, sabır ve sorumluluk değerleridir. Program Giriş-tanıtım-ısınma, Değerler Eğitimi Bağlamında Bakım Etiği, Kültür ve Bakım Etiği, Bakım Etiği Yaklaşımı Çerçevesi, a. Model Olma, b. Diyalog, c. Uygulama, d. Onaylama ve Çıkarımlar-Öneriler-Kapanış temalarından oluşmaktadır. Bu temalar, sonuçlar ana başlığı altında ifade edildiği gibi ihtiyaç analizi bulgularından hareketle yazılan kazanımlar odağında şekillenmiştir.

Bu ihtiyaç analizi çalışmaları sonrasında geliştirilen Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı, Ek-3'te bulunmaktadır.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde durum araştırması sonrasında elde edilen bulgulardan yola çıkılarak hazırlanan Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı'nın sonuç ve önerilerinden bahsedilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Programı'nın ihtiyaç analizi aşamasında yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin ve uzmanların eğitimde bakım etiğine ilişkin görüşleri çerçevesinde birçok sonuç elde edilmiştir.

Öğretmenlerin bakım etiğine yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlar ve hazırlanan program taslağını nasıl şekillendirdiği aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Model Olma

1. Öğretmenler, kendi eğitsel felsefelerinde bireyi biricik görme, öğrencinin özüne inme, yardım etme, sokakta sahip çıkma gibi doğal bakım davranışları sergilemektedir. Öğretmenlerin doğal bakım davranışlarının tek başına yeterli olmadığı, doğal bakımın etik bakımın ilk adımı olduğuna dair farkındalık kazanmalarına ve etik bakımı tercih etmelerine ihtiyaç vardır. Bu sebeple, hazırlanan program taslağının model olma boyutunda öğretmenlerin samimi model olma davranışlarını doğal bakım davranışıyla ilişkilendirmesi ve etik bakım bağlamında kendi eğitsel felsefesini tartışmaya istekli davranması konusuna yönelik kazanımlar yazılmıştır (Kazanım 5.4. ve Kazanım 5.6.).
2. Öğretmenler, kendi eğitsel felsefesinde yetiştirme kavramını önemsemektedir. Yetiştirme, öğretim ve yetiştirme, öğrenme yolculuğu temaları altında şekillenen görüşleri neticesinde hiçbir katılımcı tekil olarak öğretimi benimsememiştir. Bu veri öğretmenlerin duyuşsal gelişime önem verdiğini göstermektedir. Dolayısıyla duyuşsal eğitimin önemine inanan öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal gelişimini destekleme çabası akademik

bilgi ve beceriyle desteklenmelidir. Bu gereklilik, hazırlanan program taslağının genel çerçevesini etkilemiştir.

3. Öğretmenler, öğrencilerle birlikte geçirilmesi gereken zamana ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Görüşlerine göre bu zaman, duygusal ve anlayışlı ilişkilerin kurulmasını sağlamanın yanında birbirini tanıma, birlikte gelişme odağında şekillenmektedir. Bu verinin yardımıyla öğretmenlerin, öğrenciyle olan ilişkilerini zaman odağında önemsediği çıkarımı yapılabilir. Program taslağında yer alan Bakım Etiği Yaklaşımı Çerçevesi teması, bu görüşlerden hareketle bakım etiği bağlamında devamlılık alanlarını akademik amaçlara ulaşmak için gereklilik olarak gören bir kazanım içermektedir (Kazanım 4.6.).
4. Öğretmenlerin görüşlerinden bakım etiği çerçevesiyle uygunluk taşıyan anlayışlı akademik takip, birlikte öğrenen rol model, öğrenciyi merak etme, problem çözümlerine odaklanma, sınıfın bir huzur ortamı olması gerekliliği kodları elde edilmiştir. Örnek olmayı dış görünüş odağında da okuyan öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerde etik bakıma dair veriler bulunduran model olma basamağı hakkında farkındalıkların geliştirilmesi gerekebilir. Hazırlanan program taslağında model olma teması; bu farkındalığı kazandırmak amacıyla model olmaya dair içeriği tanımayı ve model olma bağlamında güven ilişkisi kurmanın sağladığı katkıları içerecek şekilde hazırlanmıştır (Kazanım 5.1. ve Kazanım 5.5.).
5. Öğretmenler, öğrenciler için model olunmadığında öğretmen öğrenci arasındaki bağın zayıflamasına ve sınıf yönetiminde problemlere dair birçok görüş ifade etmişlerdir. Düzenli ödev yapmama, şefkatli diyalog eksikliği, güven ve sevgi ilişkisinin kurulamaması, davranışın kazandırılmaması, sosyal problem çözmede zorlanma kodları bu bağlamda incelenmiştir. Ayrıca katılımcılar, öğretmenin eleştirilebilirliği odağında örnek olmanın doğurabileceği sıradanlık vurgusunu yaparak model olmaya dair kaygılarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla hazırlanan program taslağında samimi model olma bağlamında öğrencilere bakım etiği uygulamalarını söylemek yerine davranışlarla göstermenin önemini içeren bir kazanım yazılmıştır (Kazanım 5.7.).
6. Öğretmenlerin model olma basamağının önemine dair farkındalıklarının olmasının yanında bu basamağa dair bilgi ve mesleki sorgulama

davranışlarına tekrar göz atılması gerekmektedir. Bu sebeple kendi eğitsel yolculuğunu tartışmaya yarayan currere metodu uygulaması, hazırlanan program taslağının model olma temasında yer almıştır (Kazanım 5.3. ve Kazanım 5.6.).

5.1.2. Diyalog

1. Bazı öğretmenler sınıf içinde veya öğrencilerle birebir olarak diyalog kuramadıklarını ifade ederken bazıları diyalog için vakit oluşturma davranışı sergilediklerini ifade etmişlerdir. Diyalog için vakit bulamayan öğretmenler eğitim programını gündelik sohbetten öne alma zorunluluğu, mecbur derse dönüş, LGS, öğrencinin sürekli konuşma isteği gibi kodlar odağında görüş belirtmişlerdir. Diyalog için vakit oluşturduğunu aktaran öğretmenler; ödül ve oyun aracılığıyla diyalog, sağlıklı iletişimle anlamlandırma kodları bağlamında konuşmuşlardır. Bu noktada diyalogun önemini ve kazançlarını öğretmenlerin tekrar gözden geçirmesi gereklidir. Diyalog için zaman yaratma davranışı bakım etiği için önem arz etmektedir. Bu sebeple; hazırlanan program taslağının diyalog temasında eğitimde konuşma ve diyalog kavramlarının eğitimin amaçlarıyla bütünleşmesini, eğitim öğretim süreci ile diyalogun birbirinden ayrılamaz oluşunu içeren kazanımlar yazılmıştır (Kazanım 6.2. ve Kazanım 6.4.).
2. Öğretmenlerin öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini öğrenmek için çalışma kâğıtları, okul sonrası kurslar, kamplar, oyunlaştırma gibi dolaylı araçlar kullandıkları görülmüştür. Bu dolaylı araçları kullanırken öğretmenlerin bakım davranışları sergiledikleri, öğrencilerin gelişim çağlarını gözettikleri söylenebilir ancak öğretmenlerin bu verileri elde edebilmek için diyalogu birincil olarak kullanmadıkları görülmektedir. Oysaki diyalog, eğitim öğretimin merkezinde yer alan etkileşim türlerinden biridir. Bu sebeple, hazırlanan taslak program taslağının diyalog temasında eğitim öğretim sürecinin diyalogdan ayrılamaz oluşunu, öğretmenin insanlar arası etkileşime ve sosyalleşmeye bir ihtiyaç olarak dikkat kesilmesini ve bakım etiğinin önerisi olan ucu açık diyalog kurmasını içeren kazanımlar yazılmıştır (Kazanım 6.4., Kazanım 6.5. ve Kazanım 6.7.). Ayrıca iletişim şekillerinin potansiyel rollerine dair farkındalık geliştirecekleri ve derslerde diyalog

kurmanın vicdanen rahat hissettireceği kazanımlar da bu temada mevcuttur (Kazanım 6.6. ve Kazanım 6.8.).

3. Öğretmenlerin diyalogu akademik bağlantı kurmada ve öğrenci hakkında bilgi toplamada kullandıkları görülmüştür. Bunula birlikte diyalog, ilişkide duyarlılık geliştirmenin aracı olarak da kullanılmıştır. Bir çözümleme ve büyük fikirlere ulaşma aracı olarak diyalogun kullanılmasına rastlanmamıştır. Eğitimin amaçlarıyla bütünleşecek şekilde bu sorgulamayı sağlamayı açıklama adına kazanım yazılmıştır (Kazanım 6.2.)
4. Öğretmenler, diyalogun yeni fırsatlar yaratma potansiyelini bütünsel bir bakış açısıyla ele almış ve bakım davranışları ışığında cevaplar sunmuşlardır. Bu diyalogun yaratacağı fırsatlara dair görüşler; akademik gelişme, kendini keşfetme, duygudaşlık kurma, veli ile iş birliği sağlama temaları altında incelenmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin diyalog kurmanın yaratacağı potansiyellere çeşitlenmiş örnekler sunması, öğretmenlerin diyalog kurmadaki problemlerine odaklanmayı gerektirir. Diyalogun önemine dair görüş sunabilen öğretmenlerin diyalog kurmada yaşadığı problemler, eğitimde diyalogun kullanımına karşı zorluklar meydana getirmektedir. Hazırlanan taslak programda, diyalog kullanımının “Ders kaynıyor mu?” sorusunu doğurmasının sebepleri tartışılarak diyalogun selamlaşma ve hal hatır sormayı da içerdiği vurgulanmıştır (Tema b. Diyalog).
5. Öğretmenler; sınıf içerisinde hassas/mahrem konuların konuşulmasının önünde akran zorbalığı, kültürel kabuller, öğretmenin bilgi eksikliği gibi engellerin olduğunu ifade etmişlerdir. Genellikle kendilerinin de bu davranışı benimsemediğini kültür ve öğrencilerin gelişimi bağlamında aktarmışlardır. Bu noktada bakım etiği önerilerinin kültürle uygunluk taşıyacak biçimde çözümlenmesi gerekliliği görülür. Bu çözümlemenin, toplum kültürüne dair bir farkındalık yaratması ve önemseme davranışlarını bu minvalde oluşturulacak bir tartışmayla biçimlendirmesi bakım etiği yaklaşımına uygunluk taşır. Ayrıca bakım etiği yaklaşımının önerileri içerisinde bulunan duyarlılık temalarının, toplumsal kültürü çözümlemeyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu sebeple, hazırlanan taslak programa kültür ve bakım ilişkisini içeren bir tema eklenmiştir (Tema 3. Kültür ve Bakım Etiği).

5.1.3. Uygulama

1. Öğretmenler, topluma hizmet uygulamaları yapmakta zorlanmalarının sebeplerini velilerin olumsuz tutumları, yükümlülükler biçiminde ifade etmişlerdir. Bu noktada bakım etiği uygulamalarının kültürel boyutta çözümlenmesini içeren tema (Tema 3. Kültür ve Bakım Etiği), hazırlanan taslak programa eklenmiştir. Ayrıca bakım ıraklığı uygulamaları ve diğer eğitsel uygulamalar bağlamında aile farkındalığını sağlamak amacıyla kazanımlar yazılmıştır (Kazanım 7.6. ve Kazanım 7.8.). Topluma hizmet uygulamaları yapan öğretmenlerin bakım uygulamaları yaptıkları ancak bu uygulamaların bakım etiği bağlamında düşünsel çözümleme içerecek biçimde şekillenmediği ifade edilebilir. Bu noktada topluma hizmet uygulamalarının, okul dışı öğrenme ortamları uygulamalarının verimliliğini tartışma ve bu süreci destekleyen uygulama planlarını yapma içeriklerini barındıran kazanımlar; hazırlanan taslak programda kazanım olarak yazılmıştır (Kazanım 7.2., Kazanım 7.4. ve Kazanım 7.5.).
2. Öğretmenlerin birlikte öğrenme çalışmalarını yaptırırken birçok farklı strateji uyguladığı görülmüştür. Bu stratejilere dair kodlar pano ve sınıf süsleme, kazanımlarla ilişkili ödevlendirmeler, okul korosu, matematik sokağı, risk grubundaki öğrenciye pas atma zorunluluğu, çok boyutlu düşünmedir. Birlikte öğrenme çalışmaları bağlamında yardımlaşma ve bakım ilişkisi kurma hakkında tekrar düşünmek gerekebilir. Öğretmenler, birlikte öğrenme çalışmalarında yardımlaşma davranışını tesadüflere bırakmak yerine yardımlaşma odaklı planlama yapmalıdır. Hazırlanan taslak programda duyarlılık temalarını kullanmayı ve uygulama planları yapmayı içeren kazanımlar yazılmıştır (Kazanım 7.3. ve Kazanım 7.4.).
3. Öğretmenler sınıf içi öğrenme faaliyetlerini planlarken iş birliği odaklı ve katılımcı bir sınıf atmosferi oluşturmaya yönelik stratejiler benimsemişlerdir. Bu stratejilere yönelik kodlardan bazıları şunlardır: Etkinliğe göre homojen veya heterojen dağılım, gruplar arası olumlu rekabet, grup lideri seçmeme, tiyatro, eğitsel oyunlar. İş birlikli çalışma aşamalarına dair bilgi edinme, bu bilgileri bakım etiği bağlamında inceleyerek derslerine aktarma amacına yönelik olarak bir uygulama planı hazırlama kazanımı, hazırlanan taslak programda yer almıştır (Kazanım 7.4.).

5.1.4. Onaylama

1. Öğretmenler, onaylama davranışlarını genellikle pekiştireç verme bağlamında şekillendirmişlerdir. Onaylama davranışlarına dair risk grubundaki çocuklar için isim vermeden sınıf içi hassas diyalog, onaylama için çaba beklentisi, alkışlatma, ahlaki davranışı onaylama kodları elde edilmiştir. Onaylamanın iki açısı olduğu düşünüldüğünde öteki olanı onaylama ve ahlaki iyiyi ortaya çıkarma davranışlarına rastlanmamaktadır. Bu noktada sınıf ortamında dezavantajlı öğrenciler, zorbalık davranışı ve zor yaşantı geçmişi noktasında onaylama davranışının tekrar düşünülmesi gerekliliği sebebiyle bu konularda kazanımlar, taslak programda yer almıştır (Kazanım 8.3., Kazanım 8.4. ve Kazanım 8.6.)
2. Öğretmenler dezavantajlı öğrencileri birçok biçimde onaylamaktadır. Bakım davranışlarına uygun olarak onaylamalarına dair herkese karşı takdir etme, maddi ve manevi yardım, ders için sorumluluk verme kodları bağlamında şekillenmektedir. Bunun yanında dezavantajlı öğrenciler için onaylamayı sınıf kültürüne aktarma planlamalarını ifade etmemeleri, bu onaylamanın sınıf içerisinde genellikle bir eylem üzerine gerçekleşmesi veya öğretmen-öğrenci-aile arasında gerçekleşmesi önemli bir veridir. Bu davranışlara yönelik temel kavramları tanıma ve sınıf ortamındaki zorbalık davranışlarına karşı sınıf atmosferini etkileyici çalışmaları yapma bağlamında yazılan kazanımlar, hazırlanan taslak programda yer almıştır (Kazanım 8.1. ve Kazanım 8.6.).
3. İhtiyaç analizi çalışmalarında standartları dezavantajlı öğrencilere uygun hale getirme davranışlarına rastlanmıştır. Bu davranışlar program içeriğini bilişsel seviyeye uygun hale getirme, öğretmenin özel eşyalarına erişebilen çocuğa güvenme, fırsat eşitliği için öğretmenin çabası kodlarında şekillenmiştir. Standartları düşürmediğini ifade eden öğretmenler bilişsel kazanım yükü, ders saatlerinin fazlalığı ve rekreasyon alanının olmaması problemlerini dile getirmişlerdir. Bu noktada, her bireyin ortaya çıkmak için çabalayan güzel ve kabul edilebilir davranışlarına yönelik farkındalık kazanmak; standartları düşürmenin etik bir tercih olduğunu vurgular. Bu konuya yönelik kazanım, hazırlanan taslak eğitim programında yer almıştır (Kazanım 8.3.).

5.1.5. Mesleki Gelişim

1. Öğretmenler daha önce bakım etiği mesleki gelişim programına rastlamamış ve katılmamışlardır.
2. Öğretmenler bakım etiğinin içeriklerine benzer konularda mesleki gelişim programlarına katılmışlardır. Bu programlar MEEBİS içeriğinde olup insan ilişkileri, topluluk yönetimi, hayat boyu öğrenme, dezavantajlı çocuklarla iletişim kodlarıyla ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, kendi ilgileri bağlamında psikoloji ve felsefe okumaları yaptığını ifade etmişlerdir. Bu mesleki gelişim program taslağının, hayat boyu öğrenmeye sağladığı katkı hakkında bir kazanım 1. Giriş-Tanıtım-Isınma temasında yer almıştır (Kazanım 1.3.).
3. Öğretmenlerin tümü bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenler için kemikleşen mesleki uygulamalar, üniversite ve akademik bilgiyle çatışma problemlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını entelektüel güncellenme, öğretmen için hayat boyu öğrenme, öğretmen adaylarının sisteme bilinçli girmesi gerekliliği kodlarıyla ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle bir bakım etiği mesleki gelişim program taslağı hazırlanmıştır.
4. Öğretmenler, bakım etiği mesleki gelişim programının öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkileri olumlu bir biçimde geliştireceğini farkındalık sahibi öğretmen, öğrencileri ayırmamak, öğretmenin davranışlarını düzenlemesi kodlarıyla belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencinin sosyal açıdan gelişeceğini iyi bir insan, iyi bir vatandaş gibi kodlarla belirtmişlerdir.
5. Öğretmenler, bakım etiği mesleki gelişim programının öğretmene mesleki açıdan birçok katkı sunacağını belirtmiş, mesleki sorgulama kavramına değinmişlerdir. Bu kavram; sınıf ortamındaki ihtiyacı anlamlandırma, kendini sorgulama eksikliği kodlarıyla şekillenmiştir.
6. Öğretmenler, bakım etiği mesleki gelişim programına en çok ihtiyacı olan branş/kademeler hakkında birçok farklı görüş bildirmiştir. Bütün branşlar kategorisi dikkat çekici bir kategori olmuştur.
7. Öğretmenlerin bakım etiği mesleki gelişim programına dair önerileri öğretmenler için kendi duygularıyla yüzleşme, sorgulama, düşündürme, çocuk psikolojisi odağında güncel pedagojik eğitim, örnek yaşantılarla destekleme kodlarıyla şekillenmiştir. Öğrenci odaklı öneriler değerler eğitimi

ve duygu eğitimi kategorilerinde; veli odaklı öneriler aile eğitimi, veli eğitimi, veliyle sürekli iletişim kategorilerinde incelenmiştir.

Uzmanların bakım etiğine yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.1.6. Geleceğe Yönelik Görüşler

1. Uzmanlar, bakım etiğine öğretmen rolleri bağlamında daha çok ihtiyaç duyulacağını birçok açıdan belirtmişlerdir. Bu görüşlere dair kodlar rekabetin içerisinde neyi nasıl önemseyeceğini seçme, çekirdek aile yapısında ekonomik gerekçelerle gerçekleşen değişim, empati kurma, sorumluluk, öz denetim, pandemi sonrası, uzmanlığın getirdiği empati eksikliği, ilişki ve anlamlandırma biçimlerinin değişmesi, ilişki ve anlamlandırma biçimlerinin değişmesidir. Bu bulgular, öğretmenler için bakım etiği mesleki gelişim programının hazırlanması için önemli bir gerekçe olabilir.
2. Uzmanlar, eğitim programlarında etik içeriğe yönelik bir ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca iyi çalışılmış eğitim programının hazırlanması gerekliliği, var olan ihtiyaç ve becerilere katkı sağlama düşüncelerini sunmuşlardır.
3. Uzmanlar, bakım etiği mesleki gelişim program taslağı bağlamında öncelikle model olma ve diyalog kavramlarının hedeflenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Model olma boyutu için kendini tanıma, tefekkür etme, ne kazandırılacak yerine nasıl kazandırılacak, öğretmenin şiddetsizliği kodlarına ulaşılmıştır. Diyalog boyutu için öğrencilerin özen gösterdiği davranışlara uygun kişiyi model alması özgürlüğü ve çözümlenen diyalog kodları bağlamında konuşmuşlardır. Bu kavramlara yönelik temel hedefler, a. Model Olma ve b. Diyalog temalarının hazırlanmasına etki sağlamıştır.
4. Uzmanların geneli, bakım etiğinin sosyal problemlere etki ve çözüm sağlayabilecek bir etik yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşleri dolaylı etki, sosyal farkındalık, dezavantajlara karşı inançlı hareket, kişilerarası ilişkilerin kuvvetlenmesi temaları altında incelenmiştir. Öğretmenler, hazırlanan program taslağında karşısına çıkan sorunların üstesinden gelmek için çeşitli yeterliklere yönelik çalışmalar yapmıştır (Kazanım 7.6. ve Kazanım 7.8.). Ek olarak kararsız olan katılımcılar da bulunmaktadır. Bu katılımcılar öğretmenin sorumluluğuna dair soru işaretleri

bağlamında öğretmenin nasıl yapacağım sorusu ve öğretmenin desteği kimden alacağı sorusuna odaklanmaktadır.

5. Uzmanlar, bakım etiği mesleki gelişim programının ilkökul ve ortaokul kademelerinde ayırım yapılması gerektiğini ve bu programın uygulama odaklı olması gerektiğini aktarmışlardır.

Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı'nın hazırlanması amacıyla yapılan ihtiyaç analizindeki bulguların literatürle ilişkili olduğu noktalar görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrencilerle geçirilmesi gereken zamana ihtiyaç olduğunu düşünmesi; Noddings'in devamlılık ilkesiyle ve en az üç yıl birlikte kalma önerisiyle (Noddings, 2021) bütünleşir. Sınıf ortamındaki iletişimin çok az kurulduğunu söyleyen Noddings (2021), öğretmenlerin eğitim programını işleme ve sınava yönelik çalışma kaygıları ile iletişim kuramaması bulgusuyla paralellik taşır. Tüm bunların yanında bakım etiği önerileri ile araştırmanın bulgularını oluşturan görüşler arasındaki farklardan ortaya çıkan ihtiyaçlardan hareketle bir öğretim programı oluşturulmuştur.

5.2. Öneriler

İhtiyaç analizi çalışmaları neticesinde Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı'nın geliştirildiği bu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde şekillenen öneriler şu şekildedir:

1. Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı'nın kriterleri belirtilen uygulayıcılar aracılığıyla uygulama zeminin sağlanmasıyla birlikte öğretmenlere uygulanması önerilir.
2. Bakım etiği davranışları ve eğitim ortamına katkısı hakkında öğretmenlerin ve uzmanların yanında farklı paydaşların görüşlerinin alınması önerilir.
3. Bakım etiği kavram, ilke ve uygulamaları ışığında çok katılımcılı ve değerlendirme aşamaları içeren yeni programların geliştirilmesi önerilir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Akbaş, O. ve Keskin, A. (2021). Eğitim programı liderliği. İçinde G. Ekici ve S. M. Özdemir (Edt.), *Çağdaş bakış açısıyla eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (301-328). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Altıntaş, M. E. (2014). Ahlak eğitimine feminist bir yaklaşım: özen yaklaşımı. *Bilimname*, 2014(1), 99-120.
- Ariav, T. (1988). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Annual Meeting of American Educational Research Association*, New Orleans, LA, 5-9 April.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African- American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25-44.
- Bakım Kolektifi (2021). *Bakım manifestosu* (Çev. G. Acar Savran). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Başaran, O. (2022). Öğretmen adaylarının anlamaya dayalı tasarım konusundaki yeterlilik ve farkındalıklarının geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kırıkkale.
- Bauman, Z. (2016). *Kapımızdaki yabancılar* (Çev: E. Barca). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bergman, R. (2004). Caring for the ethical ideal: Nel Noddings on moral education. *Journal of Moral Education*, 2(33), 149-162.
- Blatt, S. J. (1995). Representational structures in psychopathology. *Emotion, Cognition and Representation*, Rochester, ABD, 3 August.
- Breger, L. (1974). *From instinct to identity: the development of personality*. New York: Prentice-Hall.
- Bus, A. G. ve Van IJzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: a cross-sectional study. *Child Development*, 59(5), 1262-1272
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (Çev. Edt.: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Curby, T. W., Rudasill, K. M., Edwards, T. ve Pérez-Edgar, K. (2011). The role of classroom quality in ameliorating the academic and social risks associated with difficult temperament. *School Psychology Quarterly*, 26, 175.
- Çelik, R. (2016). Bakım/özen etiği ve eğitim felsefesinde feminizm temelli bir yaklaşım. *Fe Dergi*, 8(2), 73-85.

- Deniz, G. (2022). Nel Noddings'in özen etiğinin felsefi ve kavramsal temelleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Deniz, G. ve Dombaycı, M. A. (2020). Eğitimde yitirilen boyut: Mutluluk. 2. *Uluslararası Multidisipliner Sosyal Bilimler Kongresi*. Ankara, Türkiye, 6-8 Mayıs.
- Dewey, J. (2022). *Eğitimde ahlak ilkeleri* (Çev: S. Aydın). Ankara: Fol Kitap.
- Doll, B. (1996). Children without friends: implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25(2), 165-183.
- Dombaycı, M. A. (2014). Teaching of environmental ethics: caring thinking. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 15(3A), 1404-1421.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 95-112.
- Eken, G. (2017). Documenting the influence of Noddings's theory of care in moral education and philosophy of education: 2003-2013. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Kansas, Kansas.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri* (Çev. Edt: Asım Sarı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., ve Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 147-166.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fromm, E. (1985). *Sevme sanatı* (Çev: I. Gündüz). İstanbul: Say Kitap.
- Gartner, A. ve Lipsky, K. K. (1987). Beyond special education: toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57, 368-395.
- Gilligan, C. (2017). *Kadının farklı sesi* (Çev: D. Dinçer, F. Arısan ve M. Elma). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Goralnik, L., Dobson, T. ve Nelson, M. P. (2014). Place-based care ethics: A field philosophy pedagogy. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 19, 180-196.
- Gökçek, T. ve Davey, L. (2009). Durum çalışması değerlendirmelerinin uygulaması. *İlköğretim Online*, 8(2), 1-3.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A. ve Speltz, M. (2014). Emotional regulation, self control, and psychopathology: The role of relationships in early childhood. *Rochester symposium on developmental psychopathology*, Rochester, ABD, February.
- Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. İçinde Pianta R. C., Cox M., Snow K., Takanishi R. ve Traylor F. (Edt.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (ss. 49-83). Washington: Paul H. Brookes Publishing.

- Haynes, F. (2014) *Eğitimde etik* (Çev. S. K. Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hewitt, T. W. (2018). *Eğitimde program geliştirme: neyi neden öğretiyoruz* (Çev. Edt.: S. Arslan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hobson, J. ve A. Morrison-Saunders (2013). Reframing teaching relationships: from studentcentred to subject-centred learning. *Teaching in Higher Education*, 18(7), 773-783.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 41-56.
- Kızılcık, H., & Türüdü, A. S. D. (2022). Humanising online teaching through care-centred pedagogies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4).
- Ladd, G., ve Oden, S. L. (1979). The relationship between peer acceptance and children's ideas about helpfulness. *Child Development*, 50, 402-408.
- Lowe, P. (2015). Lessening sensitivity: student experiences of teaching and learning sensitive issues. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 119-129.
- Lynch, M., ve Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New directions for child and adolescent development*, 1992(57), 81-107.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. <https://oygm.meb.gov.tr/> İndirilme tarihi: 05.06.2023.
- Miner, J. L. ve Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44, 771-786.
- Mutlu, B. (2018). Nel Noddings'te 'ilgi'nin etik önemi ve eğitimdeki yeri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(2), 711-725
- Mutlu, E. Ç. (2017). İlgi etiği bağlamında çocuğun ahlaki eğitimi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 127-142.
- Noddings, N. (1984) *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education, *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435-447.
- Noddings, N. (1997). The use of stories in teaching. İçinde W. E. Campbell ve K. A. Smith (Edt.), *New paradigms for college teaching* (ss. 19-35). Minnesota: Interaction Book Company.
- Noddings, N. (2002a). *Starting at home: caring and social policy*. Berkeley, LA, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (2002b). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of education*, 35(2), 147-159.
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk* (Çev: Z. Bilgin). İstanbul: Kitap.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.

- Noddings, N. (2018). Making connections in the school curriculum. *Theory Into Practice*, 57(4), 333-338.
- Noddings, N. (2020). *Eğitim felsefesi* (Çev: R. Çelik). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Noddings, N. (2021). *Eğitimde yeni bir yaklaşım: "Duyarlılık eğitimi"* (Çev: E. Dumanlı Kadızade ve B. Karaz). Ankara: Pegem Akademi.
- O'Byrne, D. (2014). The Places and Spaces of Human Rights Education. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 6(1): 66–74.
- Pianta, R. C. (2017). *Çocuklar ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin zenginleştirilmesi* (Çev. D. Şahin Ası, Ş. Ocak Karabay). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. ve Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim felsefesi* (Çev: I. Gürbüz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H. ve Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Jama*, 278(10), 823-832.
- Slattery, P. (2018). "I am nature": Understanding the possibilities of currere in curriculum studies and aesthetics. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 14(3), 184–195.
- Solomon, D., Watson, M., Delucchi, K. Schaps, E., ve Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal*, 25, 527-554.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 16. Development of cognition, affect and social relations* (41-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (1989). Pathways to adaptation and maladaptation: psychopathology as developmental deviation. *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Emergence of a discipline*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Taşkaya, G. E. (2021). Noddings'in ilgi/özen/bakım teorisinin eğitim felsefesindeki etkisi üzerine: 2003-2013. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 243-256.
- Taşkaya, G. E. (2023). Noddings'in ilgi/özen/bakım teorisinin ahlak eğitimine etkisi üzerine: 2003-2013. *EKEV Akademi Dergisi*, (94), 109-129.
- Usta, İ., Kılınç, H. ve Okur, M. R. (2022). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin alan uzmanlarının görüşleri: bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 167-200.
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.

- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Walker, C. ve Gleaves, A. (2016). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 65–76.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Youell, B. ve Canham, H. (2021). *Öğrenme ilişkileri: eğitimde psikanalitik düşünce* (Çev: E. Uğuzalp, E. Tilki ve A. Şahin). Ankara: Bağlam Yayıncılık.



EKLER

EK-1 ÖĞRETMENLERİN BAKIM ETİĞİ GÖRÜŞLERİ GÖRÜŞME FORMU

Öğretmenler için Bakım Etiği Mesleki Gelişim Programının Geliştirilmesi

İhtiyaç Analizi, Öğretmenler- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba, benim adım Mert Özden. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisans yapıyorum. **Öğretmenlere yönelik olarak bakım etiğinin kavram, ilke ve uygulamalarını içeren bir mesleki gelişim programı hazırlamak amacıyla bu çalışmayı yapıyorum.** Sizinle görüşme amacım bu mesleki gelişim programına yönelik olarak eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçların, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına, eğitim fakültelerine ve diğer program geliştirme süreçlerine katkı sağlamasını amaçlıyorum.

Bakım/ilgi/özen etiğinin eğitsel kavram, ilke ve uygulamaları Nel Noddings tarafından önerilmiştir. Bakım etiği, bakım alan ve veren ilişkisini bir ahlak felsefesi olarak eğitimin temel alır. Karşıdakinin gelişmesine, kendini gerçekleştirmesine destek sağlayan bir ahlâkî etiktir. Bu süreçte bakım alanın olumlu ve olumsuz özelliklerini kabul eder ve onunla empatiden daha güçlü bir duygu birlikteliği kurar. Bakım etiği; sorumluluk, duyarlılık, şefkat gibi kavramları kapsamaktadır. Sorular; bakım etiğinde ahlaki eğitimin aşamaları olan model olma, diyalog, uygulama, onaylama ve ek olarak mesleki gelişim başlıkları altında bulunmaktadır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmemiz yaklaşık 45-60 dakika sürecek. Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bunun yanında araştırma raporunda isimleriniz yer almayacak, isimleriniz şifrelenerek kullanılacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir konu var mı? Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizin açısından bir sakıncası var mı?

İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Model Olma

1. Eğitim anlayışınızın merkezinde hangi temel değer ve inançlar vardır? Eğitim felsefenizde öğretim kavramını mı yetiştirme kavramını mı daha çok vurgularsınız? Neden?
2. Öğrenme-öğretme sürecinde bakım/ilgi kavram ve uygulamaları hakkında neler söylersiniz? Sizin için önemi nedir? Bakım ve güven ilişkileri için zamana ihtiyaç var mıdır? Neler söylersiniz?
3. Model olma boyutunda “Öğretmenin bakımın ne olduğunu kendi davranışlarıyla göstermesi gerekir.” Buna göre gerçek-samimi bir model olarak ilgi-bakım göstergesi için neler yaparsınız?
4. Bakım etiğinde model olunmadığında ne tür olumsuzluklar oluşur?

Diyalog

5. Bu boyutta “Bakım ilişkilerini sağlamak için diyalog kurmak zorunludur” görüşü vardır. Buna göre derslerde karşılıklı diyalog için yeterli vaktiniz oluyor mu? Bakım etiğinde karşılıklı iletişimin önemi nedir? Derse nasıl katkı sağlıyor?

6. Öğrencilerinizin ilgi, ihtiyaçlar ve yeteneklerini öncelikli öğrenme yollarınız nelerdir?
7. Öğrencileriniz ile ders içinde ve dışında kurduğunuz diyalogların öğrencileriniz hakkında bilgi edinmeye katkısı nedir?
-Bu diyaloga dayalı iletişimin yeni fırsatlar yaratma potansiyeli nedir?
8. Bakım etiği araştırmaları, hassas/mahremiyete dair konuların sınıf içinde konuşulmasının iyileştirici yönünü ortaya koyuyor. Sınıf içerisinde bu konuları konuşmanın karşısında ne gibi engeller olabileceğini düşünüyorsunuz?

Uygulama

9. Bakım etiği gelişimi için öğrencilere bakım uygulamaları yaptırmak ve bu uygulamalar üzerine yansıtımlar yaptırmamız gerekir. Buna göre topluma hizmet uygulamaları ve akranlarla öğrenme çalışmaları ile bakım uygulama becerisi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
10. İş birliğiyle öğrenme bakım yeterlikleri geliştirmeyi desteklemek için kullanılabilir. Sınıfınızda ve sınıf dışı çalışmalarda ekip olarak birlikte öğrenme çalışmaları yaptırıyor musunuz?
11. Sınıf içi öğrenme faaliyetlerini planlarken öğrencilerin birbirlerine karşılıklı yardım etmesi, paylaşımlarda bulunması ve destek olması için sınıf çalışmalarını ne şekilde planlıyor ve uyguluyorsunuz?

Onaylama

12. “Bir kimseyi onayladığımızda daha iyi olan özü saptarız ve o özün gelişimini teşvik ederiz.” Öğretmen olarak sınıfta bazı öğrencilerimizin olumlu davranışlarını onaylar ve o davranışı-kışiyi teşvik ederiz. Buna göre bakım etiği uygulamalarında onaylamayı ne oranda kullanırsınız?
13. Onaylamada her öğrenci için aynı yüksek beklentiler oluşturulmaz. Özellikle sosyal, kültürel ve ekonomik dezavantajlı öğrencilerin (düşük akademik başarı, yoksulluk, aile içi problemler, düşük öz saygı) çabalarının farkına varmak için neler yaparsınız?
-Dezavantajlı öğrenciler için standartları düşürüyor musunuz?

Mesleki Gelişim

14. Bakım etiği ilke ve uygulamalarını içeren bir mesleki gelişim eğitimine katıldınız mı? Cevabınız hayır ise öğrenme-öğretme sürecinde ilgi, özen ve bakım kavramlarını içeren mesleki gelişim programları takip ettiniz mi?
-Kendi çabanızla ulaştınız mı?
15. Öğretmenler için bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesi ne gibi yararlar sağlar? Sizce ihtiyaç var mı?
 - a. Öğrenciye nasıl bir katkı sağlar?
 - b. Öğretmene katkı sağlar mı?
 - c. Hangi branştan öğretmenlere daha fazla katkı sağlar?
16. Bakım etiği uygulamaları kapsamında bahsedilmesi gereken konular için başka önerileriniz var mı?

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK-2 ALAN UZMANLARININ BAKIM ETİĞİ GÖRÜŞLERİ AÇIK UÇLU SORU FORMU

Öğretmenler için Bakım Etiği Mesleki Gelişim Programının Geliştirilmesi İhtiyaç Analizi, Uzmanlar- Açık Uçlu Sorular

Değerli hocam,

Bu çalışmada, Öğretmenler için Bakım Etiği Mesleki Gelişim Programının Geliştirilmesi başlıklı yüksek lisans tezi için ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında sizlere, eğitimde bakım etiği bağlamında sorular yöneltilecektir. Görüşleriniz yazılı olarak kayıt alınmakla birlikte yalnızca araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel verileriniz yalnızca araştırmacı ve danışman tarafından bilinecek, kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilir, verileriniz yok edilmesini veya iade edilmesini talep edebilirsiniz.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Mert Özden

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

mertozdenn38@gmail.com

Soru 1. Değişen aile tipleri, şehirleşme, sosyal yapı ve 21. yüzyıl becerileri göz önünde bulundurulduğunda değişen ve gelişen öğretmen rolleri için bakım etiği anlayışına gelecekte daha çok ihtiyaç duyulacak mı? Nedenlerini nasıl açıklarsınız?

.....

.....

.....

.....

Soru 2. Eğitim programlarına akademik hedefler dışında sosyal ve duygusal becerilerin, yeterliliklerin eklenmesini bakım etiği kapsamında ve gelecekteki değişimleri dikkate alarak nasıl yorumlarsınız?

.....

.....

.....

.....

Soru 3. Bu çalışma kapsamında ilkokul ve ortaokul öğretmenleri için 20 saatlik bir bakım etiği mesleki gelişim programının geliştirilmesi düşünülmektedir. Bu program öncelikle neyi hedeflemelidir? Eğitimde bakım etiği kavramlarından model olma, diyalog vb. kavram ve uygulamaları odağında Noddings'in kritik önerileri nedir? Bunlardan hangisini öne çıkarırsınız?

.....

.....

.....

.....

Soru 4. Öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını bakım etiği perspektifinde değerlendirmesi, sosyal problemlere doğrudan veya dolaylı olarak bir etki sağlayabilir mi? Buradan hareketle bakım etiği yaklaşımını toplumsal zeminde çözüm sağlayıcı bir eğitim felsefesi olarak görüyor musunuz? Lütfen gerekçelendiriniz.

.....

.....

.....

.....

Başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

EK-3 ÖĞRETMENLERE YÖNELİK BAKIM ETİĞİ MESLEKİ GELİŞİM PROGRAM TASLAĞI

Bu program, Prof. Dr. Oktay AKBAŞ danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Mert ÖZDEN tarafından hazırlanan “Öğretmenler için Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağının Hazırlanması” isimli yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilmiştir.



KIRIKKALE, 2023

Programa ilişkin açıklama

Noddings (2021), eğitimin amacını yetkin, duyarlı, seven ve sevilebilen insanlar yetiştirmeyi teşvik etmek olarak ifade etmiştir. Bakım etiği anlayışının merkezinde “Öğrenciler derslerde öğretilen tüm kuramlardan daha önemlidir” düşüncesi vardır. Bu düşünce sözde kolayca kabul edilse de sınıfa girildiğinde bilimsel kuram ve uygulamaların bilimsel yollarla aktarılması, merkezi sınavlara hazırlık vb. zorlayıcı faktörlerin etkisinde kalmaktadır.

Bakım etiği anlayışında eğitim öğretmenlerin ana görevlerinden yalnızca bir tanesidir. Bu kurumların ve insanların birden fazla amacı ve hedefi bulunur. Eğer okulların tek bir amacı olacaksa bu “öğrencilerin sağlıklı, yetkin ve ahlaklı insanlar olarak yetişmelerinin teşvik edilmesidir” (Noddings, 2021). Bu bakış açısı akademik ve entelektüel gelişimin önemini kabul eder ve ek olarak okulların “öğrencilere trafik ve sürücülük eğitim, cinsellik, kariyer, ebeveynlik ve uyuşturucu maddelerin zararları” konularında da eğitim vermek zorunda olduğunu belirtir. Okullar akademik amaçlara ulaşmak istiyorsa duyarlılık ve bakım konusunda gelişmeli ve devamlılığı sağlamalıdır. Çocukları fiziksel olarak beslemek önemli olsa da onların ruhlarını beslemek daha da önemlidir. Bu çocukları kıymetli bir kaynak olarak görmenin ve onları zamanını boşa harcamamanın bir sonucudur.

Bakım etiği ayrıca, geleneksel aile yapısının herhangi bir sebepten dolayı çağ dışı kalması durumunda, ailenin karşılayamadığı duyarlılık ve bakım ihtiyaçlarının diğer kurumların doldurması gerektiği düşüncesini vurgular. Duyarlılık sadece duyarlı olan kişinin yükünün artırılması değildir. Bakım ilişkisinin karşılıklı olduğu unutulmamalıdır. Sonuç olarak, bakım etiği eğitiminde duyarlılık ilişkilerini ve isteğini sürdürmek için gerekli davranışları ve yetenekleri geliştirmeye odaklanılır. Noddings (2021) diğer insanlara ve canlılara karşı bakım ve duyarlılık isteği evrensel bir insan isteği olsa da çok sayıda kanıt, yüksek seviye entelektüelliğe ulaşsa da insanlara ve diğer insanlara karşı duygusuz ve duyarsız olabileceğini göstermektedir. Bu mesleki gelişim programına olan ihtiyaç ise burada saklıdır. Diğer insanlara bakım ve duyarlılık doğamızda ve aldığımız profesyonel eğitimde olsa da yeniden düşünme ve beceri geliştirmeden fayda sağlarız.

Programın amacı

Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan bakım etiği mesleki gelişim taslak programının amacı, bakım etiği alan yazınındaki bilgi birikimini ve kaynakları tanıtmak, bakım etiği anlayışı hakkında farkındalık geliştirmek ve uygulama için yeterlik kazandırmaktır.

Programının uygulama ilkeleri

Programın genel yapısında uygulama odaklı olmaya, öğretmenlerin öz eleştiri yapmasına, bakım etiğinin kültürel öğeler ve diğer disiplinler ile bağlantısına, örnek olay tekniğinin kullanılmasına ve diğer önerilere uygun kazanımların yazılmasına dikkat edilmiştir.

Program eğitmeninin nitelikleri

Joe Kincheloe (akt. Hewitt, 2018), uygulayıcıların bilme biçimlerinin profesyonel uzmanlıkla ilişkilendirilen bilimsel teknik ve bilgilerden farklı ve eşsiz olduğunu düşünür ve uygulayıcının eğitim programını kavramsallaştırma yolunda eleştirel bakış açısını kullandığını belirtir. Hewitt (2018); bir programın uygulayıcılarının bilgiye, bilme yollarına ve belirlenmiş uygulama niteliklerine sahip olması gerektiğini söyleyerek Çizelge 1.’de uyarlanmış olan gereklilik çerçevesini çizmiştir:

Çizelge 1. Program Uygulayıcıları için Gereklilik Çerçevesi

Uygulamaya hazırlanma aşamaları	Uygulama aşamaları
Bilgi elde etme	Bilgiyi etkinleştirme
Bilgiyi düzenleme	Eğitim programını aktarma
Bakış açısı oluşturma	Eğitim programını öngörme
Uzmanlık geliştirme	Eğitim programı hakkında düşünme

Profesyonel niteliği bulunan bir uygulayıcının mevcut malzemeyi uygulayan veya elindeki malzemeler odağında eyleme geçen doğaçlama becerilerinin bulunması gerekir (Hewitt, 2018). Bu bağlamda program eğitmenin eğitimde bakım etiğine dair bilgiyi elde etmesi, bu bilgiyi düzenleyerek bakış açısı oluşturmaya ve uzmanlık geliştirme bağlamında bilgiyi derinleştirmiş olması gereklidir.

Programının değerleri

Sevgi, saygı, sabır, sorumluluk

Programının süresi

20 saat

Programının temaları

1. Giriş-Tanıtım-Isınma
2. Değerler Eğitimi Bağlamında Bakım Etiği
3. Kültür ve Bakım Etiği
4. Bakım Etiği Yaklaşımı Çerçevesi
 - a. Model Olma
 - b. Diyalog
 - c. Uygulama
 - d. Onaylama
5. Çıkarımlar-Öneriler-Kapanış

Programın temel yeterlikleri

Programda yeterlik “sınıfta ve sınıf dışında öğrenmeyi sınırlayan veya engelleyen problem durumlarının çözümünde bilişsel, duyuşsal, devinışsel, ilişkisel ve bireysel niteliklerin toplamını harekete geçirme yetisi” olarak tanımlanmıştır.

Çizelge 2. Öğretmenlere Yönelik Bakım Etiği Mesleki Gelişim Program Taslağı Kazanım, İçerik ve Öğretim Stratejisi-Tekniği-Yöntemi

Temalar	Süre	Temaya Ait Kavramlar	Kazanımlar	Öğretim Stratejisi-Tekniği- Yöntemi	Açıklamalar
1. Giriş-Tanıtım-Isınma	1 saat	Tanışma İçerikten bahsetme Hayat boyu öğrenme Mesleki gelişim	1.1. Eğitmeni ve katılımcıları tanır. HATIRLAMA 1.2. Mesleki gelişim programının işleyiş sürecini tanır. HATIRLAMA 1.3. Hayat boyu öğrenmenin mesleki gelişime katkılarını yorumlar. ANLAMA	1.1.1. Sıraya girme etkinliği, rulo etkinliği 1.2.1. Anlatım tekniği 1.3.1. Soru-cevap tekniği	Ders sonunda yansıtıcı öğrenme günlüğü yazılacaktır.
2. Değerler Eğitimi Bağlamında Bakım Etiği	2 saat	Değerler eğitimi amaçları Kök değerler Bakım etiği genel ilkeleri Öğretmenlik meslek etiği	2.1. Bakım etiğinin genel ilkelerini tanır. HATIRLAMA 2.2. Bakım etiğinin genel ilkeleri ile değerler eğitimi arasındaki ilişkileri kendi cümleleriyle açıklar. ANLAMA 2.3. Değerler eğitiminin amacı ile bakım etiği ilkeleri arasında bağ kurar. ANALİZ 2.4. Öğretmenlik meslek etiği ile bakım etiği arasındaki ilişkiyi fark eder. ALMA 2.5. Kök değerlerin içselleştirilmesiyle rol model olunması gerektiğini kabul eder. DEĞER VERME	2.1.1. Anlatım tekniği 2.2.1. Soru-cevap tekniği 2.3.1. Öğrenme amaçlı yazma tekniği 2.4.1. Vızıltı 44 tartışma tekniği 2.5.1. Soru-cevap tekniği	Ders sonunda yansıtıcı öğrenme günlüğü yazılacaktır.
3. Kültür ve Bakım Etiği	2 saat	Bakım etiğinde doğal bakım Kültürde bakım davranışları Toplum, birey, konu ve bakım etiği	3.1. Bakım etiğinde doğal bakımı tanır. HATIRLAMA 3.2. Kültüründeki bakım davranışlarına dair örnekler verir. ANLAMA 3.3. Etik bakım ile doğal bakım arasındaki farkları çözümler. ANALİZ 3.4. Kültürel okuryazarlık ve yeterlik geliştirmek için bilinçli çaba gösterir. ÖRGÜTLEME	3.1.1. Anlatım tekniği 3.2.1. Soru-cevap tekniği 3.3.1. Öğrenme amaçlı yazma tekniği 3.4.1. Örnek olay yöntemi	Ders sonunda yansıtıcı öğrenme günlüğü yazılacaktır.
4. Bakım Etiği Yaklaşımı Çerçevesi	3 saat	Etik yaklaşımlar arasında bakım etiği Eğitimde bakım etiğinin amaçları ve mutluluk Geleneksel okullaşma eleştirileri Duyarlılık temaları Devamlılık alanları Bakım etiğine göre	4.1. Bakım etiği yaklaşımı çerçevesinin ana hatlarını özetler. ANLAMA 4.2. Bakım etiği açısından ahlak eğitiminin model olma, diyalog, uygulama ve onaylama olduğunu yorumlar. ANLAMA 4.3. Bakım etiği yaklaşımında bakım veren ve bakım alan karşılıklılık ilkesinin kullanımı için düzenleme yapar. UYGULAMA 4.4. Bakım etiği yaklaşımı çerçevesinin temel	4.1.1. Soru-cevap yöntemi 4.2.1. Soru-cevap yöntemi 4.3.1. Kavram haritası oluşturma 4.4.1. Kavram haritası oluşturma 4.5.1. Anlatım (COVID-	Ders sonunda yansıtıcı öğrenme günlüğü yazılacaktır.

		ahlaki eğitim Eğitimde etik senaryolar	önerilerini bileşenlerine ayırır. ANALİZ 4.5. Bakım etiği yaklaşımının önerilerine sosyal yaşam ve eğitim bağlamında farkındalık kazanır. ALMA 4.6. Akademik amaçlara ulaşmak için bakım ve duyarlılık konularında devamlılık sağlamak gerektiğini fark eder. ALMA 4.7. Etik karar verirken bakım etiğinin önerilerini tercih eder. DEĞER VERME 4.8. Sağlıklı, yetkin ve mutlu çocuklar yetiştirmek için toplum olarak sorumluluk almak gerektiğini savunur. DEĞER VERME	19, sağlıkçıların alkışlanma videosu) 4.6.1. Anlatım yöntemi (Karikatürler, kısa filmler) 4.7.1. Eşli beyin fırtınası 4.8.1. Konuşma halkası tekniği	
a. Model Olma	2 saat	Bakım veren olma Doğal bakım Samimi model Güven ilişkisi Currere metodu Etik davranış senaryoları	5.1. Bakım etiğinde model olmanın içeriğini tanır. HATIRLAMA 5.2. Currere metodunu tanır. HATIRLAMA 5.3. Öğretmenin bakım veren olma rolünü örnek olaylar aracılığıyla kullanır. UYGULAMA 5.4. Öğretmenin samimi model olma ve doğal bakım verme davranışı arasında ilişki kurar. ANALİZ 5.5. Öğrenciyle güven ilişkisi kurmanın sağladığı katkılarının farkında olur. ALMA 5.6. Öğrenciyle güven ilişkisi kurabilmek amacıyla kendi duygularını, davranışlarını ve eğitsel felsefesini etik bakım bağlamında tartışmaya istekli davranır. TEPKİDE BULUNMA 5.7. Öğrencilere bakım etiği ilkelerini uygulamalarını söylemek yerine davranışlarla göstermek gerektiğini savunur. DEĞER VERME	5.1.1. Anlatım 5.2.1. Anlatım 5.3.1. Örnek olay yöntemi (Sen ne hissettin?) 5.4.1. Öğrenme amaçlı yazma 5.5.1. Örnek olay yöntemi, Özgürlük Yazarları filmi 5.6.1. Currere metodu 5.7.1. Konuşma halkası tekniği	Ders sonunda yansıtıcı öğrenme günlüğü yazılacaktır.
b. Diyalog	2 saat	Ucu açık diyalog Dikkatli dinleme Kendi yaşamlarını sorgulama Büyük soruları keşfetme Eleştirel düşünme “Ders kaynıyor mu?” Selamlaşma, hal hatır sorma	6.1. Bakım etiğinde diyaloga dair temel kavramları tanır. HATIRLAMA 6.2. Eğitimde konuşma ve diyalog kavramlarının önemini eğitimin amaçlarıyla bütünleşecek biçimde açıklar. ANLAMA 6.3. Öğrenme istasyonu, buluş yoluyla öğrenme gibi amaçlı iş birliğini öneren stratejilere ders planlarında yer verir. UYGULAMA 6.4. Eğitim öğretim süreci ile diyalogun birbirinden ayrılmaz oluşunu savunur. DEĞERLENDİRME 6.5. Bir ihtiyaç olarak insanlar arası etkileşime ve	6.1.1. Anlatım 6.2.1. Soru-cevap 6.3.1. Ders planı oluşturma etkinliği 6.4.1. Zıt panel (15 dk) 6.5.1. “Sen olsan ne yapardın?” etkinliği 6.6.1. Soru-cevap yöntemi 6.7.1. Ucu açık diyalog kurma	Ders sonunda yansıtıcı öğrenme günlüğü yazılacaktır.

			sosyalleşmeye dikkat kesilir. ALMA 6.6. Tüm iletişim şekillerinin mutlu etme, kafa karıştırma ve zararlı olma potansiyelinin farkındadır. ALMA 6.7. Bakım etiği bağlamında ucu açık diyalog kurarak bağlılık geliştirir. TEPKİDE BULUNMA 6.8. Derslerde diyalog için zaman ayırdığında vicdanen rahat hisseder. DEĞER VERME	6.8.1. Öğrenme hakkında konuşma	
c. Uygulama	4 saat	Bakım uygulama becerisi Bakım çıraklığı Karşılıklı yardım, paylaşım ve destek olma temelli iş birlikli çalışma Hikâyeler ve otobiyografiler Eğitim programı ve duyarlılık temaları Aile farkındalığı Okul dışı öğrenme ortamları Önemseme odaklı problem çözme çalışmaları Kriz anları Uygulama bilgeliği	7.1. Kriz anlarında önemseme odaklı sınıf içi problem çözme çalışmalarını tanır. HATIRLAMA 7.2. İşbirliği ile çalışma amacının karşılıklı yardım, anlamak, paylaşmak ve destek olmak olduğunu açıkça ifade eder. ANLAMA 7.3. Duyarlılık temalarını kullanır. UYGULAMA 7.4. Bakım uygulamaları yaptırmak ve uygulamalar üzerine yansıtma yaptırmak için uygulama planları yapar. UYGULAMA 7.5. Okul dışı öğrenme ortamlarında eğitsel verimliliğin düzeyini ve çerçevesini tartışır. DEĞERLENDİRME 7.6. Bakım çıraklığı önerisinin uygulanmasında aile farkındalığını sağlamaya gönüllü olur. TEPKİDE BULUNMA 7.7. Bakım etiği davranış ve zihniyet gelişiminin deneyimle gerçekleştiğini kabul eder. DEĞER VERME 7.8. Bakım çıraklığı önerisinin uygulanmasında aile farkındalığını sağlamak için uygun stratejiler geliştirir. YARATMA 7.9. Bakım etiği odağında hikâye, otobiyografi, içeriğe duyarlılaşma önerilerine uygun ders planı hazırlar. YARATMA	7.1.1. Anlatım 7.2.1. Birine Sor etkinliği 7.3.1. Duyarlılık temalarını eşleştirme etkinliği 7.4.1. Öğrenme istasyonu uygulaması (5.1.,6.1. ve 7.1. kazanımlarını içerecek biçimde) 7.5.1. Vızıltı 44 tartışma tekniği 7.6.1. Rol oynama etkinliği 7.7.1. Soru-cevap yöntemi 7.8.1. Yaratıcı yazma tekniğinde öykü yazma etkinliği 7.9.1. Ders planı oluşturma etkinliği	Ders sonunda yansıtıcı öğrenme günlüğü yazılacaktır.
d. Onaylama	3 saat	Öteki olanı kabul etme Çabanın farkına varma Standartları uygunlaştırma Etik ideali besleme Dezavantajlı öğrencileri onaylama	8.1. Bakım etiğinde olumlama, teşvik etme gibi onaylamaya dair temel kavramları tanır. HATIRLAMA 8.2. Dezavantajlı öğrencilerin yaşantılarına duyarlı olur. ALMA 8.3. Herkes için yüksek beklenti yerine, her bireyin ortaya çıkmak için çabalayan güzel ve kabul	8.1.1. Anlatım 8.2.1. Belgesel 8.3.1. Vızıltı 44 tartışma tekniği 8.4.1. Soru-cevap 8.5.1. PHILIPS 66 8.6.1. Kötü	Ders sonunda yansıtıcı öğrenme günlüğü yazılacaktır.

		Olumsuz durumlarda onaylama Pekiştirme ve onaylama farkı	edilebilir davranışlarının farkına varır. ALMA 8.4. Çocuklarda zor yaşantı geçmişi ile etik idealin beslenmemesi arasında çıkarımda bulunur. ANLAMA 8.5. Eğitimde not verme standartlarını bakım etiği bağlamında tartışır. DEĞERLENDİRME 8.6. Sınıf ortamında zorbalık davranışlarını azaltmak amacıyla olumlu sınıf atmosferi oluşturacak çalışmalar yaratır. YARATMA	Hissettiklerim tablosu, sınıf toplantıları
9. Çıkarımlar- Öneriler- Kapanış	1 saat		9.1. Bakım etiği eğitim sürecini değerlendirir. DEĞERLENDİRME 9.2. Eğitim öğretim sürecinde bakım etiği yaklaşımını uygulamayı tercih eder. DEĞER VERME	9.1.1. Altı şapka tekniği 9.2.1. Sıcak sandalye “Ne yapardın?”

Çizelge 3. Belirtke Çizelgesi

Tema	Bilişsel Süreç Boyutu					Duyuşsal Süreç Boyutu					Toplam
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Alma	Tepkide Bulunma	Değer Verme	Örgütlem e	
1. Giriş-Tanıtım-Isınma	X X	X									3
2. Değerler Eğitimi Bağlamında Bakım Etiği	X	X		X			X		X		5
3. Kültür ve Bakım Etiği	X	X		X						X	4
4. Bakım Etiği Yaklaşımı Çerçevesi		XX	X	X			XX		XX		8
a. Model Olma	XX		X	X			X	X	X		7
b. Diyalog	X	X	X		X		XX	X	X		8
c. Uygulama	X	X	XX		X	XX		X	X		9
d. Onaylama	X	X			X	X	XX				6
9. Çıkarımlar-Öneriler-Kapanış					X				X		2

Çizelge 4. Tema Kazanım ve Süre Dağılımı

Tema	Kazanım Sayısı	Süre (saat)
1. Giriş-Tanıtım-Isınma	3	1
2. Değerler Eğitimi Bağlamında Bakım Etiği	5	2
3. Kültür ve Bakım Etiği	4	2
4. Bakım Etiği Yaklaşımı Çerçevesi	8	3
a. Model Olma	7	2
b. Diyalog	8	2
c. Uygulama	9	4
d. Onaylama	6	3
9. Çıkarımlar-Öneriler-Kapanış	2	1
Toplam: 40 kazanım		Toplam: 20 saat

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 18/10/2022
OTURUM NO : 09
TOPLANTI SAATİ : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Şahin AHMETOĞLU başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

- GÜNDEM** 1-Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'ın Danışmanı olduğu Mert ÖZDEN tarafından yürütülen "Öğretmenler için Bakım Etiği Mesleki Gelişim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması" konulu proje başvurusunun görüşülmesi.
- KARAR** 1- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'ın Danışmanı olduğu Mert ÖZDEN tarafından yürütülen "Öğretmenler için Bakım Etiği Mesleki Gelişim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması" konulu proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelerine uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN

Prof. Dr. Şahin AHMETOĞLU

ÜYE

Prof. Dr. Mehmet DİKKAYA

ÜYE

Prof. Dr. Oğuz ÖCAL

ÜYE

Prof. Dr. Sevgi YURTÖNCEL

ÜYE

Prof. Dr. Mehmet MAZMAN

ÜYE

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

ÜYE

Doç. Dr. Şahin ŞAHİN

ÜYE

Prof. Dr. Erol YILMAZ

ÜYE

Dr. Öğr. Üyesi Fatma HIZIR ASRAV

EK-5 ARAŞTIRMA İZNİ

Kırıkkale Üniv. Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 23.12.2022-140323



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-43633537-605.01-66610484
Konu : Anket İzin Talebi
(Mert ÖZDEN)

23.12.2022

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : E-76250085-100-138907 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazı ile İlimiz İlkokul ve Ortaokullarda; "Öğretmenler için Bakım Etiği Mesleki Gelişim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması" konulu yüksek lisans tezi anket çalışması yapılmasına ilişkin talebinize ait 22/12/2022 tarih ve 66587673 sayılı Valilik Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini arz ederim.

Hayati TELEFONCU
Millî Eğitim Müdürü

Adres : Fabrikalar Mah. Ulubatlı Hasan Cad.No 39

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (318) 222 01 33

Bilgi için: Emin AYDIN VHKİ

E-Posta: temelegitim71@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: kirikkale.meb.gov.tr

Faks:3182242559

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1ed9-e5a4-38b7-89e7-0f0a kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <http://dogrulama.kku.edu.tr/envision.sorgula/belgedogrulama.aspx?eD=BSA5AHEAA0&eS=140323> adre: