

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

AKSİYOLOJİ VE ÖRTÜK PROGRAM: ORTAÖĞRETİM KURUMLARI
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Cenk HATİPOĞLU

DANIŞMAN
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

BARTIN-2018

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**AKSİYOLOJİ VE ÖRTÜK PROGRAM: ORTAÖĞRETİM KURUMLARI
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Cenk HATİPOĞLU

2008
DANIŞMAN

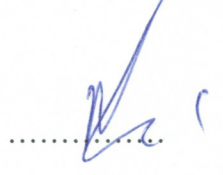
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

BARTIN-2018

KABUL VE ONAY

Cenk HATİPOĞLU tarafından hazırlanan “**Aksiyoloji ve Örtük Program : Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Görüşleri**” başlıklı bu çalışma, 10.09.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği ile** başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

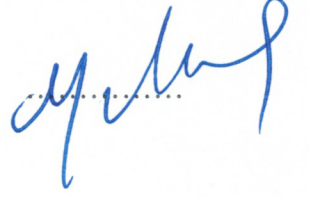
Başkan : Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ



Üye : Dr. Öğretim Üyesi Elif AKDEMİR



Üye : Dr. Öğretim Üyesi Emrullah YILMAZ



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve ...sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ'nin danışmanlığında hazırlamış olduğum "Aksiyoloji ve Örtük Program Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Görüşleri" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

10.09.2018

İMZA

Cenk HATİPOĞLU



ÖN SÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman başvursam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan her sorun yaşadığımda yanına çekinmeden gidebildiğim, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli ve sabırlı hocam Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum.

Teşekkürlerin az kalacağı üniversite hocalarım Prof. Dr. Çetin SEMERCİ' ye, Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ'a, Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN'a bana yüksek lisans eğitimi boyunca kazandırdıkları her şey için teker teker teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çalışmaya gönüllülükle katılarak değerli görüşlerini benimle paylaşan öğretmenlere ve son olarak çalışmamda desteğini ve güvenini benden esirgemeyen eşim Saniye HATİPOĞLU'na ve beni bu günlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını bilecek şekilde yetiştirerek getiren ve benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen bu hayattaki en büyük şansım olan aileme sonsuz teşekkürler.

Cenk HATİPOĞLU

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Aksiyoloji Ve Örtük Program: Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Görüşleri

Cenk HATİPOĞLU

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı Prof.Dr. Nuriye SEMERCİ

Bartın-2018, Sayfa: XI + 163

Çalışma kapsam olarak aksiyoloji açısından örtük program kavramını öğretim programları boyutuyla ele almaktadır. Yıllardır çeşitli bilim dallarının eğitimde etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Buna karşın eğitime ilişkin felsefi görüşler çok fazla dikkate alınmamıştır. Bu noktadan hareketle, değerlerin niteliği ve bunların nasıl öğretilebileceği gibi konulara felsefi bir perspektiften bakılması yararlı olacaktır. Programlar öğretmenlerin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açıları ve inançlarından önemli ölçüde etkilenmektedir. Konumuzu oluşturan aksiyoloji ve örtük program, toplumun tümünü ilgilendiren değer, inanç ve ilgilere dayanan felsefi ve sosyolojik konulardır. Çalışmanın temel konusunu oluşturan aksiyolojinin örtük program ile yakından bağlantısı bulunmaktadır. Çalışmanın amacı MEB tarafında alınan bir karar çerçevesinde 2017 yılında ortaöğretim kurumlarında 21 alanda uygulamaya konulan öğretim programlarında yer alan aksiyolojik konularının öğretilmesine ilişkin uygulamaların hangi bağlamda ele alındığını ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programlarında aksiyolojik kavramların ele alınışına yönelik anlayışlarını açığa çıkartmak için ortaöğretim kurumlarında görev yapan çeşitli alanlardan katılımcı öğretmenler ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Çalışmada felsefenin bir alt alanı olan aksiyolojinin eğitim sisteminde ve ortamında yer almasının önemi vurgulanmıştır. Sonuç olarak değerlerin okullar gibi toplumsal yapılarda örtük veya açık bir şekilde aktarılması durumunda aksiyolojinin ahlaki ya da etik boyutunun yanında farklı değer çeşitlerinin özellikle estetik bir bakışın da olması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim bilimleri, Aksiyoloji, Değer, Etik, Estetik, Örtük program

ABSTRACT

Master's Thesis

Axiology And Hidden Program: Secondary School Teachers' Opinions

Cenk HATİPOĞLU

Bartın University

**Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Division of
Curriculum and Instruction**

Thesis Advisor: Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Bartın-2018, Sayfa: XI + 163

The scope of the study covers the concept of hidden curriculum in terms of axiology in the curricula. For many years it is a fact that various branches of science are known to be effective in education. However, philosophical views on education have not been taken into consideration adequately. From this point on, it will be helpful to look at the issues such as the nature of values and how they can be taught from a philosophical perspective. Curricula are significantly influenced by teachers' ontological, epistemological and axiological perspectives and beliefs. The axiology and hidden curriculum that make up the position are philosophical and sociological issues based on values, beliefs and interests that concern the whole society. There is a close connection with the hidden program of the axiology, which constitutes the main theme of the work. The purpose of the study is to show in what context the practices related to the teaching of axiological subjects in the curricula that are put into practice in 21 sub-provinces in 2017 in the framework of a decision taken by MEB. In the study, the phenomenological pattern of qualitative research methods was used. Focus group discussions were held with participant teachers from various fields working in secondary education institutions to elicit their understanding of the treatment of axiological concepts in teaching programs of teachers. Negotiations utilized a semi-structured interview form. In addition, emphasis was placed on the fact that axiology, a subfield of philosophy, is included in the educational system and environment. As a result, it is emphasized that if the values are transferred in an implicit or explicit manner in public structures such as schools in general, the axiologist should have a particularly aesthetic view of the different types of values, not just the moral or ethical dimension.

Keywords: Educational sciences, Axiology, Hidden curriculum, Value, Ethic, Aesthetic

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
BEYANNAME.....	II
ÖN SÖZ.....	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	X
EKLER LİSTESİ.....	XI

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
1.7. Kısaltmalar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1.Kavramsal Çerçeve.....	7
2.1.1.Felsefe	7
2.1.2. Felsefenin Alanı	9
2.1.3. Eğitim Felsefesi.....	11
2.1.3.1. Eğitim Felsefeleri.....	16
2.1.4. Değer	19
2.1.4.1. Değeri açıklayan felsefî yaklaşımlar	20
2.1.4.1.1 Öznellik	21
2.1.4.1.2. Nesnellik.....	21
2.1.4.1.3. Görecelilik.....	22

2.1.5. Etik	23
2.1.5.1. Etik ve Eğitim İlişkisi	25
2.1.6. Estetik.....	28
2.1.6.1. Estetik ve Eğitim İlişkisi	29
2.1.7. Örtük Program.....	32
2.1.8. Örtük Programı Açıklayan Kuramlar	37
2.1.8.1. İşlevselci Yaklaşım.....	37
2.1.8.2. Çatışmacı Yaklaşım.....	39
2.1.9. Aksiyoloji ve Eğitim	40
2.1.9.1. Aksiyoloji ve Öğretim Programları	42
2.1.9.2. Aksiyoloji ve Örtük Program	48
2.2. İlgili Araştırmalar	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırma Modeli	53
3.2. Katılımcılar	54
3.3. Verilerin Toplanması	59
3.4. Verilerin Analizi	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....	68
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	68
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	90
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	104
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	122
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	122
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar.....	122
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	129
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar	133
5.2. Öneriler	137

KAYNAKÇA	140
EKLER	152
ÖZGEÇMİŞ.....	163



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
2.1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri	27
2.2. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler ile bunlara ilişkin tutum ve davranışlar	44
2.3. Ortaöğretim öğretim programları, sınıf düzeyleri ve kazanım sayıları	46
2.4. Değerlerin kazanımlarda yer alma oranları	47
3.1. Odak grup katılımcı nitelikleri	57
3.2. Odak grup görüşmeleri	62
4.1. Okulda etik değerler tema ve kodlar	69
4.2. Öğretmen görüşlerine göre okulda bulunması gereken etik değerler	70
4.3. Cinsiyete göre öğretmenlerin kod tercihleri	76
4.4. Okulda estetik değerler tema ve kodlar	90
4.5. Öğretmen görüşlerine göre okulda bulunması gereken estetik değerler	91
4.6. Örtük program ve estetik değerler	95
4.7. Öğretmenlerin aksiyoloji anlayışları kod ve frekans tablosu	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa	
No	No	
2.1	Felsefenin alanı	10
2.2	Eğitim felsefeleri	15
2.3	Etik teorileri	24
2.4	Posner'in program türleri	34
3.1.	Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı	55
3.2	Katılımcıların hizmet süresi grafiği	58
3.3	Araştırma işlem basamakları	66
4.1	Öğretmen görüşlerine göre okulda bulunması gereken etik değerler	75
4.2	Örtük program ve etik modeli	77
4.3	Okulda estetik değerler	92
4.4	Örtük program ve estetik modeli	96
4.5	Öğretmenlerin aksiyoloji anlayışları modeli	106
4.6	Aksiyoloji ve örtük program modeli	120

EKLER LİSTESİ

EK	Sayfa
No	No
1. Öğretmen görüşme formu	152
2. Odak grup görüşmesi bilgilendirme formu	154
3. Odak grup tartışma kılavuzu	155
4. Etik kurulu karar belgesi	156
5. Etik kurulu izin belgesi.....	157
6. Meb uygulama izin belgesi.....	158
7. Kod kitabı	159
8. Okul pano ve sergi çalışmaları	162

BÖLÜM I

GİRİŞ

Aksiyoloji ve örtük program eğitim bilim araştırmalarını üç açıdan ilgilendirir: Birincisi kaçınılmaz bir duruma vurgu yapar; bu durum okulöncesinden ortaöğretime hatta yükseköğretime kadar tüm kademelerde aksiyolojinin sınıfa geldiği gerçeğidir. Öğrenciler eğitim hayatına başladıklarından itibaren sınıflarında ailelerinden, arkadaşlarından ve çevreden duydukları değerlere ilişkin konuları ve onlara ilişkin görüşleri sınıfa aksettirir. İkinci olarak, aksiyoloji konuları eğitim bilim çalışmalarına bilimsel amaç olması bakımından konu olabilir. Araştırmacılar hayatın içinden gelen bu kavramları bilimsel çalışmalarına konu yapmaktadırlar. Örtük program içerisinde aktarılan değerler, farklı inanç ve ilgilere dayanan kişisel ve sosyal konular olması bakımından çeşitlenir ve üzerinde tartışılması gereken kavramlardır. Son olarak, aksiyoloji kavramı ile program geliştirmenin felsefî temelinde önemli bir yer tutan değer kavramına ışık tutulurken diğer yandan örtük program kavramı ile yine program geliştirmenin toplumsal temellerine başka bir deyişle sosyolojik temele ışık tutulmaktadır. Her hâlükârda çalışmanın temel noktası “değer”dir.

Değerler, eğitim programı geliştirme çabalarının ve programının amaçlarını belirleme düzeyinde gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılmaksızın, eğitim alanındaki programın temel bir bileşenidir (Tyler, 2014, 11). Programlar içerik seçiminde ve uygulama seviyesinde aksiyolojiden (değer kuramından) belirgin şekilde etkilenmektedir (Beauchamp, 1981, 6). Programlar değerlerin öğrenme ve öğretimin biçimsel yönünün eğitim programı ile nasıl örtüştüğünü göstermektedir ve programın uygulanmasının kaçınılmaz bir yönüdür. Çünkü değerler günlük yaşamlarımızın ayrılmaz bir parçasıdır ve başkalarıyla olan sosyal etkileşimimizin her alanına nüfuz etmektedir. Varış’a (1968, 112) göre iyi bir eğitim programının geliştirilmesinde kullanılan temel ölçüleri üç noktada toplamak mümkündür. Bunlar, “Aksiyoloji veya değer felsefesinin getirdiği veri ve kavramlar, çocuğun gelişimi ve öğrenimi alanlarında yapılmış bulunan bilimsel araştırmalardan çıkan kavramlar, en geniş anlamıyla sosyal gerçeklerin, kuramların, sosyal süreç ve problemlerin eğitime getirdiği kavram ve prensiplerdir”.

Çalışmanın bir diğer ekseni olan örtük programın aksiyoloji ile yakından bağlantısı bulunmaktadır. Buna göre kavramı ilk kullanan bilim adamlarından Jackson, örtük

programı, “Öğrencilerin programa başlarken tam olarak bilmedikleri, yönetici, öğretmen ve aileler tarafından öğrencilere kazandırılması amaçlanmış değer ve normlar ile kurumun (okulun) beklentileri” şeklinde ifade etmektedir (Portelli, 1993, 345). Örtük program okulda aktarılmayan ya da kazandırılmayan becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesine yöneliktir. Örneğin, öğrencilerin sosyal ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla zaman, olanak ve materyaller dikkate alınarak hazırlanan, sosyal etkinlikler aracılığı ile öğrenme bu özelliğe işaret etmektedir. Yüksel bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır. “Sonuçta uygulanması için geliştirilen resmi programın, gerçekte okullarda tümüyle aynen uygulanmadığı bilinmektedir. Resmi program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, öğrencilere kazandırılırken okul ve öğretmenler ile toplumdaki görüş ve değerlere göre şekillenmektedir” (Yüksel, 2002, 31).

Çalışmanın bu noktasına kadar genel bir çerçeve sunulmuştur. Bu aşamadan sonra sorunun açıklanması, çalışmanın amacı, kuramsal çerçeve, çalışmayı yönlendiren araştırma soruları, sınırlılıklar ve ilgili tanımlar açıklanmıştır.

1.1.Problem

Öğretim programlarının gayri resmi karşılığı örtük program değerlerin etkili olduğu önemli bir eğitim alanıdır. Öğretim programlarının eğitimle olan özellikle de örtük program içerisindeki değerlerle olan ilişkisi bu çalışmanın genel odağıdır. Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki resmi ve gayri resmi etkileşimler yalnızca onların davranışlarını değil aynı zamanda dünyayı görme şekilleri, bilgileri, düşünme biçimlerini, tutumları ve kültürü şekillendiren değerler, normlar ve kurallar ile oluşur. O halde okul değerleri, eğitim programların en önemli unsurlarından biridir. “Değerler sadece öğrencilerin kültürünün bir parçası olmakla kalmaz, aynı zamanda onları şekillendirir (Schubert, 1986, 2)”. Yıllardır çeşitli bilim dallarının eğitimde etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Örneğin psikoloji davranışsal ya da bilişsel süreçlerde özellikle de öğrenme hedefleri alanında eğitim programlarının geliştirilmesi alanında güçlü bir etkisi olmuştur. Buna karşın değerler hakkındaki felsefi görüşler çok fazla dikkate alınmamıştır. Bu noktadan hareketle, değerlerin niteliği ve bunların nasıl öğretilebileceği gibi konulara bilimsel bir bakış açısının yanı sıra felsefi bir perspektiften bakılması yararlı olacaktır. Bu çalışmayla eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahip olan, örtük program alanındaki değerlerin öğretilmesine daha felsefi bir perspektiften bakılarak katkıda bulunma amaçlanmaktadır. Çağdaş toplumlarda toplumsal ilişkilerin herhangi bir biçimde yürütülmesini sağlayacak belirli yollar veya araçlar

mevcuttur. Ekonomik, sosyal ve kültürel bir araç olarak toplumsal kontrol, öğretmenler ve yöneticiler tarafından üstlenilmekte ve çoğunlukla değerlere yönelik olarak öğretim programında ortaya çıkmaktadır. Böylece belirli toplumsal değerlerin benimsenmesi (ör. doğruluk, dürüstlük veya büyüklere saygı) bir yandan öğretmenler ve yöneticiler ile diğer yandan da öğrencilerin resmi ilişkileri aracılığıyla okul ortamında gerçekleşir. Örtük program aracılığı ile çocuklara öğretilen normlar ve değerler yoluyla toplumsal kontrol sağlanmaktadır. Toplumun değerleri, normları ve kuralları okullarda değerlerin içselleştirilmesinde örtük programı güçlü bir olgu olarak kullanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı lise öğretmenlerinin örtük program çerçevesinde aksiyolojik kavramları okul ortamında nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıklarını keşfetmek ve öğretim etkinliklerinin paydaşları arasındaki etkileşimi aksiyoloji boyutuyla ortaya koymaktır. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örtük program çerçevesinde aksiyolojik konuların öğretimine ilişkin görüşleri araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin okulda çalışanlar ve öğrenciler ile aralarındaki ilişki hızlı bir değişimden geçmektedir ve bu durum alan yazında henüz yeteri kadar ele alınmamıştır. Bu çalışma öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanların birbirleri ile olan etkileşimlerini nasıl algıladıklarını araştırarak panoramayı anlatan dinamik yapıyı ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin estetik, etik ve ahlaki değerlerin öğrencilere nasıl kazandırıldığına ilişkin algıları araştırmanın temelini oluşturmuştur.

Problem cümlesi, ortaöğretim kurumları öğretmenleri örtük program çerçevesinde aksiyolojik değerlerin kazandırılması sürecini nasıl deneyimlemekte ve anlamlandırmaktadır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu genel amaca bağlı olarak üç alt amaç bulunmaktadır. Bunlar;

1. Ortaöğretim öğretmenleri örtük program çerçevesinde öğrencilere **etik** değerlerin kazandırılması sürecini nasıl deneyimliyor ve anlamlandırıyor? Bu konudaki görüşleri nelerdir?
2. Ortaöğretim öğretmenleri örtük program çerçevesinde öğrencilere öğrencilere **estetik** değerlerin kazandırılması sürecini nasıl deneyimliyor ve anlamlandırıyor? Bu konudaki görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenler ortaöğretim öğretim programlarında yer alan değerleri nasıl deneyimliyor ve anlamlandırıyorlar? Bu konudaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Örtük programla ilgili öğretmenlerin bakış açılarını anlamak birçok nedenden dolayı önemlidir. Öğretmenlerin örtük program hakkındaki görüşleri onların sınıflarını düzenlemelerine, inanç sistemlerine odaklanmalarına, mesleki gelişimlerini yapılandırmaya ve eğitim çıktılarına dayalı olarak öğrenci ve veli beklentilerine odaklanmalarına nasıl yardımcı olduğunun anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Örtük program aracılığı ile aksiyolojik konulara etkin bir şekilde yer vermenin eğitimin genel amaçları açısından önemli olduğundan hareketle, bu konuda öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerinin ne olduğunu araştırmak program geliştirme çalışmaları için ayrıca önem taşımaktadır. Hem olgusal bir durum, hem eğitimsel bir amaç olması hem de eğitim programlarının temelini oluşturması bakımından aksiyoloji konusunda okul çalışanları ve program geliştiriciler bakımından eğitim sistemine yönelik çalışmalar yapmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada aksiyolojik konular lise öğretmenleri boyutuyla sınırlı tutularak araştırılmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili ülkemizde herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması özellikle estetik boyutun göz ardı edilmesi bu araştırmayı bir başka açıdan önemli kılmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın okullarımızda öğretim programları ile ilgili bir eksikliği tamamlayarak bundan sonra yapılacak olan akademik çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca örtük program aracılığı ile sınıfa getirilen aksiyolojik konuların eğitim sisteminde ve ortamında yer almasının öneminin vurgulanması, öğretmenlere ve yöneticilere yol gösterici olması bakımından araştırma önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın temelini dayandırdığı sayıtlar şunlardır:

1. Çalışmaya katılan ortaöğretim kurum öğretmenleri örtük program ve aksiyoloji konularının içeriği ve öğretimi ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.
2. Katılımcılar görüşme esnasında soruları samimiyetle cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bulguları ortaöğretim kurum öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan sorular ile sınırlıdır.
3. Araştırma kullanılan betimsel ve fenomenolojik yöntem ile sınırlıdır.
4. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Bartın ilinde görev yapan ortaöğretim kurum öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aksiyoloji: Yunanca axios'dan (değerli) ve logos (çalışma veya teori) elde edilen aksiyoloji, değer teorisi anlamına gelir (Çücen, 2012).

Etik: Normları, kuralları, doğru- yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaki değer yargıları açısından inceleyen felsefe disiplini. (İnal, 1996)

Estetik: Duygu ve beğenin yargılanması olarak da geçen duyusal-duygusal değerleri inceleyen felsefe disiplini. (Çücen, 2012).

Değer: Değer, olgular ve nesnelerle ilgili ihtiyaç ve amaçlara göre verilen yargılardır. (Bolay, 2009).

Örtük Program: Sosyal ilişkiler ya da öğretmen tarafından aktarılan değerleri içeren program olarak tanımlanır (Giroux, 2001).

1.7. Kısaltmalar

DÖGM: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OGM: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

OYEGM: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü

RG: Resmi Gazete

TD: Tebliğler Dergisi

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu



BÖLÜM II

ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İkinci bölümde örtük program ve aksiyoloji ilgili olarak bilinen alanyazın irdelenmiştir. Bölüm değer kuramının felsefe ile bağlantısını ele alır ve özellikle etik ve estetik bağlamında konunun kısa bir özetini sunar. Çalışmada örtük programın çeşitli bileşenleri incelenmektedir. Örtük sıfatının işaret ettiği gibi bu program resmi program gibi açık değildir. Okulun toplumsallaşmayı sağlayan uygulamalara yönelik çalışmalar ele alınmıştır. Felsefe, değer, etik, estetik, ahlak, sanat, öğretim programı gibi kavramların öğrenme ortamlarındaki etkisi, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin açıklığa kavuşturulmaya çalışılacağı bir yol haritası izlenmiştir. Aynı zamanda geçmişten günümüze konumuza vurgu yapan felsefecilerin değer konusundaki yaklaşımları da ayrıca ele alınmıştır.

2.1.Kavramsal Çerçeve

2.1.1.Felsefe

Kelimenin etimolojisi Yunanca “sevmek ve aramak” anlamına gelen "philia" ve “bilgi, bilgelik” anlamına gelen "sophia" sözcüklerinden türetilen terimden oluşmaktadır. Philosophia bilgelik arayışı, bilgiyi sevmek, bilgi severlik, araştırmak ve peşinde koşmak anlamlarına gelmektedir. Filozof da bilgiye/bilgelige ulaşmaya çalışan kişidir. Buna göre, felsefe Yunanlar için, ‘bilgelik sevgisi’ ya da ‘hikmet arayışı’ anlamına gelmiştir (Çüçen, 2012, 41).

Bilimlerin bilimi olarak da nitelendirilen felsefenin tanımını yapmak hayli zordur. İnsanoğlunda çevresinde olup bitenleri merak etmek, doğruya ulaşmak gibi doğal bir eğilim mevcuttur. Filozof insan duyularına konu olan şeylerin varlık nedenini ve dayandığı ilkeleri bilmek, düşünmek, araştırmak amacı ile kendisine ve çevresine sorular sorarak cevaplarını arar ve bunları sağlamlaştırmak için ilkeler ve yöntemler geliştirir. Yani düşüncesini sistemleştirmeye çaba sarf eder. Felsefe, “Platon’a göre doğruya varmak, var olanı bilmek için düşüncenin yöntemli çabası olarak tanımlanır. Farabi’ye göre felsefe, aklın tasavvur edip ve kavrayıp bilgi verme ustalığıdır” (akt. Bilhan, 1991, 13).

Çüçen (2012, 45) felsefenin çeşitli tanımlarını aşağıdaki şekilde aktarmıştır;

“Yaşamdaki deneyimlerimizle ilgili karmaşık fikirleri ve ifadeleri basitleştirmenin bir yolu, insanın temel sorunlarına çözüm bulmaya yönelik rasyonel bir girişim, evrenin birçok bilmecesini bulmaya çalışırken insanın yaşadığı sürekli ve sonsuz bir macera, Eylemler ve gözlemlenebilir olaylar, bireyin hareket etmesini sağlayan ona rehberlik eden ilke olarak kabul ettiği şey, rasyonel bir araştırma, doğa ve olayların arkasındaki nedenleri incelemektir.”

Felsefe, ilk olarak İlkçağda ayrı bir disiplin olan matematik gibi uzmanlaşmış yeni alanların ortaya çıkması sonucunda odağını daraltmıştır. Her disiplin zaman içinde kendi belirgin yöntemini bulmuştur. İlk olarak matematik yöntemini keskinleştirmiş, doğa bilimleri gözlem ve deney yöntemini keşfetmiş ve mükemmelleştirerek bağımsız birer disiplin haline getirmiştir. Bu durum felsefeyi zaman içinde diğer disiplinlerin ayrılması ile birlikte kendine özgü özellikleriyle baş başa bırakmıştır. O halde bu özellikler nelerdir? Her şeyden önce olguları en ince ayrıntısına kadar inceleyerek mantıksal akıl yürütmeye bağlıdır. Lehte veya aleyhte tarafsız bir bakış açısına sahip herhangi bir iddiaya karşı delil sunarak, öne sürülen yargıları ve iddiaları eleştirel bir bakışla ortaya koyar. Sorunlara karşı bu bakış ve eleştirel tutum fikrine felsefenin yöntemi denilmektedir. Felsefe saf bir akıl yürütme yöntemidir. Felsefenin bir başka özelliği, ele aldığı konularda kesin bir sonuç vermeyen niteliğidir. (Akinpelu 1981, 112).

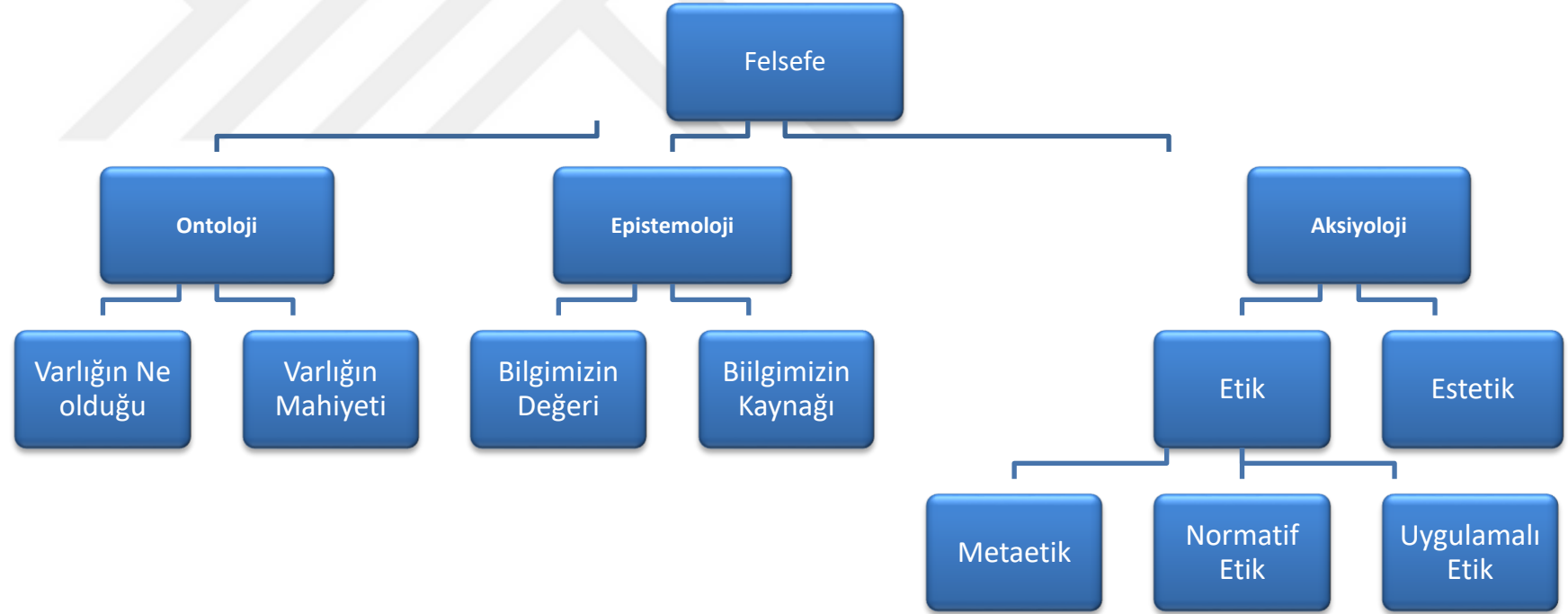
Doğa, sosyal ve biyimsel bilimlerin aksine, felsefenin net yanıtı yoktur. Eleştirel akıl yürütme konusunda yüzyıllardan bu yana biriken düşünsel bir yetenektir. Ayrıca bütüncül bir yapısı bulunmaktadır. Bu durum “felsefeyi karmaşık bir etkinlik alanı yapmamakta, aksine akla dayalı bir düşünme etkinliği olarak çeşitliliğini ve zenginliğini göstermektedir (Çüçen, 2012, 44). Sönmez (2014, 56) eğitim alanında felsefeye önemli görevler düştüğünü belirtmektedir. Ona göre, “Eğitim sisteminin tutarlı işleminde, karşılaşılan çelişkilerin en aza indirilmesinde, etkili ve verimli bir eğitim ortamının sağlanmasında felsefeye önemli görevler düşmektedir”. Dewey felsefeyi bir araştırma metodu olarak tanımlar ve günün en önemli problemi olarak sosyal, ahlaki ve eğitsel olanları görür. Bu durum günümüzde de geçerliliğini korumaktadır (Dewey, 1996, 52).

2.1.2. Felsefenin Alanı

Felsefenin üç temel alanı bulunmaktadır. Bunlar bilgi (Epistemoloji), varlık (ontoloji) ve değerdir (aksiyoloji). Her dal farklı bir yöne odaklanır ve öğretim faaliyetlerimizin merkezinde yer alır. Ontoloji: “Varlığın yapısı ve doğası nedir?”, Epistemoloji: “Bilginin doğası nedir ve bunları nasıl öğreneceğiz?”, Aksiyoloji: “Kişi hangi değerleri nasıl yaşıyor?” sorularına yönelir.

Gerek fiziksel, gerek zihinsel varlığın en temel, en genel karakteristik özelliklerini araştıran inceleme varlık felsefesinin (ontoloji) alanına girmektedir (Arslan, 1999, 86). Varlık var mıdır? Varsa içeriği, mahiyeti nedir? Varlığın türleri nelerdir? Maddesel varlık var mıdır? Ruh var mı? Bu ikisi arasında ki ilişkiler nelerdir? Hareket, oluş bir varlık mıdır? Varlığın nedenleri yani yoktan varlığa, vardan yokluğa oluş mümkün müdür? ve bunun gibi sorular varlık felsefesinin problem alanlarını oluşturmaktadır. Sönmez’e (2014, 9) göre “Ontoloji var olanı bütünsel bir anlayışla inceleyen, onun neliğini, düzenliliklerini konu alan bir felsefi disiplindir”

Çücen’e (2012, 30) göre “Yunanca’ da bilgi (episteme) ve bilim, açıklama, kuram (logos) anlamında olan kelimelerin birleşiminden oluşan ve bilgi kuramı anlamına gelen epistemoloji “Bilgi nedir?” sorusunu temele alan bir felsefi disiplindir.” Bilgi probleminde epistemoloji, bilgi objesi ile nesne arasındaki ilişki problemini ele alan felsefi bir alandır. Bilgi aktarımının okulların başlıca ve en önemli işi olduğu hemen herkes tarafından kabul gören bir düşüncedir. Ayrıca okullar uzmanlaşmış bilgilerin iletimi için resmi olarak tasarlanmış kamu kurumlarıdır. Ancak bilgi eğitimle aynı şey midir? Bilgi eğitim için ön koşul olmasına rağmen tek başına yeterli değildir. Yani bilgi, sahip olan kişi tarafından olumlu ya da olumsuz olarak kullanılabilir. Öte yandan eğitim her zaman aklın olumlu bir halini ima eder ve amaç bireyi iyi insan, iyi yurttaş olarak yetiştirmektir. İnsan yaşamında birçok etkinlik, bilginin kullanılmasını gerektirir. Bilgi ölçütleri, eğitimde içerik, süreç ve değerlendirme için önemli etkilere sahiptir. İçerik açısından bakıldığında, eğitim programlarına epistemoloji açısından referansı olmayan onun süzgecinden geçmeyen hiçbir öge eklenmemelidir. Şekil 2.1:’de felsefenin ilgilendiği alanların genel bir şeması verilmiştir.



Şekil 2.1: Felsefenin Alanı (Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir)

Cüçen'e (2012, 31) göre "Yunanca axios'dan (değerli) ve logos'dan (çalışma veya teori) elde edilen aksiyoloji, değer teorisi anlamına gelir. Bu terim 1902'de Paul Lapie tarafından, 1908'de ise Eduard von Hartmann tarafından kullanılmıştır." Aksiyoloji, insanın değerlerini, yaptığımız şeyin nedenini açıkça anlamak için algılarımızı, kararlarımızı ve eylemlerimizi etkileyen iç değerlendirme sistemlerini tanımlamamızı sağlar. Aksiyoloji, insan için değerli olduğu düşünülen özellikler veya niteliklerdir ve bireyin en öncelikli ve itici gücünü temsil eder. Değer teorisi ve aksiyoloji olarak veya çoğunlukla birbirinin yerine kullanılan, yukarıda sıralanan kavramlarla felsefede yer almaktadır. Aksiyoloji veya değer teorisi için Schroeder (2012, 121); "Ahlak felsefesinin bütün dallarını, sosyal ve politik felsefeyi, estetiği, bazen feminist felsefeyi ve inanç felsefesini dahi kapsayacak biçimde, değerlendirmeyi içeren felsefelerin tümüyle ilgilidir" derken. Brogan'a (1982, 11) göre "genel olarak felsefenin alanı olarak değer felsefesi; iyi- kötü, güzel-çirkin ve doğru-yanlış sorgulamaktadır ve felsefenin alanı içerisinde yer almakta felsefeyle anlamlandırılmaktadır."

2.1.3.Eğitim Felsefesi

Eğitim, istendik ve kasıtlı davranış değiştirmeyi amaçlar. Bu faaliyetin gerçekleştiği süreç de toplumsaldır. Toplumdan soyutlanmayan bu süreç; siyasal, ekonomik, sosyolojik, psikolojik, eğitim bilimsel ve felsefi boyutları içerir. Cevizciye (2012, 285) göre eğitim felsefesi "felsefenin, eğitimin imkânı, doğası, amaçları ve yöntemleri ile ilgili problemleri, felsefeye özgü yöntemlerle konu alan dalı olarak tanımlanmaktadır." Arslan (1999, 305) eğitim ve felsefe ilişkisinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamıştır.

"...eğitim felsefesi ile felsefenin bilgi kuramı, ahlak felsefesi, insan felsefesi gibi diğer disiplinleri arasında bazı daha özel ilişkilerin var olduğunu veya olması gerektiğini belirtmemiz uygun olacaktır. Herhangi bir eğitim felsefesinin insan doğasının ne olduğu, insan için iyinin ne olduğu hakkında bir görüşe dayanması gerekeceği aşîkardır."

Özdemir'e göre "eğitim felsefesini eğitim uygulamalarına ve politikalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceleyerek bunları tutarlık ve anlam yönünden kontrol eden bir uğraşı alanı olarak kavramlaştırır" (akt, Kurt, 2016, 21). Eğitim üzerine düşünmek, felsefe yoluyla eğitimin temel kavramlarını açıklığa kavuşturmak anlamına gelen bir işîir. Örneğin öğrenme, öğretme, disiplin, eğitim, ödül, ceza gibi kavramların anlamlarının açıklığa kavuşturulmasının yanında eğitimin ne olduğu ve eğitimin amacının, hedefinin ne olması gerektiği üzerine düşüncelerin üretilmesi bunlar arasında sayılan işîilerdir. Ayrıca

Büyükdüvenci göre, (1987, 53). “kim ne için eğitilmelidir?”, “ne öğretilmelidir?”, “nasıl öğretilmelidir?”, “öğretim süreci nasıl ilerlemelidir?”, “eğitimde ödül ve cezanın yeri ne olmalıdır?” gibi sorular da eğitim felsefesinin daha kapsamlı temel soruları arasında sayılır. Ertürk’ e göre, (1998, 42) “Nasıl bir insan yetiştirelim?” sorusu eğitim felsefesinin temelinde yer alır, bu soruya verilen cevap belli bir insan anlayışını göstermektedir. Ayrıca verilen cevaplar nasıl bir eğitim verileceği konusunda da karara varılmasını sağlar. Sönmez’e (1998,56) göre “Eğitim sisteminin tutarlı işleminde, karşılaşılan çelişkilerin en aza indirilmesinde, etkili ve verimli bir eğitim ortamının sağlanmasında felsefeye önemli görevler düşmektedir”. Tyler’a (2014, 31) göre “Özünde, felsefi açıklamalar, iyi bir yaşamı ve toplumun doğasını tanımlama girişimleridir. Eğitim felsefesi, tatmin edici ve etkili bir yaşam için gerekli görülen değerleri ana hatlarıyla belirtir”.

Bir akademik alan olarak eğitim felsefesinin öznesi eğitimidir ve yöntemleri felsefi çalışmaya dayanmaktadır. Noddings’e (1995, 25) göre“Eğitim bilimleri, eğitim politikası ve eğitim programı konularındaki sorunları ele almak için ontoloji, epistemoloji ve aksiyoloji gibi felsefi yaklaşımları kullanma sürecinden yola çıkarak, eğitimi felsefenin bir alanı haline dönüştürmektedir”. Eğitim felsefesi sadece bir akademik disiplin olarak değil, öğretim programı, öğrenme ve eğitim amaçlarını birleştiren normatif bir eğitim teorisi olarak anlaşılabilir ve ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik varsayımlara dayalıdır. Bilhan’a (1991,45-46) göre

“Bir bakıma eğitimin amacı, türleri, programları ve yönetimine ilişkin sorular, ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji, etik ve mantık alanlarını kısaca felsefeyi ilgilendirmektedir. Eğitim felsefesinin kaynakları yaşam deneyimleriniz, değerleriniz, yaşadığınız çevre, başkalarıyla olan etkileşimler ve felsefi yaklaşımların farkındalığıdır. Kimlerin, nasıl ve nerede eğitilecekleri siyasal ve ekonomik kararlara bağlı olarak belirlenmektedir. Bu eğitimin politik boyutuna işaret eder. Buradaki kararlar felsefi bir bakış ve tercih neticesinde olmaktadır.”

Felsefe eğitim sistemlerinin temel yol göstericisidir. Eğitim sistemlerinin oluşumu, düzenlenmesi, gelişimi, değerlendirilmesi ve değişiminde temel yol gösterici olmaktadır. Sönmez (2014, 46) bu süreci şu şekilde değerlendirmektedir, “Kuşkusuz eğitim süreci bu bağlamda sosyal, kültürel, dinsel, hukuksal, siyasal ve ekonomik birçok değişkence etkilenir. Ancak her ekonomik, politik ve siyasal sistem bir felsefeye; her ekonomik politik ve siyasal sistem de bir sayılıya dayanır”. Ertürk ‘e (1998, 44) göre “Her sayılı da özü

gereği bir felsefi niteliklidir". Taşdemir'e göre "Felsefe, genel amaçların belirlenmesi, özel amaçların oluşturulması ve öğrenme etkinliklerinin oluşturulması, okulda görev alan personelin rollerinin saptanması ve sınıfta öğrenme taktik ve stratejilerinin yönlendirilmesinde temel belirleyicilerden biridir".

Program geliştirmenin bütün süreçlerinde felsefe etkilidir. Demirel (2007, 47) program geliştirme sürecinde felsefenin görevini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır;

"Program tasarımı yapılırken program geliştirme grubu ve görevli uzmanların felsefi görüşleri ile toplumun başat felsefi görüşleri hedeflerin seçiminde etkili olmaktadır. Bu felsefi görüş aynı zamanda içerik seçiminde, öğrenme öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde ve geliştirilen programın başarısının nasıl değerlendirileceğinde de etkili olur".

Aynı şekilde Ornstein ve Hunkins (2014, 44) program geliştirmenin felsefe ve eğitim felsefesi ile olan bağlantısını şu şekilde açıklamaktadır;

"Felsefe eğitimcilere özellikle program çalışanlarına okulları ve sınıfları düzenlemek için gerekli olan çerçeveyi ya da çerçeveleri sağlar. Okullar neden var, hangi dersler değerlidir, öğrenciler nasıl öğrenir ve hangi yöntem ve materyal kullanılmalı konularında yardım eder. Eğitimin amaçlarını, uygun içerikleri, öğrenme ve öğretme süreçlerini ve okulların vurgulamak zorunda oldukları deneyim ve etkinlikleri belirler".

Dombaycı'ya (2009,112) göre kısaca felsefe;

"Eğitim, öğretim ve ders programlarının amaç, içerik, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme boyutlarının düzenlenmesi içinde bir kılavuzdur. Felsefe gibi eğitim de insan hayatıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla, önemli bir yaşam aktivitesi olarak eğitim felsefeden büyük ölçüde etkilenmektedir".

Yıllar içinde gelişen birçok farklı eğitim felsefesi anlayışı vardır. Bu felsefelerden bazıları öğretmen bazıları da öğrenci merkezli olmakla birlikte, hepsinin amacı aynıdır ve amaç öğrencilere mümkün olan en iyi eğitimi vermektir. Kurt'a (2016,17) göre "Eğitime etki eden ana felsefe akımları genel olarak; idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk olarak sayılabilir. İdealizm felsefede, düşünce veya düşünülen şeyler gibi gözle görülemeyen, elle tutulamayan, uzay ve zamanda yer almayan şeylerin, yani kısaca duyuşal, maddi veya fiziksel olmayan şeylerin varlığını kabul etmektir" (Arslan, 1999, 446). Realizm, varlıkların, değerlerin, özelliklerin veya belli birtakım şey türlerinin gerçek, yani insan zihninden veya algılarından bağımsız olarak var olduğunu öne süren görüşe tekabül

eder. Pragmatizm, geleneksel felsefelere tepki olarak geliştirilen modern bir felsefedir.” (Cevizci, 2012, 370). Önde gelen bir pragmatist olan William James (1842-1910), pragmatizmi 'ilk şeylerden, ilkelerden, kategorilerden, sözde ihtiyaçlardan uzak durmanın tutumu; son şeylere, ürüne, sonuçlara, gerçeğe bakmak için bir yöntem olarak tanımlamıştır” Bugün doğru olduğu düşünülen şey yarın değişebilir. Pragmatistler, gerçekliği tanımanın tek yolunun insan tecrübelerinden geçtiğine inanmaktadırlar. "Doğru işe yarayandır", bu ifade pragmatist için önemli bir inançtır. (Knight, 2012, 27). Varoluşçuluğun merkezinde birey vardır. İnsanlar, kendilerini özgür ve sorumlu insanlar olarak keşfetmek için yaptıkları işle tanımlarlar. Varoluşçuluğa göre her insan bir adadır. Varoluşçu kendi seçimlerinden bireysel olarak sorumludur Her insan haklı olduğunu düşündüğü şeyleri seçer ve yaptığı seçim ve eylemlerden sorumludur. Önemli varoluşçu filozoflar arasında Soren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche ve Jean-Paul Sartre bulunur. (Knight, 2012, 27). Şekil 2. de belirtildiği gibi eğitim felsefelerinin ve temel fikirlerinin bir listesi bulunmaktadır;



Şekil 2.2: Eğitim felsefeleri (Araştırmacı tarafından Geliştirilmiştir)

2.1.3.1. Eğitim Felsefeleri

Bu akımlardan gelişen belli başlı eğitim felsefeleri olarak Daimicilik (Perennializm), Esasicilik (Essentializm), İlerlemecilik (Progressivizm), Yeniden Kurmacılık (Reconstructionizm), Varoluşculuk (Existensiyalizm) ve İnsalcılık (Hümanizm) sayılabilir” (Kurt, 2016, 17). Bu temel felsefelerden hareketle gelişen eğitim felsefesi akımları ise aşağıda belirtilmiştir;

Daimicilik (Perennializm): Bu eğitim felsefesinin kurucu ve takipçileri Mortimer Adler, Robert M. Hutchins ve Jacques Maritain'dir. Liberal eğitim savunucusu olarak eğitimin her çocuk için aynı olması gerektiğini savunmuşlardır. Adler, Paideia Proposal (1982) adlı kitabında, Amerikan devlet okulları için vizyonunu şu şekilde tanımlamıştır; Tüm çocukların bilgi, beceri kazanması ve ardından fikir ve değerlerin anlaşılması sağlanmalıdır. Adler, Hutchins ile birlikte akademik çalışmalarında Batı dünyasının büyük klasiklerinin ele alınması konusunda kamuoyunun ilgisini yeniden canlandırmayı amaçlamaktadır. Daimicilik felsefesi öğrencinin temel bilimsel gerçekleri bilen, bilimsel konular hakkında derinlemesine düşünen ve bilimsel bilgi üzerinde kişisel, orijinal ve bağımsız fikir geliştirebilen yeterliliklere kavuşması gerektiğini ifade etmektedir (Kurt, 2016).

Esasicilik (Essentialism): 1930 ve 1940 yılları arasında başlayan, eğitime çocuk merkezli yaklaşıma aşırı önem verilmesi ve öğrencilerin okullarda uygun bilgi sahibi olmadığı yönündeki endişelere tepki olarak gelişen bir Amerikan eğitim felsefesidir. Esasiciliğin iki kökeni idealizm ve realizmdir. Eğitimli bir kişinin sahip olması gereken kritik bir bilgi ve beceri çekirdeğinin olduğuna inanmaktadırlar. Didaktik Öğretim yöntemini benimsemektedirler. Önemli temsilcileri W. Bagely, W. Bennett dir (Knight 2012, 27).

İlerlemecilik (Progresivizm): Eğitimciler, çocukların çevrelerindeki dünyayı doğal olarak merak ettiğine inanır. Felsefede olduğu gibi eğitim merakla başlamıştır. Okul toplumun ve eğitim yaşamın bir parçası olarak görülmektedir. İlerlemeciler, konu değil öğrencilerin eğitim sürecinin tam merkezinde olması gerektiğine eğitimin yalnızca bir yaşam hazırlığı değil, yaşamın bir parçası olması gerektiğine inanırlar. Okulların öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlemesine yardımcı olması gerektiğini düşünürler. Öğrenci ve düşüncelerine saygılı davranılmalı ve engellenmemelidir (Howick, 1980) Eğitim, her öğrencinin topluma katılan bir üye olarak ilgi ve yeteneklerine odaklanmaktadır. Sosyal

odaklı içeriğe sahip öğretim programını vurgularlar. Bilgi sadece düşünmek değildir; problemleri çözmek ve dünyayı yönetmek için bir araçtır (Cevizci, 2012, 56).

Varoluşculuk (Existensiyalizm): Öğrenci, "seçici" rolüne sahiptir ve ne çalışacağına ve kaçını öğrenmeye ihtiyaç duyduğuna kendisi karar verir. Öğretmenin taklitçisi değildir. Bu görüş insanın doğasında iyilik olduğu inancına dayanır. Bir öğretmenin yapabileceği en kötü şey çocuğa önceden oluşturulmuş alışkanlıkları, inançları ve değerleri yerleştirmektir. Knight (2012, 27) varoluşçu eğitimin çocukların kendi kendilerini gerçekleştirmesine yardımcı olmaya odaklanması gerektiğini ve böylece potansiyellerini geliştirebileceklerini ileri sürmektedir.

İnsalcılık (Hümanizmin): Varoluşçu felsefe ile yakından ilişkilidir. Pek çok hedef ve amacı ortak olarak paylaşmaktadırlar. Hümanist sınıfta öğretmenin ilk rolü, öğrencilerin zenginleştirici deneyimler kazanmasına yardımcı olmak ve öğrencilerin bunları anlamalarına yardımcı olmaktır. Öğretmen hem tercih özgürlüğü hem de seçme sorumluluğunu teşvik eder. Bu eğitim felsefesini benimseyen üç eğitimci A.S. Neill, Carl Rogers ve William Glasser'dir (Knight (2012).

Yeniden Kurmacılık (Reconstructionizm): Bilginin uyarlanması ya yeni bilgilerin mevcut yapılara asimilasyonu ya da mevcut yapıların yeni bilgilere uyması için yerleştirilmesi yöntemini oluşturur (Driver, 2004). Öğrenciler pasif bilgi alıcıları olarak görülmez. Yapılandırmacılar, bilimi ve bilgisini evreni oluşturan olayların toplumsal olarak müzakere edilmiş bir anlayışı olarak görür. Öğrencilerin fikirleri, normal bilimsel yasalar ve teoriler kadar keşfetmek için önemlidir (Crowther, 1997).

Analitik Felsefe: 20. yüzyılın başlarında analitik felsefenin doğuşu ve sonrasında yükselen ve zaman içinde hegemonik etki kazandığı yüzyılın üçüncü çeyreğinde eğitim felsefesinde yeni bir akım olarak doğmuştur (Curren, Robertson ve Hager 2003). Genellikle eğitim felsefesinin geleneksel anlamının dışına çıkan ikinci boyutu ifade etmek için kullanılmaktadır. Belirsizliklerin hızla derinleştiği küresel çağda eğitim alanında felsefenin görev tanımını kavramsal analiz, tanımların dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi, felsefi analiz alanlarından en azından bir parçasını barındıran berraklaştırıcı ayrımların resmedilmesini niteliklerini bünyesinde barındırmaktadır (Frankena, 1965). Moore, Broad ve Wittgenstein'in liderliğindeki Cambridge analitik felsefe okulu, filozoflar arasındaki anlaşmazlıkların gerçekte ilgili bir konu olup olmadığı veya sözcüklerin kullanımıyla ilgili

olup olmadığı gibi önermeleri analiz etmeye çalışmıştır. Bu tartışmalar ister istemez eğitim felsefesinde de yankısını bulmuş ve eğitim teorisi alanında benzer bir tutumun yaygınlaşmaya başladığı görülmüştür (Hardie 1962, 19). Yaklaşımında analitik eğitim felsefesinin en önemli sorgulamaları eğitimin anlamı, amaçları ve temel ölçütleriyle ilgili olanlardır.

Analitik eğitim felsefesinin sorgulamalarına göre eğitimin farklı yönleri bulunmaktadır. Eğitim terimi üç farklı biçimde kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi sosyolojik kullanımdır. Buna göre eğitim terimi bir topluluğun insan yetiştirme pratiklerini tanımlamak için kullanılır. Toplumun bireyleri eğitim yolu ile kültürlenir ve sosyalleştirilirler. İkinci kullanım şekli kurumsal kullanımdır. Eğitimin diğer yönü ise eğitim işinin yürütüldüğü kurumlarla yani kurumsal yapı ile ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında eğitim terimi ile okulda yani örgün eğitim kurumlarında geçirilen zaman kast edilmektedir. Sonuncusu ise aydınlanmaya dayalı kullanımdır. Bireyin zihinsel ve entelektüel ve karakter açılarından gelişimine vurgu yapmaktadır. Aydınlanma anlamında kullanılan eğitim terimi eğitimi insanlığın büyük bir başarısı olarak görmektedir (Cevizci, 2012, 54).

Analitik eğitim felsefesi kapsamında yapılan sorgulamalara göre eğitilmiş insan tanımlanması farklı biçimlerde anlaşılmaktadır. Bu anlamalardan ilki eğitilmiş insanın değer sahibi insan olduğudur. Diğer bir deyişle eğitimin temel ölçütlerinden birincisi değerdir. Eğitimde ikinci temel ölçüt bilgidir. Bu anlayışa göre eğitilmiş insan bilgi sahibi insan anlamına gelmektedir. Eğitimin üçüncü ve son temel ölçütü ise usuldür. Bu ölçüt eğitilmiş insanın belli bir kavrayışa sahip olması, bilişsel bir perspektife sahip olması, doğru ve uygun yöntemleri kullanmasını ifade etmektedir” (Cevizci, 2011, 54). Yaklaşımın eğitimin amaçlarına odaklanmasından ahlak eğitimine ulaşırız. Çünkü eğitimle bireysel düzlemde gözetilen nihai amaç bütünlüklü ve birlikli insanların yetiştirilmesi veya ortaya çıkarılmasıdır. Bunlardan özerklik ve eleştirel düşünme amaçları, beşeri rasyonalitenin teorik veya entelektüel yönüne işaret ederken, tamamlayıcı pratik boyutu ise ahlak eğitimini işaret eder. Başka bir deyişle, eğitimle sadece özerk ve eleştirel düşünen insanlar değil aynı zamanda ahlaklı, erdemli ve karakter sahibi insanların yetiştirilmesi amaçlanır. (Cevizci 2011, 54)

Yukarıda değerlendirmeye çalıştığımız gibi felsefenin eğitim-öğretim etkinliklerindeki yeri yadsınamayacak kadar büyük bir öneme sahiptir. Çalışmamızın bu bölümünde aksiyolojinin ele aldığı temel kavram olan değer felsefi bir perspektiften açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1.4. Değer

Değer alanındaki veya bu konuyla ilgilenen herhangi bir araştırmaya ilgi duyan herkes öncelikle oldukça zor bir engelin üstesinden gelmelidir: terimin doğru bir tanımını yapabilmek. Bu kavramın bugüne kadar birçok tanımı yapılmış olup farklı anlamlarda kullanılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır: Değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç ve ihtiyaç duyulan şeylerdir (Güngör, 2000, 27; Bolay, 2009, 60). Değer, bir şeyin ne olduğunu ifade etmeye yarayan hükümler olarak değil fakat kişi veya bir grubun mevcut şartlar altında arzu etmeye, kıymet vermeye, aramaya ve fethetmeye değer bulduğu şeyler hakkında amir duygular ve hükümler olarak ifade edilmektedir (Grünberg, 2011, 92). Değerler yaşamımızı etkileyen ve yaşamda önem verdiğimiz düşünceler olup yaşantı ve davranışlarımızın ölçüsünü belirlemede ve bir davranışı öbürüne tercih etmede bize rehberlik ederler (Doğanay, 2007, 258; Sarı, 2005, 76).

Genel olarak, bir şeye önem kazandıran ölçü olarak tanımlanan değer Latince“ de, zengin ve güçlü olmak anlamına gelen valor kelimesinden İngilizce’ye value, Fransızca’ ya valeur, Almanca’ ya wert olarak geçmiş olup hemen hemen bütün dillerde hem iktisadi anlamda kıymet, paha ya da bir şeyin ederi olarak hem de insan hayatının anlamlandırılması ve günlük yaşamın biçimlendirilmesi için başvurulan bir inanç temeli olarak kullanılmaktadır (Cevizci, 2012, 56). Değer, değerli/kıymetli bulduğumuz, üstün tuttuğumuz, öneminden dolayı üzerine titrediğimiz somut ya da soyut her şeydir (Yaran, 2010, 309). Bir değer, belirli bir davranış biçiminin ya da varoluşun son halinin kişisel ya da toplumsal olarak bir karşıt davranış biçimine ya da varoluşun son haline tercih ettiği kalıcı bir inançtır" (Rokeach 1973, 5). Değerler sadece "basit önermelere dayanan" inançlar gibi ele alınamaz. Bir kişinin, örneğin, davranış biçimlerinden herhangi birini tercih etmesi (iyi veya kötü şeyleri seçmek gibi) "tercih edilebilir" kavramı ilkesine dayanır (Kilby, 1993, 31).

Değerler, insanların davranışlarını yönlendirmede ve belirlemede, kendileri de dâhil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmede kullandıkları ölçütler; ideal ve arzu edilen davranış ve yaşam biçimlerini ifade eden, belirli somut koşulları ve nesneleri aşan üst düzey

kavramlar veya doğru kararlara varılmasında bireylere yardımcı olan genel ilkeler gibi çeşitli şekillerde ele alınmakta; tutum, ideoloji, davranış ve alınan kararlarda belirleyici rol oynamaktadır. Rokeach'e göre ise değerlerin en önemli fonksiyonu çeşitli durumlarda davranışa rehberlik eden standartlar sağlamasıdır. Değerler, kendimizi başka insanlara tanıtmada, başkalarının davranışlarını ve kendi davranışımızı yargılamada, kendimizi başkaları ile karşılaştırmada, başkalarını ikna etmede temel ölçütlerdir. Değerler, nasıl yaşayacakları ve nelere kıymet vereceklerine karar verme hususunda bireyleri ve toplumu belli inançlara, yaşantılara ve gayelere bağlayan önceliklerdir (Hökelekli ve Gündüz, 2007, 374).

Değer problemi felsefede aslında değerlendirme problemi olarak karşımıza çıkar. Çünkü "İyi nedir?", "Güzel nedir?", "Faydalı nedir?", "Doğru nedir?" gibi sorular sormak, değerlendirme etkinliğini belli açılardan problem haline getirmektir; saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik gibi kişilerarası ilişkilerin temelindeki anlamlarla ilgili sorular ortaya koymak veya sanat, bilim, moral gibi insan başarılarının özelliklerini araştırmaksa, farklı çeşitten değerleri problem haline getirmek ile olur (Kuçuradi, 2013, 5).

2.1.4.1. Değeri Açıklayan Felsefi Kuramlar

Aksiyoloji içerisinde görünüşte karşıt geleneklerin görüldüğü iki yorum vardır: Bunlardan birincisi özneliktir, değerlerin insanların bireyden bağımsız olarak var olamayacağını söyler. Diğer ise değerlerin insanlardan bağımsız olarak var olduğunu savunan nesnelciliktir. Çoğu felsefi fikirde olduğu gibi, manzara görüldüğü kadar basit değildir ve aslında bu iki gelenek içinde çok çeşitli yorumlamalar vardır. Birçok felsefi fikir gibi 'öznel' ve 'nesnel' terimleri de belirli kullanımlarına ve bağlamlarına göre farklı anlamlara sahiptir. Çalışmanın bundan sonraki aşamasında değer açıklayan felsefi yaklaşımlar ele alınacaktır.

2.1.4.1.1. Öznellik

Atasözünde söylendiği gibi “renkler ve zevkler tartışılmaz”. Bu popüler sözcük, öznelcilik doktrininin temelini kapsar ve değerlerin kaynağı olarak insanın doğasını gösterir. Özel değer teorisinin öncülleri Hobbes ve Hume'nun eserlerinde bulunur. Frondizzi'ye (1971, 21) göre, tanınmış Avusturyalı filozof Franz Brentano'nun (1837-1917) iki öğrencisi olan Alexius von Meinong ve Christian Ehrenfels, bu doktrinin temellerini atan "ilk subjektiflik temsilcileri" olarak nitelendirilebilirler Avusturyalı filozof, Alexius Meinong (1853-1920) sistematik bir biçimde, değerın özel yorumunu iddia eden ilk kişi olarak gösterilir. 1894 tarihli Değer Teorisinde Psikolojik-Etik Soruşturma adlı çalışmasında Meinong, değerlerin anlaşılmasından, psikolojide, duygusal deneyimlerimizden yararlanmıştır (Frondizzi, 1971, 22). 20

Yüzyılın en büyük filozoflarından ve edebiyat alanında Nobel Ödülü sahibi olan matematikçi Bertrand Russell, sosyal ve beşeri konuların neredeyse her alanında çalışmıştır. Değerlerin doğası konusu da dikkatinden kaçmamış ve bu konu üzerine eğilmiştir. Russell yalnızca geleneksel arzunun veya güzellik duygusunun değil, bilimsel araştırma yapabilecek bir disiplin olmadığı gerekçesiyle ahlak kurallarını reddetmesiyle kendiliğinden subjektiftir. Russell için değerler bilim alanında veya bilgi alanı içinde mevcut değildir ve bu nedenle gerçek veya yanlış sayılmamaktadır. Onun için daha objektif ve bilimsel değerlerle uğraşma sorunu, açıkça ne olduklarını belirlemek için bir yöntem bulma veya makul argümanlar bulmak "imkansızlığına" dayanmaktadır. Dolayısıyla değer kavramı karşısında özel bir konum almaktadır. (Wong, 1993, 442).

2.1.4.1.2. Nesnellik

Nesnel yaklaşımda değerler, bireyde değil, nesnenin kendisinde bulunmaktadır. En basit ifadeyle, değerler konusundaki nesnel yaklaşımın ilkeleri, nesnelere ve şeylere değer vermediğimiz düşüncesi çerçevesinde belirlenir. Bu görüşe göre, bu şekilde hissediyoruz çünkü bu duygular nesnelerin kendileri tarafından bizzat uyandırılıyor. Scheler, Avrupa felsefesinin en parlak zihinlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Ancak, çalışmaları, Scheler'in tam olarak kucakladığı Max Weber veya Husserl'in eserleri ile aynı beğeniyle kabul görmemiştir (Frings, 1965; Bershad, 1992). Scheler'in değer teorisi diğer tüm Avrupa filozofları arasında farklı bir şekilde ortaya çıkar; zira onun tek çıkış noktası olarak akıl yoktur. Ahlaki bir değer olarak adalet, yalnızca adil bir hareketi gördüğümüzde yaşadığımız

duygunun yoğunluğu ya da derinliği yüzünden değil, kendi içindeki değer de kendi öznel duygularımızı aştığı için daha yüksektir. Tercih, Scheler'in aksiyolojisinde anahtar bir terimdir, çünkü "değerli bir biliş eylemi"dir. Bununla birlikte dürtü veya istek üzerine kurulu olanların seçimiyle karıştırılmaması gerekir. Bu psikolojik özelliklerden dolayı, Scheler'e göre, seçim "davranış biçimi" şeklindedir (Bershad, 1992, 221). Öte yandan, tercih etmek, bu psikolojik özelliklerin yokluğunda gerçekleşir. Bu ayrım onun aksiyolojisinde önemlidir, çünkü değer sırası verildiğinde, psikolojik uyaranlardan ve akıldan bağımsız olarak tercih etme eylemindedir. (Bershad, 1992, 222).

Hartmann'ın ahlakı, hem genel bir değer teorisini hem de değerlerin deneyiminin tasvirini içerir. Ona göre, değerler esastır ve bu nedenle evrenseldir ve tanımı gereği de objektiftirler (Cadwallader, 1984, 211). Nicolai Hartmann'ın aksiyolojisinin etkisi, Maslow, Kohlberg, Fromm ve Jung gibi ünlü sosyal bilimcilerin çalışmalarında mevcut olduğu gibi ele alınmıştır (Cadwallader, 1984, 212). Değerlerin bir şey olmadığı ya da psikolojik olaylar olmadığı fikri hem Scheler hem de Hartmann tarafından değerlerin akıldan türetilmeyeceği gerekçesiyle reddedilmiştir (Poli, 2009, 285). Değerler Scheler tarafından duygularla yakalanan nitelikler, Hartmann da ise ideal veya özlerdir. Bunlar, sadece o değerleri temsil eden maddi nesnelerle karıştırılabildiğinden gerçek olamazlar. Örneğin "dürüstlük" değeri dürüst bir davranıştan veya dürüst bir kişiden ayrılmaz. Öte yandan, değerleri bir çeşit psikolojik süreç olarak algılamak, bunların sadece zihnin bir ürünü olduğu anlamına gelir (Poli, 2009, 286).

2.1.4.1.3. Görecelilik

Kavram, felsefenin başlangıcından bu yana tartışılmaktadır. Snare (1992, 94) göreceliliğin doğasını insanın her şeyin ölçüsü olduğunu iddia eden Yunan sofist felsefeci Protagoras'ın zamanlarına kadar gittiğini ifade eder. Günümüzde insanlar bir nesne ya da bir eylem hakkında konuşurken nesne ya da eylemin ya da düşüncenin başka bir şeyle yada durumla alakalı olduğunu ima ederler; bu durumun örtük bir bağımlılık türü vardır. Örneğin, tarihte gerçekleşen bir olayın o dönemdeki insanın ve toplumun sosyoekonomik koşullarına göre gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Genel bakış açısından göreceliliğin ahlaksal görecelilik ve kültürel görecelilik olmak üzere iki önemli biçimi bulunmaktadır. Cevizciye (2012) göre; "Ahlâkta ve değerler bakımından rölativizm; bireylerin ahlâkî ilke ve değerleri arasında bir çelişki bulunduğu gözleminde hareketle, ahlâkî değerlerin ve ilkelerin kişiden kişiye, çağdan çağa ve toplumdan topluma değiştiğini savunan anlayış. Ahlâk alanında, mutlakların

varolmadığını, ahlâkın kültürlere, gruplara ve hatta bireylere göreli olduğunu, mutlak hiçbir ilke ya da değer bulunmadığı için, her insanın kendi kural ya da değerlerini kendisinin belirlemesi gerektiğini savunan ahlâk görüşü” olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2012, 23).

Yirmi birinci yüzyıl, değerlerin muazzam çeşitliliğinin ve bunları birleştirmenin çeşitli yollarının varlığına yönelik tartışmalara rağmen sonuç olarak olasılıklar ve tartışılan konular açısından benzersiz farklılıklar doğurmuştur. İnsan değerleri ile şekillenmektedir. Dolayısıyla bireylere verilecek olan eğitim de açık veya kapalı bir biçimde bu değerler tarafından belirlenmektedir. O halde bireyin yaşamında ve eğitiminde gerçekten önemli bir yer alan değer kavramının değer kuramı ve felsefenin en önemli iki kavramı bağlamında yani iyi ve güzel kavramları çerçevesinde açıklanması gerekmektedir.

2.1.5. Etik

Etik sözcüğü yunanca “karakter”, ” adet”, ” usul”, veya “gelenek” anlamına gelen “Ethos” sözcüğünden türetilmiştir. İnal’a (1996, 43) göre etik; insanların kurduğu ister bireysel ister toplumsal ilişkiler olsun bunların temelini oluşturan değerlerin sorgulandığı bir alandır. Buna göre etik, normları, kuralları, doğru- yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaki değer yargıları açısından inceleyen bir felsefe disiplini. Ahlak felsefesinin tanımlanmasında birbirinden farklı yaklaşımlar vardır. Etik’le, ahlak kavramı arasındaki farkın ne olduğu konusu da ayrıca bir inceleme konusudur. Cevizci (2012, 26) etik ve insan arasındaki ilişkiyi aşağıdaki şekilde formüle etmiştir.

“.....fakat o bununla kalmayıp, taşıyıcısı olmaya veya hayata geçirmeye çalıştığı değerlerin anlamı üzerinde düşünmeye başladığı, kullandığı ahlaki kavramların gerçekte ne olduklarını ve ne anlam ifade ettiklerini araştırmaya; ahlaklılığın unsurlarını tartışmaya ve bu ve benzeri konularda düşündüğü ve hissettiği şeyleri dile getirmeye, başkalarına aktarmaya başladığında, normal ahlaklılık düzeyini aşmış, etik yoluna girmiş olur”.

Ahlak ise yanlış ve doğru, iyi ve kötü, erdem ve kusur ile yaptıklarımızı ve yaptıklarımızın sonuçlarını değerlendirme ile ilgilidir. Ahlak felsefesi ya da etik, ahlakı konu edinen felsefe dalıdır. Kullandığımız ahlak terimlerini ve ahlaki yargılarımızın statüsünü analiz eden etik, takındığımız ahlaki tutumlarımız ardında yatan yargılarımızı ele alır (Nurtrall, 2011, 311). Buradan yola çıkarak, ahlak ve ahlaklılığın olgusal ve tarihsel olarak yaşanan bir şey, belli bir pratik, etiğin de söz konusu pratiğin teorisi olduğunu söyleyebilir. Buna göre, tek tek her bireyin şu ya da bu ölçüde şekillendirdiği, somut bir

ahlaki hayatı vardır veya olması gerekir; öyle ki bu hayat içinde kaçınılmaz olarak taşınan veya cisimleştirilen ahlaki değerler, peşinden koşulan idealler bulunmalıdır. “Etik ya da ahlak felsefesi ise, ahlak adını verdiğimiz bu olguya yönelen felsefe disiplindir. Başka bir deyişle, ahlakın eylemin pratiği olduğu yerde, etik eylemin teorisi olmak durumundadır” (Cevizci, 2012,355).

Etik teorileri şekil 2. 3: gösterilmiştir. Etik alanı (veya ahlak felsefesi), doğru ve yanlış davranış kavramlarını sistemleştirmeyi, savunmayı ve tavsiye etmeyi içerir. Günümüzde felsefeciler etik teorilerini genel olarak üç genel konu alanına böler: metaetik, normatif etik ve uygulamalı etik.



Şekil 2.3: Etik teorileri

Metaetik "Meta" terimi, sonrasında veya ötesinde anlamına gelir ve sonuçta metaethics kavramı, etik projenin tamamı veya kuş bakışı görünümünü içerir. Metaetiği, etik kavramların kökeni ve anlamı çalışması olarak tanımlayabiliriz. Etik, ilkelerimizin kaynağını ve ne demek istediklerini araştırır. Onlar sadece sosyal yaratılan değerler midir? Bireysel duygularımızın ifadelerinden fazlasını mı içeriyorlar? Bu soruların metaetik olarak cevaplanması, evrensel gerçekler, Tanrı'nın iradesi, akılın etik kararlarda rolü ve etik terimlerin anlamları konularına odaklanmaktadır. Normatif etik, doğru ve yanlış davranışı düzenleyen ahlaki standartlara ulaşmak için daha pratik bir görev alır. Metaetik ve normatif etik kavramsal araçlar kullanarak, uygulamalı etiğin tartışılmalı konularını çözmeye

çalışmaktadır. Metaetik, normatif etik ve uygulamalı etik arasındaki ayrım çizgileri genellikle bulanıktır. Aynı zamanda, kendi kendini yönetme hakkı ve yaşam hakkı gibi daha genel normatif ilkelere de bağımlıdır ve bu prosedürün ahlakını belirlemek için yapılan testlerdir. Aynı zamanda, " haklar nereden kaynaklanıyor" gibi meta etik konular üzerine kuruludur ve "hangi varlığın hakları vardır?" gibi sorulara odaklanır. Cevizci'ye (2012, 118)

Normatif etik, doğru ve yanlış davranışları düzenleyen ahlaki standartlara ulaşmayı içerir. Cevizci'ye (2012, 118) göre; bir bakıma, uygun davranışın ideal olanın tespiti için bir araştırmadır. Temel kural normatif bir ilkenin klasik örneğidir: “kendine yapılmasını istemediğin şeyleri başkalarına yapma”. Aynı mantığı kullanarak, olası herhangi bir işlemin doğru olup olmadığı teorik olarak tespit edilebilir. Bu nedenle, temel kuralı esas alarak, başkalarını yalan söylemek, mağdur etmek, saldırmak veya öldürmek benim için yanlış olur. Bu kuralı, tüm eylemleri yargılayacağımız tek bir ilke oluşturan normatif kuramın örneğidir. Diğer normatif kuramlar, temel ilkeler dizisine ya da bir dizi iyi karakter özelliklerine odaklanmaktadır. Normatif etikte temel varsayım, tek bir kural ya da bir dizi ahlaki davranışın yalnızca bir nihai kriterinin bulunmasıdır. Uygulamalı etik ise kürtaj, hayvan hakları veya ötanazi gibi belirli, tartışmalı ahlaki konuların analizinden oluşan etik daldır.

2.1.5.1.Etik ve Eğitim İlişkisi

Eğitim insan davranışlarını belli bir amaca dayalı olarak istendik yönde değiştirme sürecidir. Bu süreçte aktif olan aktörlerin birçok eylemi, yapıp etmeleri söz konusudur. Etik de insanın ‘Ne yapmalıyım?’, ‘Nasıl yapmalıyım?’ gibi eylemlerini sorgulayan, sorularına cevap vermek isteyen ilkeler bütünüdür. Eğitim ve etik arasında bir ilişki bu anlamda var olur. Buradan hareketle eğitim, yaşam boyunca süren “etik bir kendini tanıma süreci” olarak tanımlanabilir. Eğitim programının içeriğinin toplumun ve öğrencilerin yararına uygun olmasının sağlanması eğitimin etik tartışmalarının önemli bir noktasını oluşturmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin değerlendirilme süreci tarafsız olmalı, doğru ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Değerlendirme ve yönlendirme sürecinin etik değerlendirmeler ve yaklaşımları da içermesi gerekmektedir (Cevizci, 2012, 279).

Öğretmenlik bir meslek olarak etikle çok yakından ilgili olmak durumundadır. Öğrenci ideal bir öğretmeni tanımlarken onu sadece kusursuz öğretme yetenekleri açısından yeterli görmez, bunun yanında öğretmeni yaşama biçimi ile de örnek alınacak ahlaki bir

model olarak düşünür. Yani öğretmen, öğrettiklerini örnek olarak yaşayan ideal biridir. Öğretmenlik, yalnızca birtakım bilgilerin aktarılmasını kapsayan bir meslek olmanın ötesinde olmalıdır. Eğitim yoluyla genç nesillere değerler kazandırılması hedefi unutulmamalıdır (Pieper, 1999, 118).

Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında belirlediği öğretmenlik mesleki yeterlilikleri çalışmasında genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiş, böylece her bir öğretmenin kendi alanına ilişkin yeterliklerini de kapsayacak mahiyette bütünsel ve tek bir metin oluşturmuştur. Bu kapsamda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan on bir yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin altmış beş göstergeden oluşmaktadır. Söz konusu yeterlik alanları ve bu alanlar içerisinde yer alan genel yeterlikler Tablo 2’de yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi değer konusuna özel bir önem verilmiştir.

Tablo 2.1: Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017)

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları ' Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme ' Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Etik olarak, değer, hangi eylemin en iyi olduğunun veya yaşamının en iyi yolunun (normatif etik) belirlenmesi veya farklı eylemlerin öneminin (aksiyoloji) tanımlanması amacıyla bazı şeylerin veya eylemlerin önem derecesini gösterir. Eylemlerin soyut nesneler olarak ele alınması, onlara değer verilmesi olarak tanımlanabilir. Çok doğru ya da en azından oldukça yüksek değerli bir eylemin ahlaki açıdan "iyi" (sıfat anlamıyla), değer bakımından düşük bir seviyede ya da nispeten düşük bir eylem olarak algılanabilmesi anlamında, doğru davranış ve iyi yaşam ile ilgilenir. Değeri "kötü" olarak nitelendirilebilir. Bir eylemi değerli kılan şey, arttığı, azaldığı veya değiştirdiği nesnelerin etik değerlerine bağlı olabilir. "Etik değer" taşıyan bir nesne "etik veya felsefi iyi" olarak adlandırılabilir.

2.1.6. Estetik

Aksiyojinin bu bileşeni, sanat eserlerinin başkalarına tercih edilmesindeki gerekçelerimiz olan çeşitli güzellik ölçütlerini değerlendirmeye çalışır. Cevizciye göre Sanat ya da güzellik alanında söz konusu olan değerleri konu alan felsefi disiplin; felsefenin güzeli ya da güzelliği konu alan, iyi, çirkin, hoş, yüce, trajik gibi güzellikle yakından ilişkili olan kavramları araştıran, söz konusu olan problemlerin çözümü ve kavramların analiziyle ilgili olan felsefi disiplin. Estetik, sanatla, güzellikle ve duygularla ilgilenen felsefe dalıdır. Estetik eski Yunanca'da 'Aisthesis' sözcüğünden gelmektedir (Cevizci, 2012, 315). Anlamı duymak algılamak demektir. Güzelliğin oluşturulması ve değerlendirilmesiyle ilgilenir. Duygu ve beğenin yargılanması olarak da geçen duysal-duygusal değerleri inceler. Sanat felsefesi ile yakından ilişkilidir. Büyükdüvenciye göre ise en geniş tanımı ile “sanat, kültür ve doğa üzerine eleştirel düşünce çalışmasıdır. Tüm estetik sistemler özel türden bir duygu, heyecanla ilgili kişisel, özel deneyimi çıkış noktası olarak alır. Böylesi bir duyguyu harekete geçiren nesnelere sanat yapıtı denmiştir. Kuşkusuz tüm sanat yapıtları aynı duyguyu uyandırmaz; her yapıt farklı bir duygu üretir. Bu duyguya estetik duygu denir” (Büyükdüvenci, 2006, 47).

Estetik konusu ilk çağdan beri filozoflar tarafından irdelenmiştir. Platon, Aristoteles ve daha sonra Aydınlanma Çağı düşünürlerinden Leonardo Da Vinci estetik kavramı ve estetik sorularıyla ilgilenmiştir. Estetikte sadece güzel olan incelenir. Bu tanım estetiğin alanını oldukça daraltmış fakat bazı filozoflar buna karşı çıkmıştır (Cevizci, 2012, 26). Terimi 1750 yılında ilk ortaya atan Alman düşünür Alexander Gottlieb Baumgarten'in tanımladığı şekliyle estetik, duysal bilginin bilimidir; konusu da duysal yetkinliktir. Gerçekleştirmek istediği, güzel üstünde düşünme sanatıdır. Estetik kavramı güzel olanı aramak, duyumsamak şeklinde açıklanır. “on sekizinci yüzyılın sonlarına doğru Baumgarten'dan önce, estetiği bir felsefe kolu olarak biçimlendiren önemli düşünürlerin başında Alman filozof Immanuel Kant gelmektedir” (Cevizci, 2012, 27).

Estetik dar anlamıyla güzellik teorisi olarak veya daha geniş olarak sanat felsefesi ile tanımlanabilir. Geleneksel olarak güzellikteki kavramına olan ilgi on sekizinci yüzyılda yüce, iyi, hoş gibi kavramları da içererek genişledi ve 1950'den bu yana literatürde tartışılan saf estetik kavramların sayısı daha da genişledi. Geleneksel olarak, sanat felsefesi tanımına odaklanmıştır, ancak yakın zamanda Felsefe estetiğin son gelişmeleri üzerine odaklanmaktadır. Sanat, temelde, böylesi bir aktarıcılık, bulaşıcılık ise, bu durumda estetik,

etik olanın bir ifadesi olur; çünkü sanatçının, insanların duygusal ve ruhsal sağlığı konusunda ahlaki bir sorumluluğu gündeme gelir. Platon'da, estetik ölçüt, ahlaki ölçütlere bağlıdır. Tolstoy'a göre insanları olumsuz yönde etkileyen yapıtlar gerçek sanat yapıtı değildir; kötü sanat ürünleridir ya da sanat olmayandır. (Büyükdüvenci, 2006, 49).

Birey olarak Estetik düşünebilir, algılayabilir ve davranabiliriz; kendimiz, deneyimlerimiz ve bunu paylaştığımız kişilere de yansıtabiliriz; Eğer eğitim deneyiminin estetik boyutunu göz ardı etmezsek, bireylerin daha dikkatli ve yetenekli insanlar haline gelmesinin yolunu da açmış oluruz Toplumsal ve entelektüel olarak daha fazla takdir edilebilir. Bu yönlendirme eğitim programının pratiğine bakmayı, estetik ve farklı yönlerini göz önüne alarak ve daha gerçekçi bir değer biçmenin ortak hedefini toplumun bir parçası olarak eğitime dâhil edilecek şekilde yeniden tanımlayacaktır (Dewey, 1961, 263).

2.1.6.1 Eğitim ve Estetik İlişkisi

Eğitim deneyimini bireysel bütünlük ve sosyal uyum kategorileri açısından estetik bir perspektiften değerlendirmek, toplumsal yaşamı onaylayan gelişmeyi mümkün kılmaktadır. Doğal olarak eğitime bireysel bütünlük ve sosyal uyum sağlamak için uzun süredir kurulan alışkanlıklar yoluyla gayret gösteriyoruz. Her şeyden önce, basitçe ilgilendiğimiz insanlarla, duygularımız ve çıkarlarımıza saygı duyduğumuz kişiler arasında normalde günlük olarak seçtiğimiz yol budur. Gerçekten de ders başlığı, sınıf uygulamasının tarzı veya öğrencilerin yaşı ne olursa olsun, eğitimci öğrencilerin öğrenme sürecinde temel dürtü olarak bireysel bütünlüğü ve sosyal uyumu estetiğini geliştirebilir. Sınıf ortamının etkileşimli doğası, öğretmenin hem bir insan olarak hem de sosyal mozağin disiplin alanının özel doğası gereği, bireysel bütünlüğün ve sosyal uyumun unsurlarını kendi bakış açılarına göre paylaştığını da gösterir. Gerçekten de öğretmenler değerlerini açıkça ortaya koymakla yükümlüdürler (Macdonald, 1977, 55). Bireysel bütünlük ve sosyal uyum ve onların doğal değer yönelimi, öğrenme deneyiminin her alanı için özeldir ve her biri için de diyalektik birliği tecrübeyi şahsen, zenginleştirebildiği değerlendirilebilir. Dewey (1966, 44) "*Kişisel bağımsızlığın artması bir kişinin sosyal kapasitesini düşürecek bir tehliktir*" demektedir. Bazı öğrenciler sınıfın geri kalanına nazaran özel nitelikler sergileyebilir ve bu durum onların daha karmaşık sosyal gruplara katılımları teşvik etmek için yardımcı olmak için kullanılabilir. Genel olarak estetik bir perspektiften bakıldığında, bireysel bütünlük, kendine güven ve kendini ifade edebilmek insan için vazgeçilmezdir.

Öğretim programlarında sanatın, hayatımıza dokunan herkese daha fazla farkındalık ve beğeniyi sağlayacak şekilde dahil edilmesi gerekmektedir. Estetik kalite tüm aktivitenin, algılamanın ve rasyonel düşüncenin bir yönü olduğu için öğrencilerin günlük yaşantılarında farklı olgulara ve olaylara bakmak, dinlemek, sosyal gruplara girmek ve konuşmak için yeni yollar keşfetmelerine yardımcı olur. Sanatta estetik kalite yoğunlaştığından müzik, dans, drama ve görsel sanatlar doğrudan estetik bir farkındalık geliştirir. Estetik eğitim, okulda çok nadir karşılaşılan öğrenme alanlarını ortaya çıkarabilir; Bunlar şu şekilde ifade edilebilir;

- Bir sanat eserinin çocukları ve öğretmenleri dönüştürme gücü,
- Öğrenci ve öğretmenin ortak durum analizi gerçekleştirerek paylaşımda bulunmaları,
- Açık uçlu sorular sormak için risk alma, meydan okuma,
- Kendini yeni yollarla ifade etmeyi öğrenmenin heyecanı,
- Öz ve karşılıklı saygı öğreten deneyimlerden elde edilen benlik saygısı,
- Geniş bir insan ilişkileri araştırması, zihin ve duygu, biliş ve duyuşal deneyim, bir bütün olarak anlama yönündeki analiz ve sezgiyi birleştirme fırsatı. Hilhenberger (1993, 115).

Şiir, edebiyat, görsel sanatlar yoluyla öğrenciye, (ahlaki) eğitimle en çok ilgilendiği kabul edilen estetik bir yargı gücü geliştirmek amaçlanmaktadır. Estetik düşünce, eğitimde düşünme ve uygulama için daha uygun yolları gösterir. Tartışma tarihsel metinleri ve eğitimle ilgili düşünceleri gözden geçirmek, bu tartışma bağlamında ve eğitim uygulamasının mevcut durumunda aydınlatmaya çalışmaktır. Eğitimde son zamanlarda ortaya çıkan sorunlar, öğrencinin daha estetik bir bakış ile bu sorunların üstesinden gelip gelemeyeceği ile de yakından ilgilidir.

Sanat Eğitimi Akımı: Estetiğin eğitimde kullanımına dönük gelişen sanat eğitimi akımı olarak adlandırılmaktadır. Bu eğitim akımı güzel sanatlardan hareketle güzel sanatlar eğitimini destekler ve de eğitimin yenileşmesini sağlamaya çalışır. İnsanın güzel sanatlar yoluyla estetik yanının geliştirilmesi yanında yaratıcılığının da gelişmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle bireylerin tek yönlü kalmamaları sağlanacaktır. Bu reformist bir yaklaşımın neticesi olmaktadır. Sanat Eğitimi Akımı, resim ve eliş derslerine bu amaçla öğretimde yer

verir (Aytaç, 1981, 18). Eğitimin içeriğinin sadece bilgi olması bireyin duygu, hayal gücü, karakter ve bedensel yönlerinin göz ardı edilmesini doğurmaktadır. Buna göre bu eğitim akımı; hem öğretmenin hem de öğrencilerin sanatkâr bir şahsiyet kazanmasını, çocuğun yaşantı alanının gelişmesini, bilişsel düzeyi gelişkin çocukların yetiştirilmesini, milli şuuru gelişkin vatansever bireylerin yetiştirilmesini önceleyerek müzik, şarkı, jimnastik ve resim derslerini gerekli görmektedir. Bu eğitim akımının başlıca temsilcileri; August Julius Langbehn (1851-1907) ve Alfred Lichtwark (1852-1914) dır (Aytaç, 1981, 18).

Eisner Sistemik-Estetik öğretim programı planlama modeli: Stanford üniversitesinde eğitim ve sanat profesörü olan Eisner, sanat eğitimi, eğitim programı çalışmaları ve nitel araştırma yöntemleri üzerinde çalışmaktadır. Özellikle Amerikan eğitim sistemi üzerinde sanatın rolünü arttırmak ve diğer alanlarda da eğitimin kalitesini arttırmak için sanatı kullanma üzerine eğilim göstermektedir. Eisner'in bu bakış açısını aktardığı en önemli eserlerinden biri 'The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs' adlı kitabıdır. Eisner (1991, 67-81), müfredat planlama modeli oluşturmak için davranış ilkelerini estetik unsurlarla birleştiren sistematik ve çok boyutlu bir müfredat görünümü sunmaktadır. Eisner, Amerika'nın ihtiyaç duyduğu okulları oluşturulması için beş boyutta ilerlemesinin gerekeceğini belirtmiştir. Bunlar; kasıtlı, yapı, program, pedagoji ve değerlendircidir. Kasıtlılık okullarda gerçekten ciddi ve araştırılmış, önemli olanın incelemesine atıfta bulunmaktadır. Bu niyetleri anlamak için, programın ve öğretim özelliklerini, değerlendirme uygulamalarının biçimlerini ve okul niteliğinin ele alınması gerekir. Yapısal boyut, okulların nasıl yapılandırıldığına, rollerin nasıl tanımlandığına ve okul programının nasıl tahsis edildiğine değinir. Eğitim fırsatlarını kolaylaştırmak ve sınırlandırmak için hepsi önemlidir. Eisner'e göre, okulların yapısal organizasyonu son bir yüz yıl içinde fazla değişmemiştir. Okul Eylül'de başlar Haziran'da sona erer; herkes için öngörülen bir program ile on iki yıl sürer. Sınıf başına otuz öğrenciye tek bir öğretmen tarafından öğretim görevi yerine getirilir; notlar yılda birkaç kez verilir; öğrenciler bir sonraki sınıfa terfi eder. Eisner' a göre bu tip bir yapı kısıtlayıcıdır. Programda fikirlerin önemi büyük önem taşır. Bunun, bu fikirleri daha derinden düşünmesi ve öğrencilerin bunlara nasıl katılıp katılmayacağı düşünülmelidir. Program tasarımı, önemli olan fikirlere, bunlara dikkat edilmesi gereken becerilere ve öğrencilerin ve programların etkileşimde bulunduğu araçlara dikkatleri vardır. Bir okul programının üstünlüğü ne olursa olsun, öğretimin kalitesi okulun iyileştirilmesinde öncelikli bir husustur. Öğretimi bir sanat

olarak kabul etmek, herhangi bir sahne sanatının hak ettiği bir inceleme, yardım ve destek seviyesini gerektirir. Esner okulların öğretmenlere hizmet eden yerler olması gerektiğini ifade eder, böylece okullar aynı zamanda öğrencilere hizmet edebilen kurumlar haline gelebilir. Okul değerlendirme uygulamaları, öğrenciler ve öğretmenler için gerçekten nelerin önemli olduğunu tanımlar. Okullar, yalnızca öğrencileri puanlama yöntemi olarak değil, öğrencilerin becerilerini geliştirebilmek için öğrencilerin ne kadar iyi yaptıklarını bulmanın bir yolu olarak değerlendirmeye yaklaşmalıdırlar. (Eisner, 1991, 67-81)

Gazali'nin Estetik Eğitim Çalışmaları: Gazâlî, İhyâ-u Ulumi'din (2013) adlı eserinde, ilmin en büyük faydasının, insanları kötü huylardan arıtıp saadete ulaştıracak güzel huylarla süslemek olduğunu söyler ve bunu ilim öğrenmenin gayesi olarak gösterir. Gazâlî'ye göre okul, çocuğun kalbine öğrenim yoluyla "İyi insanlara karşı sevgi ve muhabbet tohumunun ekildiği yerdir. Bu bağlamda Gazali öğretmenin güzel davranışları ile öğrencisi ile olan ilişkisini değerlendirmiş ve önemine dikkat çekmiştir (Çelikel, 2006, 41).

Aksiyolojinin estetik boyutunun eğitime uygulanması nasıl gerçekleşir sorusuna çeşitli yanıtlar verilebilir. Hepimizin kabul edeceği gibi, güzellik derecemiz bireyin algısının kalitesine göre kişiden kişiye değişiklik gösterir. Eğitim kalitesi, büyük oranda bir eserin veya kültürün bir parçasına takdir etmemize yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin karar vermelerinde onlara yardımcı olmaya yönelik olarak, "estetik" olanın değerlendirilmesi şarttır. Estetik değerler insan ilişkilerinin temellerini belirleme, bireysel bütünlük, sosyal uyum ve birliğin sınırları belirleme ve bu sınırların aşılmasını önerme konusunda geniş bir çerçeve sunar ve böylece insan yaşamını zenginleştirici kararların daha kolay biçimde verilebilmesinde rol alır.

2.1.7. Örtük Program

Eğitim programı nedir? Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticileri nasıl etkiliyor? Soruları eğitimcilerin ana sorunları arasında bulunmaktadır. Felsefe insanın merakından kaynaklanır ve sorular ile başlar. Eğitim üzerine düşünmek, felsefe yoluyla eğitimin temel kavramlarını açıklığa kavuşturmak anlamına gelen bir iştir. Örneğin öğrenme, öğretme, disiplin, eğitim, ödül, ceza gibi kavramların anlamlarının açıklığa kavuşturulmasının yanında eğitimin ne olduğu ve eğitimin amacının, hedefinin ne olması gerektiği üzerine düşüncelerin üretilmesi bunlar arasında sayılan işlerdir. Eğitim programı geliştirme

alışması ve tanımlanma şekli, aynı zamanda felsefî yaklaşımımızı yansıtır. Program geliştirme, planlama, uygulama ve değerlendirme süreci eğitim programına dönüşen süreç olarak tanımlanabilir. Felsefe bilgelik sevgisi demektir; gerçeği araştırır, yaşamın genel ilkeleri arar. Eğitim programı gerçek hayatta bilginin pratik kullanımında yardımcı olur, hayatı, dünyadaki gerçekleri ve fikirleri anlamamıza yardım eder. Bu nedenle eğitim programı felsefenin dinamik yüzü olarak adlandırılabilir. Eğitim programı, öğrencilerin davranışlarının değıştirilmesi için yöntem ve aynı zamanda araç olarak kullanır. Felsefe öğretmenler ve program planlamacısının öğrencilerin davranışlarını değıştirmeye yönelik temel ve yeni yollar bulma sürecinde yardımcı olur. Aynı zamanda öğretim yöntemlerini daha iyi kullanabilmek için yeni yöntemleri keşfetmeye ve sınıf ortamında nasıl başvuracağımıza yardım eder. Bu sürecin sonunda da öğrencinin programın başarısını başka bir deyişle öğrenme çıktılarını değerlendirmek için yeni yollar ve yöntemler sağlar.

Eğitim programı geniş kapsamlı bir kavramdır ve bu nedenle farklı ve çeşitli yorumlamaları ve tanımlamaları bulunmaktadır. Geleneksel olarak program tanımının okulda öğretilecek eğitim hedefleri ve içeriğın bir listesiyle sınırlı olmasına karşın, son yıllarda dünyada yaşanan hızlı gelişmelerin ve küreselleşmenin de etkisiyle anlamı veya yorumunun tüm deneyimleri ve yaşam alanını kapsayacak şekilde genişlemekte olduğu görölmektedir. Print (1989, 3)'e göre, eğitimciler “programı farklı şekillerde tanımlamaktadırlar” çünkü onun farklı görevlerini yerine getirmektedirler. "Program" sözcüğü, "yarış dersi" anlamına gelen Latince bir kökten türetilmiştir. Doğan ve Semerci'nin (2016,285) Demirel'den aktardıklarına göre eğitim programı teriminin ortaya çıkışı şu şekilde açıklamaktadırlar; “Eğitim programı kavramı, milattan önce birinci yüzyıla kadar uzanan bir kavram olup milattan önce birinci yüzyılda Roma'da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı oval biçimindeki koşu pistine latince (curriculum) “koşu yolu” dendiğini, bunun zaman içinde eğitim programı (curriculum) “izlenen yol” anlamında eğitimde de kullanıldığını ifade etmektedir.” Print'in (1989, 3) aktarımına göre eğitim programı kavramının tanımlarından bazıları aşağıda belirtilmiştir. Buna göre;

“Ralph Tyler (1949), programı "Okul tarafından planlanmış ve okul tarafından eğitim hedeflerine ulaşması için yönlendirilen öğrencilerin öğrenimi için tüm etkinlikler" olarak tanımlamaktadır. Taba (1962) eğitim programını genelde amaç ve özel hedeflerden oluşan; içerik seçimi ve organizasyonunu, öğretmenin öğretim etkinlikleriyle ilgili belli davranışlarını ortaya koyan ve sonuçların değerlendirilmesi içeren etkinlikler süreci olarak

tanımlamaktadır. Wheeler (1967) göre okul rehberliği altında öğrenene sunulan planlı deneyimleri ifade etmektedir”.

Bu aşamada "örtük program" kavramına atıfta bulunarak, eğitime etki eden program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması gereken önemli bir kavram olan örtük program kavramına ele almamız uygun olacaktır. Günümüzde çeşitlenen ve karmaşıklaşan insan ihtiyaçlarının karşısında eğitim seçenekleri de neredeyse sınırsız bir imkâna kavuşmuş durumdadır. Seddon'a göre (Print, 1989: 5) "örtük program, eğitimin sonuçlarına götüren, eğitimcilerin açıkça amaçlamadığı süreçlerin sonuçlarını ifade eder. Bu sonuçlar, açıkça belirtilmediği için, öğretmenler sözlü ya da yazılı hedef listelerinde belirtilmediği gibi, ders listeleri, okul politikası belgeleri ya da öğretim programı projeleri gibi bildirimlerde de yer almamaktadır.”

Bilimde yaşanan hızlı değişme her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Toplumun çeşitli yönlerden kalkınmasında ve bireylerin gelişiminde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin, üç temel ögesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve Eğitim programıdır. Eğitim ve okul söz konusu olduğunda genel olarak öğretmenler planlanan resmi öğretim programı kastetmektedirler. Fakat öğrenciler yazılı olmayan bir öğretim programı ile de karşılaşmaktadır (Wren, 1999, 15). Öğrenciler okullarda sosyalleşirken yalnızca akademik kazanımlar elde etmezler bununla beraber onlara kendileri ve başkaları ile ilgili fikirler de aktarılır (Wideman, 1973, 9).



Sekil. 2.4: Posner'in program türleri (Araştırmacı tarafından Posner'in çalışmasından geliştirilmiştir.)

Şekil 2.4:'de belirtildiği gibi detaylı olarak incelendiğinde okullarda beş tür program olduğundan bahsedildiği görülmektedir. Akbulut ve Arslan'ın (2016,169) Posner, LeBlanc, Hubbard ve Giroux 'dan aktardığına göre bunlar resmi program, gayri resmi program, extra program, geçersiz program ve örtük programdır (Posner, 1995). Geçersiz program müfredattan önemsiz oldukları için çıkarılan konuları kapsarken, extra program öğrencilerin katıldığı zorunlu olmayan ama eğitimlerine katkıları olan etkinliklerdir (LeBlanc, 2007). “Örtük” terimi değerlendirilirken kimileri eğitimin zararlı ve kasıtlı olarak gizli tutulan tarafı yorumunu getirirken kimileri de eğitimin farkına varılmamış, ortaya çıkarılmamış yönü şeklinde yorumlarlar (Hubbard, 2010,271). Resmi program tanımlanmış kazanım ve hedefleri içerirken, örtük program ise sosyal ilişkiler ya da öğretmen tarafından aktarılan değerleri içerir (Giroux, 2001).

Eğitim programı konularını ele alan çeşitli çalışmalar vardır, özellikle sonuçları ile örtük program günümüzde öne çıkmaktadır. Örtük programın tanımını sosyolog Philip Jackson 1968'de “sınıfta yaşam” adlı kitabında yapmıştır. Jackson'a göre örtük program, iş, otorite ve sosyal kurallarla ilgili okulda verilen mesajları içerir. Örtük program, öğrencilerin toplumla uyumlu olması için sadık olma, itaat etme gibi olgularının öğretim aracı olarak tanımlanır (Jackson, 1968, 117). Ona göre örtük program kavramının eğitim ortamında var olan açık veya kapalı değerlere, davranışlara ve normlara işaret ettiği ifade edilmektedir. Jerald (2006,56) örtük programın farkında olmadan iletilen tutumları, bilgileri ve davranışları ifade eden ve toplumdaki herkesin hayatının bir parçası olan kelimeler ve eylemlerle dolaylı olarak aktarılan bir kavram olduğunu ifade eder. Posner 'de (1995, 33) bu programın her zaman okul yönetimi tarafından tanınmasa ya da farkına varılmasa da öğrencilerin üzerinde resmi programdan daha etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Tanımlara bakıldığında örtük programın amaçlarının sosyal gelişim alanı ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okulla ilgili tutumları, duyguları, sosyal hayattaki alışkanlık ve değerlerinin şekillenmesi örtük programın hedefleri arasındadır (Ercan, Yüksel ve Özkaya, 2009). Bu yüzden Akbulut, örtük programı hayat okulunun kuralları olarak özetler (2011, 21). Vallance (1983, 15) da örtük programı, okulların akademik çıktıları dışında kalan hedefleri şeklinde ifade etmektedir. Diğer yandan Meighan (1981, 56) ise öğrencilere derslerde görmedikleri fakat okulda karşılaştıkları durumlarla baş etmeyi öğreten bir araç olarak görür. Tüm bunlar ele alındığında okulun öğrencilere dolaylı yoldan edindirdiği şeyler olarak da tanımlanabilir (Eisner, 1985, 4). Bir başka deyişle eğitim

sisteminin kasıtlı olmadan aktardıkları da denilebilir (Miller ve Seller, 1990, 4). Chalufi'ye (1996, 96) göre, örtük program öğrencilerin ve öğretmenlerin okullarda sahip oldukları ancak belirli ders programlarında şart koşulmayan planlanmış ve planlanmamış çeşitli deneyimlerle ilgilidir. Chalufi (1996, 96 - 97) örtük programın üç kategorisini tanımlar:

Mikro örtük program, Çoğunlukla ders ortamında öğretmen ve öğrencilerin ilişkileri ve etkileşimleri ve öğrencilerin kendileri arasındaki etkileşimi ifade eder.

Orta düzey (Mezo) örtük program; okulda dersler dışında geçer. Bir okuldaki öğretme dinamiklerini etkileyen etmenler şunlardır: Öğretmenlerin kişilikleri ve diğerleriyle olan ilişkileri; sınıf engelleri karşısında öğrencilerin kişilikleri ve ilişkileri; ebeveynlerin ve toplum liderlerinin etkisi; çevredeki toplulukların niteliği ve program dışı etkinlikler.

Makro örtük program, ulusal düzeyde baskın olan etkenlerde kendini göstermektedir: Ulusal düzeydeki programlar, Hükümet politikaları, eğitim sisteminin ekonomik kontrolü belirli hedeflere ulaşmak hedeflendiğinden burada önemli bir faktördür.

Wren (1999, 25) örtük programın okulun hedeflerinin desteklenmesi amacı ile politikalar, okul ortamı ve programların şekillendirilmesi olduğunu belirtirken, kısaca okul kültürü olduğunu da öne sürmüştür. Okul kültürünün tanımını öğretmenlerin tutum ve davranışları, iletişim, öğrenci katılımı olarak niteleyen Halstead ve Taylor da (2000, 21) bu fikri desteklemiştir. Mariani (1999) programı buz dağına benzetmiş ve örtük programın buz dağının suyun altındaki tarafı olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda örtük program değerlerin aşılması, siyasal toplumsallaşma, itaat ve uyumlu olmaya yönelik yetiştirme, geleneksel sınıf yapısının sürdürülmesi gibi işlevleri yerine getirmiş olur. Otorite, kontrol, itaat ve hiyerarşi ile ilgili güçlü mesajlar vermektedir (Takala, Hawk ve Yannis, 2001, 23). Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde başarı kazanabilir. Programlar ulaşılabilecek amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabildiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2004, 44). Bu nedenle eğitim sisteminde yapılacak değişiklikler program geliştirme çalışmalarına dayandırılmalıdır. Çünkü öğretmen eğitiminden ders kitabına, sınıf yönetiminden uygulanacak öğretim yöntemine ve ne tür bir vatandaş yetiştirmek istediğiniz sorularının

cevabını açık ya da gizli bir şekilde uygulanan programlarda bulmak mümkündür (Akbaba, 2004, 112).

2.1.8. Örtük Programı Açıklayan Kuramlar

Örtük program kavramı ile ilgili çalışmalar yapan yazarların görüşlerinin dayandığı teorik temellere ilişkin yapılan çeşitli sınıflandırmalar vardır. Okulların toplumsallaştırma rolü ve örtük program kavramının aydınlatılmasına yönelik olarak yapısal-işlevsel görüş, fenomenolojik görüş (eğitimin sosyolojik karakteri), radikal eleştirel görüş (eğitim teori ve uygulamalarının Neo-Marksist görüş ile ilişkisi) olmak üzere üç yaklaşımdan bahsetmişlerdir (Giroux ve Penna, 1979, 23). Giroux yaklaşımları, önce geleneksel, liberal, radikal yaklaşım olmak üzere üç gruba daha sonra diyalektik eleştiri yaklaşımını da ekleyerek dört gruba ayırmıştır (Margolis, 2001, 14). Skelton (1997,117) yaklaşımları, işlevselci (fonksiyonalist), liberal, eleştirel ve postmodern olmak üzere dört gruba ayırmış; Lynch (1989) ise işlevselci (fonksiyonalist) ve neo-marksist yaklaşım olmak üzere iki grupta toplamıştır (Yüksel, 2004, 15-16; Tuncel, 2008, 15; Sarı ve Doğanay, 2009, 926). Tuncel (2008, 15), Lynch'in işlevselci yaklaşımını Giroux'un geleneksel yaklaşımı ile aynı biçimde ve yeni-çatışmacı yaklaşımı da liberal, radikal ve diyalektik eleştiri olarak ele aldığı yaklaşımları kapsar biçimde açıkladığını belirtmektedir. Buna ek olarak Skelton (1997, 117)'un işlevselci yaklaşımı, Giroux (1981)'un geleneksel yaklaşımı ile aynı şekilde ele almıştır. Bu bölümde yaklaşımlar, işlevselci ve çatışmacı başlıkları altında olmak üzere iki grupta ele alınmıştır.

2.1.8.1. İşlevselci Yaklaşım

"Yapısal işlevselcilik", "fikir birliği" ya da "denge teorisi" (Ballantine, 1989, 455) olarak da adlandırılan işlevselcilik, toplumun farklı unsurlardan, yani işlevleri birbirine bağlı olan kurumlardan oluşan bir yapı olarak görülülen sosyolojik bir teoridir. Bu açıdan bakıldığında, okul ve aile gibi kurumların rolleri, toplumun devamlılığı için kendi aralarında etkileşime girer. Fransız eğitimci ve modern sosyolojinin kurucularından olan Emile Durkheim (1858-1917), toplum ve okulların işlevsel bir bakış açısının temelini oluşturmuştur. İşlevselcilik hakkındaki düşünceleri, sosyal dengenin korunması için sermayenin önemi üzerine dikkat çekmiştir (Wallace ve Wolf, 1991, 20). Toplumsal uyum fikrini destekleyen Durkheim, eğitim yolu ile ahlakın norm ve kurallarıyla bir toplumda en

önemli birleştirici unsur olduğunu savunur (Pehlivan, 2013). Ritzer, Durkheim'ın eğitimin, ortak ahlakın "içselleştirilmesinin" gerçekleşmesi için önemli sosyal bir kurum olduğunu ifade etmektedir. Toplumsallaşma ve eğitim süreci yalnızca fiziksel ve zihinsel gelişme olanağı değil, en önemlisi Durkheim'ın toplumsallaşma anlayışı eğitimi "toplumda işlev görmek için ahlaki araçlar" olarak görmektedir (Ritzer, 1990, 103). Durkheim'ın ABD'deki işlevselciliğe etkisi, özellikle yapısal işlevselcilik olarak bilinen sosyolojik teoriyi geliştiren Talcott Parsons ve Robert Merton gibi sosyologların eserleri nedeniyle oldukça güçlü olmuştur. Yazılarının çoğunun sosyoloji alanında olmasına rağmen, Parsons'un fikirleri eğitimde oldukça etkili olmuştur. Bu sosyolojik perspektifte "işlev" terimi, bir sistemin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan bir dizi faaliyeti ifade eder (Ritzer, 1990, 240). Yapısal işlevsellik teorisinin açıklamalarında okullar toplumsal sistemleri analiz etmek için kullanılmıştır. Parsons 1959'da yayınlanan ve "Toplumsal bir sistem olarak okul: Amerikan toplumundaki bazı işlevleri" başlıklı makalesinde okulları sosyal kurumlar olarak tanımladı. Parsons, okulları "toplumsallaştırma ve tahsis araçları" olarak hareket eden sosyal sistemler olarak tanımlar. Parsons'un görüşüne göre, toplumsallaşma, "Gelecekteki yetişkin rollerinin başarıyla yerine getirilmesi için 'kapasite' nin içselleştirilmesini içerir ve bu insan kaynaklarının yetişkin rol yapısı içinde nasıl paylaştırıldığını" ifade eder (Ritzer, 1990, 241).

Veznedaroğlu'na göre işlevsel görüş açısıyla ilgili yukarıda belirtilenlere dayanarak örtük programın işlevleri şu şekilde toplanabilir; Toplumda kabul görmüş görüş, inanç, norm ve değerlerin yeni nesillere benimsetilmesini sağlar. Böylece bireyi toplumla bütünleştirmek, toplumu birleştirmek ve ahlâki değerleri güçlendirmek gibi işlevleri yerine getirir. Toplumun üyeleri arasında ortak değerler, inanış ve düşünüş biçimleri oluşturulmasına yardımcı olur. Öğrencilerin toplumda var olan mevcut sisteme uyma, otoriteye itaat etme, uyumlu olma gibi özellikleri kazanmalarını sağlar. Siyasi, kültürel, ekonomik ve toplumsallaşmayla ilgili bilgi, beceri, görüş, inanç, değer ve normların kazanılmasını sağlar. Bu anlamda örtük program; siyasi, ekonomik, kültürel ve toplumsal kurumların beklentilerine uygun insan yetiştirmede devreye girer. Toplumsal denetimi ve kontrolü sağlar. Toplumsal değer ve düşünceleri değiştirmede ya da istenmeyen düşünce ve değerleri ortadan kaldırmada rol oynar (Veznedaroğlu, 2007, 14-15).

2.1.8.2. Çatışmacı Yaklaşım

Çatışmacı yaklaşımın temelinde ekonomik ve kültürel yeniden üretim arasında bir ilişkinin olduğunun kabul edilmesi vardır (Giroux ve Penna, 1979, 26). Çatışmacı yaklaşım içinde ele alınan liberal, radikal ve diyalektik eleştiri yaklaşımlarının (Tuncel, 2008, 15) savunucuları olarak genellikle şu yazarlardan bahsedilmekte: Anyon ve Martin liberal yaklaşım; Bowles ve Gintis radikal yaklaşım; Apple, Giroux, Hooks, McLaren diyalektik eleştiri yaklaşımının savunucuları olarak bilinmektedir (Margolis, 2001, 15). Giroux (1983, 4), Apple'in görüşünden hareketle, örtük programın hem “yeniden üretim” hem de “dönüşüm” olgusu ile ilgili olması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Giroux, örtük programın yapısını “kurtuluş” kavramları ile ilişkilendirmekte, “özsaygı” ve “sosyal adalet” gibi değerleri temel değerler olarak görmektedir. Giroux, okulların hakimiyet ve mücadele alanları olduğunu belirtmekte fakat bunun, okulun eşit olarak hâkim güçler ile direniş güçleri arasında paylaşıldığı ya da her karşıt davranışın radikal bir önemi olduğu anlamına gelmediğini belirtmektedir. Giroux, direniş hareketleri değişiklik gösterdiği için her bir karşıt hareketin, direnişin bir şeklini oluşturup oluşturmadığı dikkate alınarak değerlendirmesinin yapılması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Margolis, 2001, 16).

Çatışmacı yaklaşım içinde ele alınan liberal yaklaşım, örtük program kavramını işlevselci yaklaşımdan farklı olarak ele almakta; okul kuralları ve disiplin kodları, öğretmen-öğrenci ilişkisi, etkileşimi gibi okul yaşamının sorgulayarak ve gizli yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Skelton, 1997, 179). Liberal görüş savunucuları, birey-toplum ilişkisini işlevsel görüşten farklı olarak ele alarak görüşlerini sembolik etkileşimcilik, hümanistik psikoloji, fenomenoloji ve etnometodoloji felsefi temelleri üzerine dayandırarak, bireyi toplumsal norm ve değerlerin pasif birer alıcısı değil aktif birer yaratıcısı olarak görmektedirler. Bu yüzden okulların örtük program aracılığıyla verdikleri gizli mesajlar toplum tarafından oluşturulan, öğretmen ve öğrenci tarafından pasif olarak alınan mesajlar değil, sınıfta yapılan etkinlik ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ile kendilerinin oluşturdukları mesajlardır (Skelton, 1997, 180). Eleştirel eğitimciler, okulların öğrencileri, standartlaştırılmış öğrenme, davranış kuralları, sınıf düzeni, öğretmenlerin belirli öğrenci gruplarına karşı kullandıkları resmi olmayan pedagojik süreç ve diğer gündemler aracılığıyla şekillendirdikleri; öğrencilerin otorite, davranış ve ahlaka ilişkin baskın ideolojiler ve sosyal uygulamalara boyun eğdirildikleri görüşünü savunmaktadırlar (Ross, 2015,41).

Çatışmacı yaklaşım içinde ele alınan, direnç teorisi olarak da adlandırılan diyalektik eleştiri yaklaşımı, radikal yaklaşıma benzemekle birlikte bu yaklaşımın, ekonomik duruşunun karamsar ve tek taraflı yapısını reddeder (Tuncel, 2008, 17). Bu yaklaşımdakiler öğretmen ve öğrencileri kapitalist düşünce tarafından yönetilen piyonlar olarak gören kapitalist düzenin bir yansıması olan eğitimi kabul etmezler (Margolis, 2001, 16). Örtük program ve öğretmenlerin rolü üzerinde duran diyalektik eleştiri yaklaşımı savunucularından Apple'da (1979, 63-64) Bowles ve Gintis'in görüşlerine paralel fikirler ileri sürmektedir. Apple'a göre okullarda öğrencilere verilen bilgi ve uygulamalar, onların ailelerinin sosyo-ekonomik statülerine göre değişmektedir. Örtük program sosyal sınıfların farklılaşmasından sorumlu, zengin ve elit tabakadaki öğrencilere daha çok özgürlük ve fırsat veren, alt düzeydeki öğrencilere ise kendilerini geleceğin işçileri olarak kabul etmeleri için sağlanan şartları kapsamaktadır (Akt. Yüksel, 2004, 26-27).

2.1.9. Aksiyoloji ve Eğitim

Bilim adamları bir sosyal kurum olarak eğitimin birçok ülkede önemli bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Sosyal ve ekonomik yaşama katılıma tam erişiminin sağlanması günümüzde eğitimin ana hedefleri arasında yer almaktadır. Ülkemiz bağımsızlığını kazanmasından bu yana eğitim alanında önemli gelişmelere imza atarak toplumun ulusal dönüşümünde önemli rol oynamıştır. Günümüzde de hem nicelik hem de nitelik anlamda eğitim alanında önemli gelişmeler yaşanıyor. Eğitimin kalitesinin nasıl artırılacağı da tartışılan konuların arasında yer almaktadır. Ülkemizin gelecekte hızla değişen ve gelişen dünyada diğer uluslar ile rekabet etmesi isteniyorsa insanımıza mümkün olan en iyi eğitimi vermek zorunluluğu da tartışma götürmeyecek bir gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır. Gençlere verilecek olan eğitimin niteliği de kazandırılacak değerlerin içeriğiyle belirlenecektir.

Aksiyoloji temelde iki değer çeşidi üzerinde çalışmaktadır: etik ve estetik. Etik, bireysel ve toplumsal davranışlarda "doğru" ve "iyi"; estetik, "güzellik" ve "uyum" kavramlarını inceler. Etik insan davranış kurallarını sistematik bir şekilde incelemektir. Bu kuralların incelenmesinin amacı, insan davranışının kurallara uygun olmasını sağlamaktır. Etik, çalışması, mantık çalışmasına da uyarlanabilir. Mantık çalışması, birinin daha doğru düşünmesine yardımcı olur ve yanılgıları önler. Aynı şey etik için de geçerlidir. Etik çalışması kişinin ahlaki standardını yükseltmeye yardımcı olur. Etik eğitimi, kendi ve diğer insanların davranışlarındaki kusurları görmemize ve doğada olanı anlama imkânı

sağlar. Platon "Bilgi erdemdir ve cehaletin yardımcısıdır" diyerek söylediği sözü, ahlaki standardın yükseltilmesi amacı ile etiğin önemini vurgulamak için tekrar gözden geçirmeye değer bir ifade olarak değerlendirilmelidir (Brogan, 1982, 12). Estetik, sanatın teorik yönlerini ele alır. Bireyin (entelektüel, sosyal, duygusal, estetik, ahlaki ve ruhsal) kişilik gelişimiyle ilgilidir. İyiye ve güzelliğe duyarlılık geliştirmeyi, yaşamın en yüksek ideallerine uygun doğru değerleri seçme ve bunları düşünce ve eylemde içselleştirme ve gerçekleştirme yeteneğini içerir. Sonunda, aksiyolojik yeterlikler, insan yaratıcılığının görünen yüzüdür (Ergün, 2010, 29).

Daha önce ele alındığı gibi aksiyoloji, değer kavramı üzerine bir çalışmadır. Bu perspektiften bakıldığında, eğitim niteliği itibari ile bir değerdir ve aklın olumlu bir halini ima etmektedir. Bireyin eğitim gördüğünü söylemek, o kişiye aynı zamanda saygı gösterildiğini ima etmektir. Bununla birlikte en önemlisi değer ve eğitim kavramlarının insanın var olması ile bağlantılı olduğu açıktır; çünkü insan, eğitim olmadan varlığını sürdüremez. Aksiyoloji, felsefenin diğer ögeleri yani ontoloji ve epistemoloji arasında nasıl yer alıyor? Bu terimlerin her birinin farklarını anlayabilmemiz için, değer kavramına bakan bir perspektive ihtiyacımız bulunmaktadır. İnsanların gerçeklik ve bilgi üretme anlayışına eğitim felsefesi referans vermektedir. Ontoloji, epistemoloji ve aksiyoloji, insanların dünyayı nasıl algıladıklarına ve bilginin yaratılmış olarak gördüğüne göre, tarihin farklı zamanlarında farklı şeyler demek için kullanılmıştır. Eğitim felsefesi akımlarında değer kavramının ele alınışı aşağıdaki şekilde belirtilmiştir; İdealizmde Etik ve estetik değerler nesnel dünyada insandan ayrı bir varoluşa sahiptir. İyilik, adalet ve güzellik gibi değerler evrenin yapısı içinde bulunur. "İdealizme göre eğitim, insanı doğru, iyi ve güzel olana ulaştırmaktır. Eğitimin amacı değerler dünyasını öne çıkarmaktır. Bu doğrultuda bireylere ilişkin amaç, onu yüksek değerlere ulaştırmaktır. Eğitilenin kişiliğinin gelişmesi, aklını kullanabilmesi için eğitim sistemi ve ona bağlı organların gerekli ortamı sağlayacağı düşünülmektedir" (Kurt, 2016, 17). Realizmde değerler nesneldir ve bu nesnel yapısı gereği insandan bağımsızdır. Evrende bir amaç olduğunu ileri süren Aristo'ya göre insan akli ile bu amacı keşfedebilecektir. İnsanlar bilgi sayesinde rasyonel olarak anlamlı ve değerli bir hayat yaşayabilirler. "Eğitim, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamaktadır. Eğitim genellikle bireyi, içinde bulunduğu topluma hazırlar. Realist eğitim doğrultusunda bilgiyi elde etmek için bilimsel yöntem ve veriler kullanılması gerekmektedir" (Kurt, 2016, 17). Pragmatist felsefede değerler ve ahlaki ilkeler pratik sonuçlarıyla değerlendirilir ve değerler görecelidir. Mutlak ve değişmez değerler yoktur, değerler aşkın bir temele veya dini inanca

göre değil insanın pratiğine dayalı olarak öznelidir. Buna göre değerler zamana, toplum ve kültürlerle göre değişebilir. Değerler insanın değişen çevresel koşullara verdiği tepkilerin bir sonucudur. Gelenek, örf ve adetler yerine eylemleri amaç ve araçsal olarak değerlendirir. İnsan istek ve arzuları belirleyici unsurlardır. Eylemlerin doğruluğu veya yanlışlığı onun sonuçlarına bağlı olarak tanımlanır. “Eğitimin, değişmeye ve gelişmeye sürekli açık olan, bilimsel yöntemleri kullanan, sorumluluklarının farkında olan, bilinçli bireyler yetiştirmek öncelikli hedefler arasındadır” (Kurt, 2016, 17). Dünya hızla değiştiği için, bugünkü durum gelecekte doğru olmayabilir. Gerçek, görecelidir ve bu görelilik de değerleri kapsar. Toplum hangi değerlerin önemli olduğunu belirler ve egemen kültür değiştiğinde bu değerler de değişebilir (Knight, 2012,27).

2.1.9.1. Aksiyoloji ve Öğretim Programları

Değerlerin niteliği ve bunların nasıl öğretilbileceği gibi konulara felsefi bir perspektiften bakılmasının yararlı olacağını girişte belirtmiştik. Felsefe, bilgeliğin sevgisi demektir; yaşamın sonsuz gerçekliğini ve genel ilkelerini arar. Öğretim programları, bireye gerçek hayatta bilginin pratik kullanımında ve fikirlerini geliştirmesinde yardım eder. Bu nedenle öğretim programları felsefenin dinamik yüzü olarak karşımıza çıkar. Öğretim programı, öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesi için kullanılırken felsefe öğretmenler ve planlamacıların öğrenci davranışlarını değiştirmeye yönelik yeni yollar ve temel ilkeler bulma sürecinde yardımcı olmaktadır. Felsefe öğretim yöntemlerini daha iyi kullanabilmek için yeni yöntemleri keşfetmeye ve sınıf ortamında nasıl kullanacağımıza yardımcı olur. Aynı zamanda öğretmene ve planlamacıya öğrencinin ve programının başarısını değerlendirmek için yeni yollar ve yöntemler sağlar. Eğitim felsefesi eğitim uygulamaları ve politikalarının planlaması ile ilgili karar alma süreçlerinde yol gösterici kurallar ve ilkeler sağlamaktadır. Programlar öğretmenlerin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik perspektifleri ve inançlarından önemli ölçüde etkilenmektedir.

Ortaöğretim Öğrenim Programlarında ve Politika Belgelerinde Değerlerin Yer Alma

Durumu: Çalışmanın bu noktasında öğretim programları ele alınmıştır. Programların üzerinde durulmasının nedeni öğretmenlerin değer kazandırmak için uyguladıkları ve kullandıkları stratejileri net bir şekilde anlamaktır. Programlar öğrencilere kendi gelişimi için gerekli olan becerileri sağlayan öğrenci merkezli eğitim yoluyla değerlerin öğretimini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında belirtildiği gibi ahlaki ve milli değerlere nasıl aracılık ettiklerini anlamak için kullanılmıştır. Anayasa,

okullarda eğitiminin uygulanması yoluyla değer odaklı bir toplum yaratmayı ayrıca tüm vatandaşların saygıyla muamele gördüğü değerlerin öğretilmesi için sağlam bir temel oluşturmayı da amaçlamaktadır. Toplumda öğrencilerin daha yüksek ahlaki yargılara ulaşmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu belgelerin aksiyoloji ile bağlantısı ise öğrencilerin kendi gelişimleri için gerekli olan becerileri sağlayan eğitim yoluyla değerlerin öğretimini geliştirmeyi amaçlamasıdır. MEB öğretim programlarının başlangıcında değerlerin öğretimi ile ilgili açıklamada bulunmuştur. Buna göre “eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir. "Eğitim programı"; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulur.” denilmektedir ve öğretim programlarında bu anlayışla değerler, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai amacı ve ruhu olan değerler, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer aldığı” vurgulanmıştır (MEB, 2018). Milli Eğitim Bakanlığınca 2018 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarının tamamında değer eğitimine ayrı bir önem verildiği görülmektedir. ”değerlerin öğretimi” tüm öğretim programlarında temel konu olarak belirlenmiştir. Müfredat değişiklikleri ile yapılmak istenen en temel yeniliğin, “değerlerin öğretimi”nin tüm derslerin ana ölçütü yapılma gayreti olduğu anlaşılmaktadır. “Değerler” tüm dersler için “temel konu” sayılmakta ve her bir derste doğrudan “değerler” ile ilgili bir başlık açılmış bulunmaktadır. MEB, yasalarda da belirtildiği gibi eğitimin “milli” olmasını esas almakta, tüm öğretim programlarına “değerler” ana başlığını eklemektedir. Bu değerleri de aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır (MEB, 2017).

1. Milli değerler,
2. Manevi değerler,
3. Evrensel değerler.

Öğretim programlarının tanıtımı sırasında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı değer eğitimine atıfta bulunmuş ve “Müfredatlara Yapılan Başlıca Müdahaleler” başlığında değerlerin öğretiminde verilmesi gereken konular, yöntem ve gerekçe açıklanmıştır. Buna göre;

*“Okullar ve okullarda uygulanan müfredatlar, sosyal davranış modelleri sağlayarak öğrencilerin değer sistemlerinin gelişiminde önemli rol oynar. Okuldaki etkinlikler, **alen***

yahut **örtük** olarak öğrencilerin değerlere ilişkin bilgi ve kavrayışlarını, toplumun bir üyesi olarak belirli değerleri davranışa dönüştürmeleri için gereken becerileri geliştirmelerine yardımcı olur” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2017).

Önceki öğretim programlarından farklı olarak yenilenen öğretim programlarında değerler ve değer eğitimi programın ana eksenini oluşturduğu bakanlıkça sıklıkla dile getirilmektedir. Derslerin her birinde kazanımlarla ilişkilendirilerek öğrencilere aktarılması hedeflenen millî, manevi ve evrensel değerler on ana başlık altında toplanmış, bu değerlere ilişkin tutum ve davranışlar belirlenmiştir. Öğretim programlarında öğrencilere aktarılması hedeflenen MEB tarafından yenilenen öğretim programlarında değerlere ilişkin tutum ve davranışlar adlı tablosunda belirtilmiştir. Yine MEB tarafından değer eğitiminin bütün eğitimin nihai gayesi ve ruhu olduğu, ayrı bir müfredat veya konu/öğrenme alanı olarak görülmemesi gerektiği, bu bakımdan okullar ve öğretmenlerin değerleri öğretim programlarının bütünleyici bir parçası (mütemmim cüzü) olarak ele alması ve uygun yaklaşımları kullanarak öğrencilerine kazandırması istenilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 2.2: Öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler ile bunlara ilişkin tutum ve davranışlar (MEB, 2018)

Değerler	Değerlerle İlişkili Tutum Ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, Eşit davranma, Paylaşma
Dostluk	Diğerkâmlık, Güven duyma, Sadık olma, Vefalı olma, Yardımlaşma
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, Doğru sözlü olma, Etik davranma, Güvenilir olma, Sözünde durma.
Öz Denetim	Davranışlarını kontrol etme, Davranışlarının sorumluluğunu alabilme, Öz güven sahibi olma.
Sabır	Azimli olma, Tahammül etme.
Saygı	Alçakgönüllü olma, Başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, Diğer insanların kişiliklerine değer verme.
Sevgi	Aile birliğine önem verme, Fedakârlık yapma.
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma.
Vatanseverlik	Çalışkan olma Dayanışma, Kurallara ve kanunlara uyma, Tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, Toplumu önemseme.
Yardımseverlik	Cömert olma, Fedakâr olma, İş birliği yapma, Merhametli olma, Misafirperver olma, Paylaşma.

MEB tarafından tablo 2.2:’ de belirtilen değerlerin kazandırılması için aşağıdaki başlıklara uygun davranılması istenilmiştir; değerlerin yalnızca Öğretim programlarında yer alan lafızlar olmaktan çıkarılması, öğrencilere okul içinde ve dışında değerleri pratiğe dönüştürmeleri için uygun ve etkili fırsatlar sağlanması. Değerlerin anlamlı ve kalıcı olması için öğrencilere kazanımların içerik boyutu (konu) ile ilişkilendirilerek ve konu anlatımından ziyade öğrencilerin akıl yürütme, sorgulama, araştırma, yorum yapma, bağlantı kurma ve değerlendirme becerilerini kullanabilecekleri drama, rol oynama vb. çalışmalarla aktarılması. Öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri, destekleyici, toplum bilincini geliştiren, karşılıklı sevgi ve saygıya dayanan bir sınıf ortamı oluşturulması ve değerlerin aktarılmasının sadece sınıf veya okul ortamı ile sınırlı kalmaması, okul-aile iş birliğinin sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2017)’’.



Tablo 2.3: Ortaöğretim öğretim programları, sınıf düzeyleri ve kazanım sayıları (MEB, 2018)

Ortaöğretim Programları	9.Sınıf Kazanım Sayısı	10.Sınıf Kazanım Sayısı	11.Sınıf Kazanım Sayısı	12.Sınıf Kazanım Sayısı	Toplam Kazanım Sayısı
Almanca	48	37	34	34	153
Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri	47	105	107	57	316
Beden Eğitimi Ve Spor	41	39	33	31	144
Bilgisayar Bilimi	68	129			197
Biyoloji	11	17	34	29	91
Çağdaş Türk Ve Dünya Tarihi	32	28			60
Coğrafya	22	34	69	58	183
Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi (9-12)	21	29	17	22	89
Felsefe		18	21		39
Fen Lisesi Biyoloji	12	17	35	31	95
Fen Lisesi Fizik	44	41	68	83	236
Fen Lisesi Kimya	42	26	35	32	135
Fen Lisesi Matematik	45	27	29	38	139
Fizik	44	39	62	68	213
Görsel Sanatlar	46	28	20	25	119
İngilizce	38	29	26	27	120
Kimya	38	23	35	31	127
Matematik	41	27	28	34	130
Müzik	25	22	24	21	92
Peygamberimizin Hayatı	29	29	27	24	109
Sağlık Bilgisi Ve Trafik Kültürü	45				45
Tarih	28	33	20		81
T.C.İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük	33				33
Temel Dini Bilgiler (İslam 1-2)	25	29			54
Türk Dili Ve Edebiyatı	58	12	25		95
Türk Kültür Ve Medeniyet Tarihi	74				74
				Toplam	3169

Tablo 2.3. de de belirtildiği gibi kazanım sayıları sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı incelenmiş ve tüm ortaöğretim programlarının 3169 kazanımdan meydana geldiği tespit edilmiştir. Kazanım sayısı en fazla olan ders grubu 316 kazanım ile Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri en az ise 33 kazanım ile T.C.İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük dersidir.

Tablo 2.5: Değerlerin kazanımlarda yer alma oranı (MEB, 2018)

Değer Adı	Frekans	Yüzde
Adalet	71	2.451657
Dostluk	30	2.451657
Dürüstlük	30	1.035912
Öz Denetim	36	1.243094
Sabır	42	1.450276
Saygı	73	2.520718
Sevgi	63	2.175414
Sorumluluk	123	4.247238
Vatanseverlik	36	1.243094
Yardımseverlik	27	0.93232

Tablo 2.4.'de belirtildiği gibi 3169 kazanım içinde sadece coğrafya ve Anadolu İmam Hatip meslek dersleri kazanımlarının öğretim programında yer alan değerlerle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Diğer ders gruplarında ise sadece açıklamalar kısmında değerlere vurgu yapılmıştır. Programlarda yer alan değerler içinde en fazla vurgu yapılan %4,24 ile sorumluluk en az vurgu yapılan ise %0,93 ile yardımseverlik değerleridir.

2.1.9.2.Aksiyoloji ve Örtük Program

Günümüzde okullarda uygulanması için geliştirilen resmi programın, gerçekte okullarda tümüyle aynen uygulanıp uygulanmadığı sorgulanan bir durumdur. Bu noktada resmi programın yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile toplumdaki görüş ve değerlere göre şekillendiği bilinmektedir. Bu açıdan resmi programın uygulanması aşamasında örtük program devreye girmektedir (Yüksel, 2005, 313). Öğrencilerin okulla ilgili tutumları, duyguları, sosyal hayattaki alışkanlık ve değerlerinin şekillenmesi örtük programın hedefleri arasındadır (Ercan, Yüksel ve Özkaya, 2009, 115). Öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlamada örtük program, en az eğitim programları kadar etkin olmaktadır. Eğitim aşamasının her düzeyinde örtük programın, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Demirel, 2007, 7).

Örtük programın bir diğer fonksiyonu da ahlak gelişimidir. Doğruluk, dürüstlük, adil olma gibi toplum tarafından olumlu kabul edilen davranışlar öğrencinin bağlı bulunduğu sosyal sınıf ve gruplarla büyük ölçüde ilgilidir. Genelde, kabul gören bu davranışları gösterme oranının, alt sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilerde daha az olduğu kabul edilmektedir (Kolhberg, 1978, 83). Hangi sosyoekonomik düzeye bağlı aileden gelirse gelsin öğrencilerin ahlaki gelişimini toplumun istediği yönde geliştirmek için örtük program önemli bir araçtır. Öğrencilerin dürüst olmaları, başkalarıyla işbirliği içerisinde çalışmaları ve sorumluluğu başkalarıyla paylaşmaları büyük ölçüde uygun bir sınıf atmosferi ile sağlayabilir (McNeil'den akt. Cheung, 2000, 342). Burada öğretmene önemli görevler düşmektedir: Sınıfta öğretmenin öğrencilerle karşılıklı güvene dayalı sıcak bir atmosfer oluşturarak, onların toplumun değer verdiği fikir, düşünce ve davranışları rahatlıkla sergileyebileceği bir ortamı sağlamaları gerekmektedir. Bu ortam içerisinde öğrencilerin ahlaki gelişimleri toplumun istediği yönde olacaktır (Konieczka, 2013, 251). Örtük program eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini belirlemektedir (Yüksel, 2005,12). Daha etkili olmak için örtük program ve resmi program birbiriyle eşgüdümlü olmalıdır. Aynı zamanda örtük program resmi programı daha etkili hale getirebilmektedir. Destekleyici örtük program, eğitimde başarının temelidir (Anderson, 1992, 22). Yüksel (2005, 116) öğrencilerin okulda hem resmi hem de örtük program aracılığıyla birçok değere maruz bırakıldığını, ancak değer öğretiminde örtük programın daha etkili olduğunu belirtmektedir.

Seddon'a (1997, 34) göre örtük program, çoğu zaman tutumların, normların, inançların, değerlerin ve varsayımların öğrenilmesini içermektedir. Bunlar nadiren

sorgulanmaktadır ve hafife alınmaktadır. Okullardaki farklı sosyal, kültürel ve pedagojik yaşantılar öğrencilerin fiziki ve sembolik kapital, otoriteye ve iş sürecine karşı farklı ilişkiler geliştirmelerini sağlamaktadır (Türedi, 2008, 56). Moroz ve Reynolds (2000, 112) değer öğretiminin, okulda her an yapılan bir şey olduğuna ve bunun programa, bazı konuların daha az yâda çok önemsenmesine ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimlere etkide bulunduğunu vurgulamaktadırlar. Okuldaki planlanmamış etkinliklerin oluşturduğu örtük program, öğrencilerin değerlerinin şekillendirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Okullarda çocuklara kazandırılmak istenilen değerler konusunda, onlara sürekli model olunması, bu değerlerin onlara yaşatılması ve bunları doğrudan kendi öğrenme yaşantıları aracılığıyla içselleştirip daha etkili bir şekilde kazanmalarını sağlayarak karakterlerini olumlu yönde geliştirmek gerekmektedir. Bu ancak örtük programın amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesiyle mümkündür.

2.2. İlgili Araştırmalar

Sarı (2007), “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel ve nitel araştırma desenlerini bir arada kullanmıştır. Araştırmacı yaşam kalitesi yüksek okullarda daha fazla örtük program yoluyla öğrenciler tarafından kazanılan kabul edilebilir demokratik değer olduğu sonucuna varmıştır.

Yüksel (2007), öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkisini araştırmıştır. Araştırma bir durum çalışmasıdır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinin önemli olduğunu kabul etmişler ancak genelde öğretmenliğe olumsuz baktıkları, alan derslerinin önemsedikleri ve derslerine giren öğretim elemanlarıyla sorun yaşadıkları meselek bilgisi dersleri ve alan derslerinde kopukluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncel (2008), “Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program” adlı tez çalışmasında, öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki sınıf içi örtük program boyutlarını belirlemiş ve bu boyutların duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymuştur. Bu amaçla araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına yer verilmiş ve durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük programın, öğrencilerde öğrenci görüşlerine değer verilmediği ve öğretmenlik meslek bilgisi

derslerine önem verilmediği algısına neden olduğu, öğrencilerin derse katılım isteğini azalttığı ve bunun yanında öğretim elemanlarının fiziki ortamdan kaynaklanan engellerle başa çıkma çabalarının öğrencilerde model alma isteği uyandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çubukcu (2012), İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Eğitimi Sürecinde Örtük Programın Etkisi adlı çalışmasında öğrencilerin iki ana tema kazandıklarını belirtmiştir: bireysel faydalar ve sosyal kazanımlar. Bireysel faydalar açısından, öğrencilerin bireysel temizlik, sevgi ve hayvan tutma, çalışkanlık, sorumluluk ve doğaya saygı duydukları vurgulanırken, sosyal kazanımlar açısından öğrencilerin eşitlik, yardım, güven ve dürüstlük kazandıkları sonucuna varılmıştır. Dahası, gizli müfredatı destekleyen faaliyetler kavramı kapsamında öğrenciler tarafından adalet, işbirliği ve güvenilirlik kazanılmaktadır.

Bolat (2014), öğrenci görüşlerine göre sınıftaki örtük programı belirlemeye ilişkin nitel bir araştırma yapmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırma sonucunda, genel olarak öğrencilerin, öğretmenlerinin kişilik özellikleri, mesleki özellikleri ve öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülürken, sınıf ortamı, ödül ve cezalara yönelik olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür.

Başar, Akan ve Çankaya (2014), okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının örtük programa göre değerlendirildiği nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin okulun değerlerini öğrencilere aktarma etkinliği olarak en çok geleneksel yöntemleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Baydilek (2015)'in, "Okul Öncesi Eğitim Programında Akıl Yürütme Becerilerinin Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Sınıflarında Akıl Yürütme Becerilerinin Desteklenmesinde Örtük Programın İşlevi" adlı tez çalışmasında, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okullarda ve sınıflarda oluşan örtük program üzerinde etkili olduğunu belirtilerek, örtük program hakkında öğretmen adaylarının bilinçlendirilmelerinin gerekli ve konuyla ilgili farkındalık sağlanacak uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Duruhan (2015), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programındaki örtük programın incelenmesi amacıyla nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; fiziki ortamla ilgili örtük programın, etkileşimi artırmaya yönelik eğitsel çabaları desteklemediği; öğretim elemanı- öğrenci etkileşimi ile ilgili olarak; öğretim elemanlarının, sınıf kuralları, ders

işleniş tarzı, derse katılım, ödev, değerlendirme yöntemi ve örtük beklentiler şeklinde sınıflandırılabilir beklentilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sahoo (2015), sanat ve estetik değerler hakkında bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasının bulguları şu iki noktada özetlenebilir: Öğretmenlerin % 60'ı, sınıflardaki sanat ve estetik değerlere dikkat çekmemiştir. Öğrencilerin % 75'i, öğretmenlerin konu içeriğini sanat ve estetik eğitim yoluyla öğretmeye motive olmadığını düşünmektedir.

Saldıray (2017) "Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma" adlı yüksek lisans tezinde kazandırılması amaçlanan değerlerin ancak örtük program yoluyla benimsenileceğinden yola çıkarak; varlığını gizli ya da örtük şekilde sürdüren toplumsal cinsiyete dayalı ilişkilerin, okul kültürü içinde hangi pratikler veya uygulamalar yoluyla yaşanmakta ya da yaşatılmakta olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada okul örtük programının üç temel unsuru; "öğretmen tutum ve davranışları", "kullanılan dil" ve "oynanan oyunlar" odak alınarak gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır.

Aydeniz (2017), Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin örtük program açısından incelenmesi adlı doktora çalışmasında başarı seviyesine göre sıralanmış beş ortaöğretim okulunda 2015-2016 eğitim öğretim yılının yaklaşık 2/3'ü kadar süren gözlemlerden sonra hem DKAB öğretmenleri hem de gözlem yapılan sınıflardan seçilen onar öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan çalışma ile ortaöğretim DKAB dersinin heyecandan yoksun olduğu, öğrencilerde bulunan "zaten biliyoruz" düşüncesinin derse ilgi ve katılımı düşürdüğü, programın aksine dersin uygulamada öğretmen merkezli olduğu, dersin öğrenciler tarafından "kolay geçilebilir ve dinlenen bir ders" olarak nitelendiği, sınıf dışı faaliyetlerin ve materyal kullanımının çok sınırlı olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer taraftan hemen her öğretmen ve öğrenci dersin yeterince etkili olmadığını belirtirken önemli oranda öğrenci de DKAB dersinin hep tekrar eden konuları işlediği kanaatini paylaşmıştır.

Alqomouli ve Alroudi'nin (2017) çalışmasında Tafile Eğitim Müdürlüğü'nün altıncı sınıf öğrencilerinin örtük programın etik ve estetik değerleri üzerindeki etkisini ve aynı zamanda öğrencilerin olumlu ve olumsuz yanıları ile öğrencilerin hem etik hem de estetik değerlerinin olumsuz etkilerinin dereceleri arasındaki farklılıkları tespit etme amaçlanmıştır. Betimleyici yöntem kullanılmıştır. Ölçme araçları biri etik değerler ve diğeri estetik değerler

için olmak üzere iki ankettir. Araştırmanın örneklemi, rastgele seçilen 120 öğrencidir. Sonuçlar pozitif ve negatif değerlerin etkileri arasındaki fark ($\alpha = 05$). Ayrıca pozitif estetik değerler ve negatif estetik değerler anlamında pozitif değerler lehine istatistiksel farklar ($F = 05$) ortaya çıkmıştır. Örtük programın bu değerlerin öğretilmesinde olumlu etkisi olumsuz niteliğe göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gün (2018), Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulundaki örtük programın kapsamını okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum tespiti desenini benimsemiştir. Çalışma grubu; öğretmenlik ve amirlik görevi yapan okul personeli ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılında okulda eğitim gören subay ve astsubay adayları arasından seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışma yapılan okulda yürütülen resmi programın yanında yoğun biçimde uygulanan bir örtük programında da olduğu görülmüştür. Ortaya konulan örtük programın öğrenmenin duyuşsal alanında kendini daha fazla gösterdiği, bu durumun ise askerlik mesleğinin karakteristik özelliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Örtük programın işlevi subay ve astsubay adayları için bazı açılardan farklılık göstermektedir. Subay adaylarının bağımsız çalışma, problem çözme, eleştirel düşünme, liderlik özelliklerinin geliştirilmesi amaçlanırken, astsubay adayları için mesleki olarak bir ihtisasta uzmanlaşma, emre itaat ve görev bilinci kavramları üzerinde daha sık durulmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri hakkında açıklamalara yer verilerek kullanılan metodoloji tanıtılmaktadır. Çalışmada eğitimbilim literatüründe örtük program ve aksiyolojinin içeriklerinin anlaşılması, yorumlanması ve açıklanmasına yardımcı olmak için kullanılan nitel analiz teknikleri yer almaktadır. Metodolojide kullanılan tekniklerin seçim nedenleri, verilerin toplanması için gerekli olan materyaller ve verilerin nasıl toplanıp analiz edildiği ifade edilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Aksiyoloji ve örtük programı ele alan bu çalışmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır” (Yıldırım, Şimşek, 2008, 39). Yöntemin temelini fenomenolojik yaklaşım oluşturmuştur. Nitel veri analizi konusunda en sık karşılaşılan analiz türlerinden birini fenomenolojik analiz oluşturmaktadır. Varoluşçu psikoloji içerisinde gelişme gösteren bir yaklaşım olup, insanların çevrelerinde olup biten olayları nasıl değerlendirdiklerini anlamaya çalışan bir analiz türüdür (Wade ve Tavris, 1990). Araştırmada kullanılan fenomenoloji deseni, farkında olduğumuz, ama hakkında derin bir bilgiye sahip olamadığımız olguları anlamamızı sağlamak ve bize yabancı olmayan, ancak tamamını bilmediğimiz olguları araştırmak için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Fenomenoloji araştırmalarının en temel amacı, bir olgu hakkında insanların esas deneyimlerini anlamaya çalışmaktır. Çüçen’e göre (2012, 345)

“Fenomen ve logostan oluşan fenomenoloji bir şeyin kendisini kendine direkt ve dolaysız veren varlığı kavrama bilimidir. ... İlk anlamıyla fenomenoloji, betimleyici ve tasvir edicidir, fakat logosta saklı olarak var olan varlığın kendinde görülmesini sağlamak anlamıyla, gizli olanın gizemini kaldırmak, üstünü açmak ve unutulmuş gün ışığına çıkarmak anlamıyla, ontolojinin, yani varlığın anlamının ne olduğunu veren olanaktır. Bu

tanımıyla fenomenoloji, gizli olanın gizemini kaldırarak, o şeyi kendine kendi olarak direkt gösteren bir yöntemdir”.

Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşıyan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Bu yaklaşımda, yukarıda ifade edilen duruma en uygun olarak değerlendirilen odak grup görüşme yöntemi ile veri toplanmıştır. Odak grupları geleneksel olarak pazarlama araştırmalarının tekniği olarak gelişmiş "ancak belirli veri toplama durumlarında araştırmacılara sağladığı avantajlar giderek daha fazla takdir edilen nitel bir araştırma yöntemi haline gelmiştir. Literatür içinde odak gruplarıyla ilgili çeşitli tanımlar mevcuttur Willams ve Katzs’a göre;

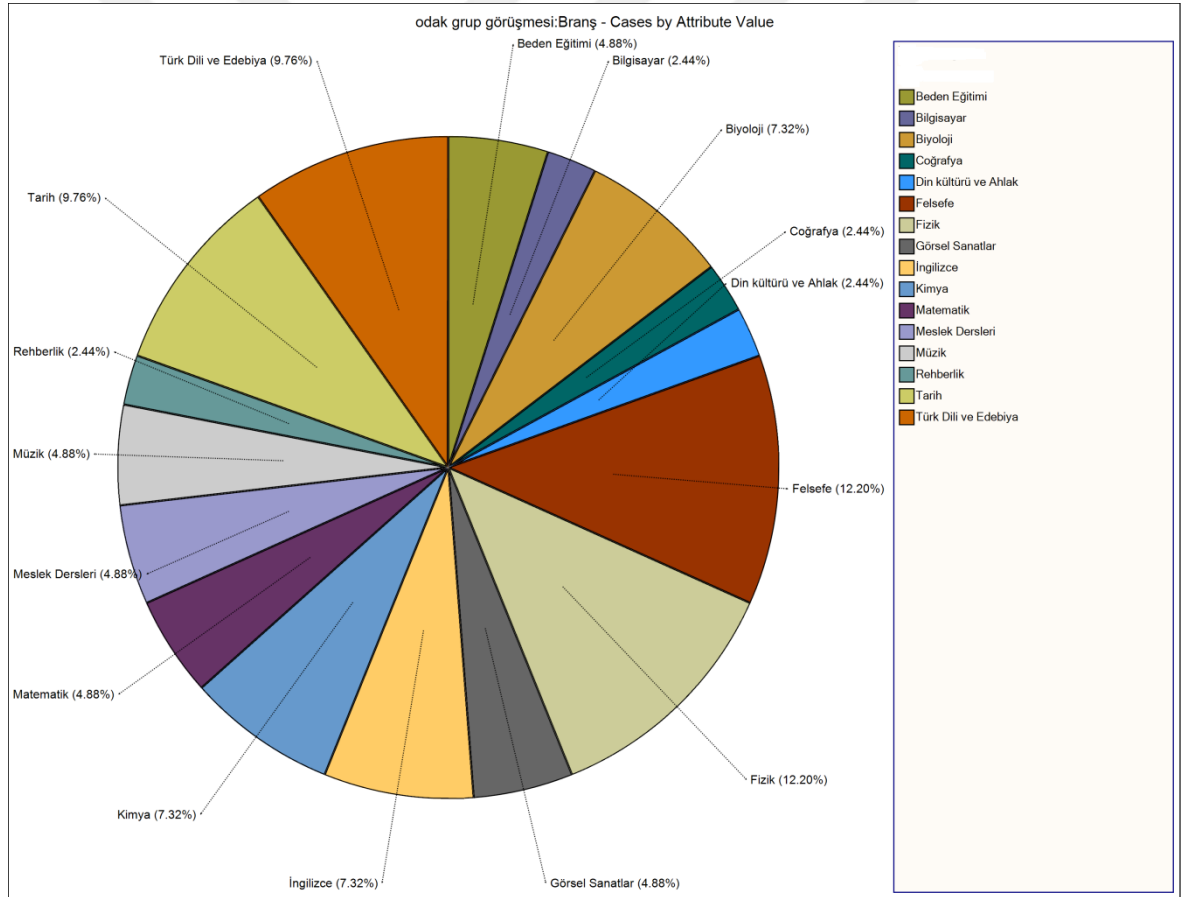
“Genel olarak bir odak grubu, ortak bir ilgiye veya karaktere sahip, bir moderatör tarafından toplanan, belirli bir konu hakkında bilgi elde etmek için bir yol olarak grubunu ve etkileşimlerini kullanan, küçük bir birey topluluğu olarak tanımlanır. Odak gruplarının amacı, insanların fikirleri, deneyimleri ve bir konuyla ilgili tutumlarını paylaştıkları rahat bir açıklama atmosferi yaratmaktır.” (Willams ve Katzs, 2016).

Odak gruplarının sosyal bilimciler için etkili bir araç olmasına katkıda bulunan kilit unsurlar, grup dinamiğinin üretebileceği "*sinerji, kartopu oluşturma, uyarılma ve kendiliğindenlik*" düzeyleridir (Catterall ve Maclaren, 1997). Örneğin, bir odak grubu tartışmasında, bir açıklama başka bir düşünce türünü teşvik edebilir; insanlar, kişisel hikayelerini belirli durumlarla ilişkilendiren yeni fikirler ve yollar geliştirebilir; öncelikle sorgulamanın akışını ve yönünü belirleyen araştırma katılımcılarıdır (Panyan, Hillman, ve Liggett, 1997; Glitz,1998). Burada uygulanan yöntem, olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için araştırmacıya, etkileşim, esneklik ve yardımcı sorular yoluyla irdeleme yapma imkânı tanımaktadır. Görüşme yöntemiyle araştırmacı herhangi bir veriye ulaştığı zaman, bunu görüşülenlerle teyit etme imkânı da elde ettiğinden, görüşme yöntemi, fenomenoloji araştırmalarının geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2008, 72-74.).

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşturularak, grubun seçiminde amaçlı örneklem modellerinden tipik durum örneklem modeli kullanılmıştır. Amaçlı örneklem

modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996). Dengeli bir cinsiyet temsiline gayret gösterilmiştir. Nitel araştırmada soruna bakış, kişilerin belirli bir konu hakkında ne düşündüklerini değil, neden öyle düşündüklerini esas alır. Bu nedenle çeşitli alanlardan kırkbir öğretmen ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmıştır. Sayının sınırlı tutulmasının sebebi görüşmenin derinlemesine ve uzun sürmesinin beklenmesidir. Tipik durum örnekleme seçildiği için araştırma evrenini temsil ettiği var sayılan ve Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan beş odak grup görüşmesinde kırkbir öğretmen ile görüşülürken farklı hizmet sürelerine sahip yirmiiki erkek, ondokuz kadın öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur.



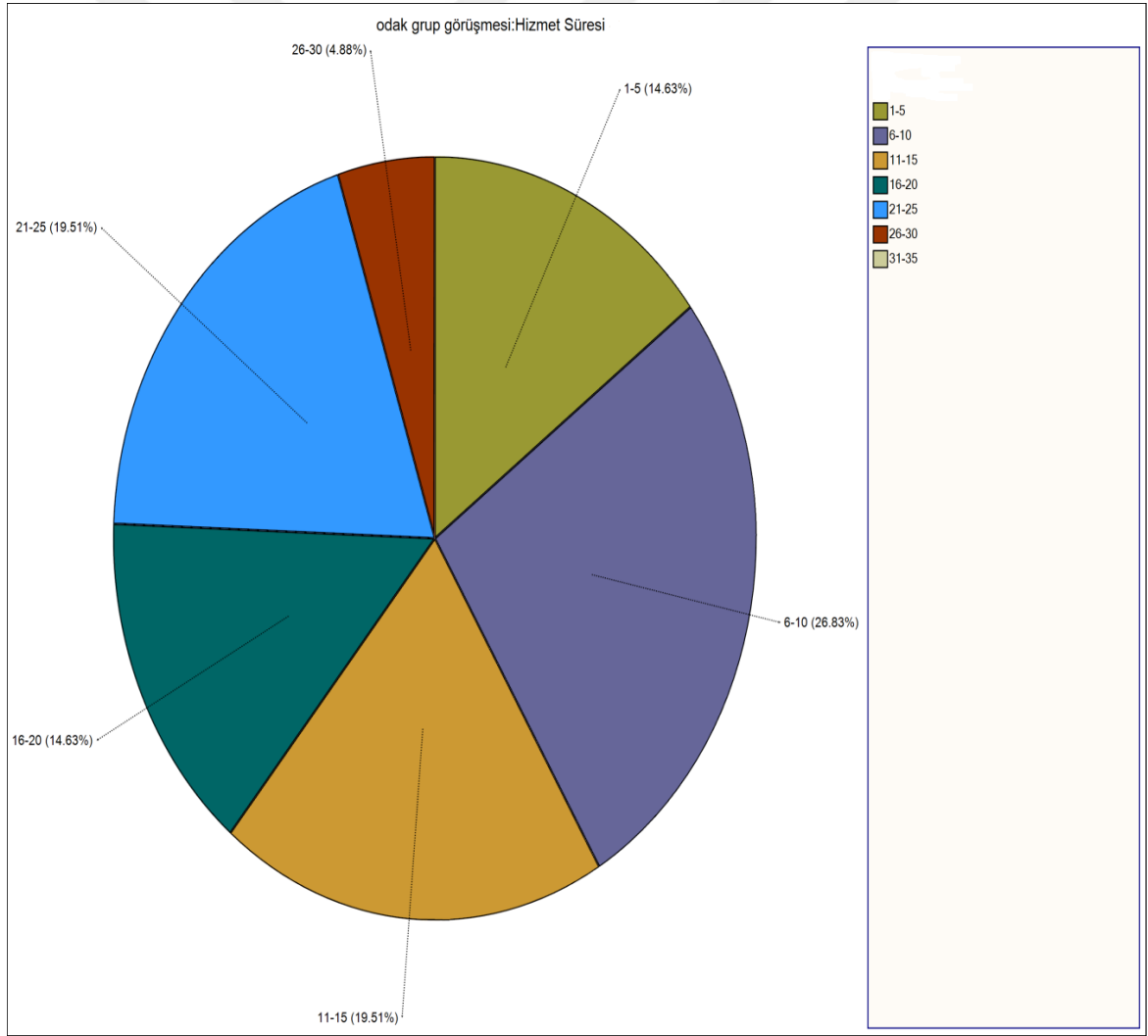
Şekil 3.1: Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı

Görüşmeler katılan öğretmenler içinde branş dağılımı şekil 3. 1.'de gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşları ele alındığında en fazla katılımcı branşı %12.20 ile eşit şekilde fizik ve felsefe branşlarıdır. En az katılımcı branşı ise 2,44 ile yine eşit şekilde coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi ve rehberlik branşlarıdır. Özellikle her görüşmede değer konusuna olan ilgilerinden dolayı bir felsefe öğretmenini bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırma literatüründe örnekleme belirlenmesinde nitel araştırmalarda tartışmalı konular arasında yer almaktadır (Neuman, 2004). Nitel metodolojide örneklemin temsili noktasında araştırmacının araştırma bağlamındaki süreçleri geliştirecek vakaları bulma konusunda imkânı çok daha azdır (Neuman, 2004). Bu durumu tanımlayan örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme olarak bilinir ve onun gücü, derinlemesine çalışmak için bilgi açısından zengin vakaların seçilmesinde yatmaktadır (Patton, 2002, 230). Yılmaz ve Şimşek'in (2008) aktardığına göre odak grup görüşmeleri için katılımcı sayısı ile ilgili farklı görüşler olsa da, genellikle bu çalışmaların az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayı da genellikle 4 ile 10 kişi arasında değişmektedir. Nitel araştırmada çalışmanın içeriği nedeniyle örneklem büyüklüğü temaların bulunması ve kuramın oluşturulması, aynı zamanda, grupların karşılaştırılması ve hipotezlerin test edilmesinde daha küçük örneklem büyüklüğüne ihtiyaç duyulmuştur.

Tablo 3.1: Odak Grup Katılımcı Nitelikleri

Katılımcılar-kodlar	Brans	Cinsiyet	Hizmet Süresi	Yaş
AEÖ3	Felsefe	Erkek	21-25	46-50
AEÖ4	Tarih	Erkek	21-25	46-50
AKÖ1	Türk Dili ve Edebiyatı	Kadın	26-30	51-55
AKÖ2	Fizik	Kadın	21-25	41-45
AKÖ5	Görsel Sanatlar	Kadın	21-25	46-50
AKÖ6	İngilizce	Kadın	21-25	46-50
AKÖ7	Biyoloji	Kadın	21-25	46-50
BEÖ1	Felsefe	Erkek	16-20	41-45
BEÖ2	Türk Dili ve Edebiyatı	Erkek	11-15	36-40
BEÖ4	Tarih	Erkek	16-20	41-45
BEÖ5	Bilgisayar	Erkek	11-15	36-40
BEÖ6	Fizik	Erkek	11-15	36-40
BEÖ8	Fizik	Erkek	16-20	41-45
BKÖ3	Kimya	Kadın	26-30	51-55
BKÖ7	Biyoloji	Kadın	1-5	25-30
CEÖ1	Felsefe	Erkek	6-10	31-35
CEÖ2	Meslek Dersleri	Erkek	11-15	36-40
CEÖ5	Türk Dili ve Edebiyatı	Erkek	11-15	36-40
CEÖ6	Fizik	Erkek	16-20	41-45
CEÖ7	Tarih	Erkek	6-10	31-35
CKÖ3	Meslek Dersleri	Kadın	6-10	31-35
CKÖ4	Beden Eğitimi	Kadın	6-10	36-40
DEÖ1	Kimya	Erkek	11-15	41-45
DEÖ2	Matematik	Erkek	16-20	46-50
DKÖ10	İngilizce	Kadın	11-15	36-40
DKÖ3	Beden Eğitimi	Kadın	6-10	31-35
DKÖ4	Felsefe	Kadın	1-5	25-30
DKÖ5	Müzik	Kadın	6-10	36-40
DKÖ6	Müzik	Kadın	1-5	31-35
DKÖ7	Kimya	Kadın	1-5	25-30
DKÖ8	Fizik	Kadın	1-5	25-30
DKÖ9	Biyoloji	Kadın	6-10	31-35
EEÖ1	Türk Dili ve Edebiyatı	Erkek	6-10	31-35
EEÖ2	Felsefe	Erkek	6-10	36-40
EEÖ3	Tarih	Erkek	1-5	31-35
EEÖ5	Coğrafya	Erkek	6-10	36-40
EEÖ6	Din kültürü ve Ahl. Bil.	Erkek	16-20	41-45
EEÖ8	Matematik	Erkek	21-25	46-50
EKÖ4	Rehberlik	Kadın	21-25	46-50
EKÖ7	İngilizce	Kadın	11-15	41-45
EKÖ9	Görsel Sanatlar	Erkek	6-10	36-40

Çalışmaya katılan katılımcılarının demografik verilerinin özetleri, cinsiyet, yaş, hizmet yılı, branş durumları hakkında bilgileri Tablo 3.1'de sunulmuştur. Nitel bir çalışmada elde edilen verilerin geçerlilik ve anlamlılığının seçilen katılımcıların bilgi zenginliği ve bunların gözlemlenmesi ve analiz edilmesi ile orantılı olduğu kabul edilmiştir. Araştırmamızda her grup görüşmesinde en az yedi öğretmenin bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı ile her bir görüşme toplam sekiz kişi ile on kişi arasında gerçekleşmiştir. Öncelikle çalışmaya dâhil olacak katılımcıları seçmek için okul yöneticileri ile temasa geçilmiştir. Bu öğretmenlerden hiçbirisi daha önce bu tip bir araştırmamın parçası olmamışlardır. Tüm odak grup görüşmelerinde katılımcı öğretmenleri temas kurulan okul müdürlerince seçilmiştir.



Şekil. 3.2: Katılımcıların hizmet süresi grafiği

Şekil 3 2.'de katılımcıların hizmet süreleri gösterilmektedir. Hizmet süresi açısından incelendiğinde %26,83 ile en fazla 6-10 yılları arasında hizmet süresi bulunan öğretmenlerin çalışmaya katıldığı en az katılımcı grubunun ise % 4,88 ile 26-30 arasında hizmet süresi bulunan öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın doğası gereği görüşmelere yoğun olarak odaklanılması ve veri toplama yöntemlerinin zaman kısıtlılığı nedeniyle mevcut evrenin büyük bir kısmına erişilememektedir. Bu nedenle, sadece bir araştırmacı ile sınırlı bir zaman aralığında, sınırlı kaynaklar ve sınırlı bir nüfusa sahip bu araştırmada, sadece belirli bir alanda sınırlı bir genişlikte katılımcı grubu ile devam etmeye karar verilmiştir. Bu araştırmada kullanılan genel örneklem büyüklüğüne katkıda bulunan bir diğer faktör de potansiyel evrenin katılımı ve istekliliği olmuştur. Bu araştırma örneklemini katılımcıların gönüllüğüne dayanmakta ve insan doğası gereği, herkesin çalışmaya dahil olması da beklenmemektedir. Bu durum da araştırmacıyı doğal olarak daha küçük bir kapsamda örneklem ile çalışmaya yöneltmiştir. Odak grup oturumlarını zaman içinde beş ayrı noktada ve zamanda konumlandırarak, karşılaştırma yapılması sağlanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma konusunun bireyin duygularını, değerlerini, tutumlarını, kişisel felsefelerini ve inançlarını içeren anlayışlarına odaklandığı düşünüldüğünde, çalışma açısından verilere ulaşmada gerekli olanın güvenilir ve destekleyici bir tartışma ortamına ihtiyaç duyulduğu bir ön kabul olarak benimsenmiştir. Böylece geleneksel niceliksel yöntemler yerine ele alınan konunun özünü ortaya çıkartabilecek ve kaliteli veri sağlayabilecek yarı yapılandırılmış odak grup görüşme yönteminin kullanılması kararlaştırılmıştır.

Araştırmanın kuramsal temelini oluşturmak ve görüşme formunu hazırlamak için öncelikle alan yazın taranarak ele alınan konuların çözümlenebilmesi için özünü, niçini anlamaya yönelik araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel bir anlatım ile kuramsal çerçeve çizilmiş ve konunun gerçekliği ve bu durumun nedenleri açıklıkla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca önceden belirlenmiş soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim tekniği olan odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Konuşmanın “sosyal etkileşimin gerçekleştiği ana ortam” olduğu düşünüldüğünde yöntem olarak

görüşme, insanlarla sosyal etkileşimi içerir ve bu yöntemi kullanmanın mantığı, veri üretmenin doğal bir yolu olmasıdır, katılımcılar böylece kendi deneyimlerini ve anlayışlarını kendi sözcükleriyle dile getirirler. (Merriam, 1998).

Görüşmenin türü yarı yapılandırılmış görüşmedir. Bu teknikten soruların serbest, istenilen konuda derinleşebilir ve yanıtların yönlendirici olma özelliğinden dolayı yararlanılmıştır. Bu durumun bilimsel temelini şu gerekçe oluşturmuştur: nitel araştırmalarda bütünü parçalardan daha fazla bir anlam ifade ettiği varsayımı kabul görmektedir. Nitel araştırma kapsamında toplanan verilerin bütüncül olmasının, temel ilkelerden biri olduğu belirtilmektedir. Bu düşüncenin temelinde insan davranışının karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve birbirinden bağımsız daha küçük davranışlara kolaylıkla bölünemeyeceği varsayımının yattığı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla araştırmada, ele alınan değişkenlerin bağımsız olarak incelenmesi yerine bu değişkenlerin birlikteliği ön plana çıkarılmaya çalışılmaktadır. (Merriam, 1998).

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu taslak olarak hazırlandıktan sonra güvenilirlik ve geçerlik açısından değerlendirilmesi için uzman değerlendirme formu oluşturularak felsefe ve değer alanında uzman olan üç öğretim üyesinden görüş alınarak verdikleri geri dönütler dikkate alınmıştır. Uygulamaya geçilmeden önce ve görüşme formunun oluşturulmasının sonra pilot uygulama gerçekleştirilerek süreç ve zaman yönetimi konusunda karşılaşılabilecek sorunlar aşılmaya çalışılmıştır. Formdaki soruların görüşme yapılacak olan öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğinin incelenmesi için ortaöğretim kurumlarında görev alan sekiz öğretmen ile doksan dakika süren pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerin ardından araştırmacının görüşme sırasındaki gözlemleri ve görüşme yapmış olduğu öğretmenlerin sorulara ilişkin değerlendirmeleri çerçevesinde formda düzenlemeler yapılmıştır. Örtük program ve aksiyoloji kavramlarından neyin kastedildiğinin anlaşılması için ilgili soruda ek açıklamalar eklenmiştir. Bu değişikliklere ilişkin son düzenlemeler tez danışmanı ile birlikte gerçekleştirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme Formuna “Aksiyoloji ve Örtük Program Öğretmen Görüşme Formu” adı verilmiş ve AÖPÖG” şeklinde kısaltma (EK-1) kullanılmıştır.

Öğretmen görüşmeleri beş kurumdan her biri birer alan öğretmeni olan yedi ila on arasında öğretmen olmak üzere seçilen grup ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ayrı branşlardan olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma ile ilgili etik izin için Bartın Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik kuruluna müracaat edilmiş ve etik kuruldan resmi izin alınmıştır, ayrıca MEB araştırma izinleri yönergesi kapsamında ortaöğretim kurumlarında araştırma yapmak için Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğüne müracaat edilerek gerekli izinler alınmıştır.

Örtük program çerçevesinde aksiyolojiye odaklanmış sorular (Ek 3.) grup görüşmelerinde katılımcı öğretmenlere yöneltilmiştir. Katılımcıların, ilk olarak görüşmeye başlamadan önce konunun içeriği ile ilgili TTKB'nin yayınlamış olduğu “müfredat değişikliği başlıca müdahaleler” bilgilendirme notundaki değer eğitimi başlığı altındaki MEB'in görüşleri konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır (Ek 4). Bu bağlamda, araştırma programı özetlenmiş ve tablo 3.2.'de belirtilen ilk odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.2: Odak Grup Görüşmeleri

Katılımcı Sayısı	8	7	8	9	10
Okul Türü	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	İmam Hatip lisesi	Anadolu Mesleki Teknik Lisesi	Çok Programlı Lise
Görüşme Yeri	Öğretmen Çalışma Odası	Kütüphane	Kütüphane	Öğretmen Çalışma Odası	Öğretmenler Odası
Öğrenci Sayısı	605	367	613	635	224
Öğretmen Sayısı	43	24	48	42	17
Düzey	Orta Sosyo-Ekonomik düzey	Üst sosyo - ekonomik düzey	Orta Sosyo Ekonomik düzey	Orta Sosyo- Ekonomik düzey	Alt Sosyo Ekonomik düzey
LGS Durumu	İlde TEOG sonucu tercih edilirlkte 3. sırada	İlde TEOG sonucu tercih edilirlkte 1. sırada	İlde TEOG sonucu tercih edilirlkte 8. sırada	İlde TEOG sonucu tercih edilirlkte son sıralarda yer almaktadır.	İlde TEOG sonucu tercih edilirlkte 19. sırada
Tarih:	18.01.2018	15.02.2018	27.02.2018	07.03.2018	14.03.2018
Yer	Merkez İlçe	Merkez İlçe	Merkez İlçe	Merkez İlçe	İlçeye Bağlı Belde
Katılımcı nitelikleri	Lisede görevli farklı branşlardan 8 öğretmen Edebiyat, Fizik, Tarih, Felsefe, Görsel Sanatlar, Biyoloji, İngilizce, Kimya	Lisede görevli farklı branşlardan 7 öğretmen (Felsefe, Edebiyat, Kimya, Tarih, Bilişim Teknolojileri, Biyoloji, Fizik	Lisede görevli farklı branşlardan 8 öğretmen (Felsefe, İlahiyat, Meslek Bilgisi, Beden Eğitimi, Edebiyat, Tarih, Fizik	Lisede görevli farklı branşlardan 8 öğretmen Edebiyat, Fizik, Tarih, Felsefe, Görsel Sanatlar, Biyoloji, İngilizce, Kimya	Lisede görevli farklı branşlardan 10 öğretmen (Kimya, Edebiyat, Matematik, Beden Eğitimi, Müzik, Felsefe, Okul Öncesi, Fizik, İngilizce)

Birinci odak grup görüşmesinde (OGG) veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış grup görüşmeleri kullanılmıştır. Görüşmede örtük program çerçevesinde aksiyolojik konuların kazanılmasına odaklanmış sorular yönlendirilmiştir (Ek 1). Birinci grup görüşmesine altı kadın ve iki erkek olmak üzere sekiz öğretmen katılmıştır. Çalışmanın gerçekleştiği okul il merkezinde bulunmaktadır. Nispeten sosyo-ekonomik olarak üst-orta düzey öğrencilerin beraber öğrenim gördüğü bir Anadolu Lisesidir. Okul ilin en eski Anadolu Lisesi statüsündedir. Seçme sınavına göre öğrenci almakta olup öğrenci tercihi bakımından tercih edilirlkte ilde üçüncü sırada yer almaktadır. İkinci görüşmenin yapıldığı okul tablo 3.2.'de belirtildiği gibi Fen Lisesi statüsünde olup il merkezinde bulunmaktadır. Grup görüşmesine sekiz (dört kadın / dört erkek) öğretmen katılmıştır. Seçme sınavına göre öğrenci almakta olup öğrenci tercihi bakımından tercih edilirlkte ilde ilk sırada yer almaktadır. Üçüncü görüşmenin yapıldığı okul İmam-Hatip Lisesi statüsünde olup il merkezinde bulunmaktadır. Öğrencilerin tamamı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Grup görüşmesine sekiz (dört kadın / dört erkek) öğretmen katılmıştır. Seçme sınavına göre öğrenci almakta olup öğrenci tercihi bakımından tercih edilirlkte orta sırada yer almaktadır. Çalışma grubunun seçildiği okulun İmam-Hatip Lisesi statüsünde olması çalışmacı tarafından özellikle seçilmesindendir. Okulun bağlı olduğu genel müdürlük Din Öğretimi Genel Müdürlüğüdür. 2017 yılı Eylül ayında DÖGM (2017, 3) tarafından okullar arasında uygulama birlikteliğe sağlamak ve yol haritası oluşturmak için Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları vizyon belgesinin yayınlandığı ifade edilmektedir. Bu belgede değerler eğitim alanında aşağıda belirtilen çalışmaların yapılması istenilmiştir. Bunlar kültürel, sportif, modern ve geleneksel sanatsal faaliyetler olarak değerlendirilmiş ve değer eğitimi alanı ile ilişkilendirilmiştir. DÖGM (2016, 43-55) faaliyetleri şu şekilde sıralamıştır;

“Okullarda çağdaş ve geleneksel görsel sanatlarla ilgili çalışmalar yapılır. Ayrıca mûsikî koroları oluşturulur. Öğrencilerin, şiir, hitabet ve sunuculuk becerilerini geliştirecek çalışmalar yapılır. Kültürel etkinlikler kapsamında; müze, tarihi mekân, sanat galerisi, doğal varlık gezileri düzenlenir. Doğa ve evrenle ilgili öğrencilerin hikâye, deneme, makale, masal, mektup, ... vb yazmaları ve drama, tiyatro, sinema ve belgesel izlemeleri münazara ve röportaj çalışmaları yapmaları desteklenir. Sportif etkinlikler kapsamında; futbol, futsal, basketbol, voleybol, hentbol, etkinlikleri okulun imkanları ölçüsünde gerçekleştirilir. ... Okullarca, eğitim öğretim faaliyetleri ile sosyal-kültürel etkinliklerde akran eğitiminden yararlanılır.” denilmektedir.

Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere yayınlanmış olan bu vizyon belgesi ile DÖGM tarafından değer kavramına diğer genel müdürlüklerden farklı bir bakışın olduğu sadece ahlak alanı değil görsel işitsel ve sportif çalışmalara atıfta bulunarak aksiyolojik olarak daha kapsayıcı bir perspektiften bakıldığını söylemek yanıltıcı olamayacaktır. Bu açıdan bu okul türünde görev yapan öğretmenlerin çalışma konusunda özel bir bakış açıları olabileceği düşünülerek okul tipi çalışma için seçilmiştir. Dördüncü görüşmenin yapıldığı okul Mesleki Teknik Anadolu Lisesi statüsünde olup il merkezinde bulunmaktadır. Grup görüşmesine dört kadın ve dört erkek toplam sekiz öğretmen katılmıştır. Seçme sınavına göre öğrenci almakta olup öğrenci tercihi bakımından tercih edilirlikte son sıralarda yer almaktadır. Bu okul türünü seçilmesinde etkili olan faktör ortaöğretime geçişte mesleki teknik anadolu liselerinin tercih sıralamalarında son sıralarda yer almalarından kaynaklanmıştır. Öğrenci profilinin öğretmenler üzerindeki etkisi çalışmanın veri zenginliğine farklı bir bakış tarzı getirecektir. Beşinci görüşmenin yapıldığı okul Çok Programlı Anadolu Lisesi statüsünde ve ilçe beldesinde bulunmaktadır. Grup görüşmesine 6 kadın ve dört erkek toplam on öğretmen katılmıştır. Seçme sınavına göre öğrenci almakta olup öğrenci tercihi bakımından tercih edilirlikte son sıralarda yer almaktadır.

Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerde yer alan beş odak grubu görüşmesi A, B, C, D ve E olarak kodlanmıştır. Bu nedenle katılımcılara (AKÖ1), (AEÖ2), ve (AKÖ7) kodları verilmiştir. Kadın katılımcılar için örneğin AKÖ1 kodlaması ve erkek katılımcı için AEÖ2 kodlaması kullanılmıştır. Buna ek olarak araştırmacı tartışmalara katılmış ve her odak grubunda sekiz ve daha fazla katılımcı ortaya çıkmıştır. Bu grup boyutu, tartışmada gerekli dinamiği sağlayacak kadar büyük ancak yönetilebilecek kadar küçüktür. Gruplar ile birer hafta ara ile görüşülmüştür. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce yarı yapılandırılmış görüşme yönergeleri geliştirilmiştir. Ayrıca geliştirilen odak grup görüşme izin formu görüşmeden önce katılımcılara verilerek bilgilendirilmeleri sağlanmış ve görüşmenin gizlilik kurallarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesine çalışılmıştır. Kılavuzun temel işlevi, görüşmede araştırma konusuna odaklanmanın netliğini korumak, kişiler arasında tartışmaya fazla girmemek ve kontrol etkisini kaybetmemek olarak özetlenebilir. Bu form görüşmelerde, araştırmacının tartışmayı belirli bir konuya odaklamasını kolaylaştırmasına olanak sağlamış ve katılımcıların bireysel bakış açılarını ifade etmeleri ve daha fazla esneklik sağlamaları için cesaretlendirilmelerine olanak sağlamıştır. Ayrıca, katılımcılara sorulan sorular açısından açıklama ve görüşe katkı sağlamalarına izin verilerek, daha iyi karşılaştırmalar yapılmasına izin verilmiştir. Herhangi bir yanlılığı dengelemeye yardımcı

olmak için katılımcıları hepsine aynı sorular sorulurken, rahat ve cesaretlendirici bir ses tonu kullanılmaya özen gösterilmiştir. Her görüşme 90 ile 120 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı görüşme konusunda soruların tamamlanmasının ardından konuşmanın doğal bir sonuca ulaştığı sırada görüşmeyi sona erdirmiştir. Görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş ve bu kayıtlar yazıya dönüştürülerek analiz edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmamızın desenini oluşturan fenomenolojik yaklaşım dolayısıyla veri analizi araştırma örneklemimizin yaşantılarını ve bunların anlamlarını ortaya çıkarmaya yönelik olmuştur. Yapılan görüşmelerin sonucunda kavramlaştırmayı takip eder şekilde sonuçlar betimsel bir anlatım tarzıyla sunulmuştur. Konunun özünü vurgulayan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Çalışma grubundan toplanan verileri çözümlemek için içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi daha ayrıntılı bir incelemeyi ve elde edilen verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşmayı gerektirmektedir (Bogdan, 23). Tüm bu araştırma yöntemleri araştırmacıya öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ve değer öğretiminde ve içselleştirilmesi ilgili inançlarına ilişkin verileri analiz etmesini sağlamıştır.

Odak gruplarını araştırmada bilgi toplama yöntemi olarak kullanırken karşılaşılan zorluklardan biri ifade edilenlerin arkasında yatan anlamların ne ölçüde yorumlanabildiğidir. Katılımcı öğretmenlerin örtük programı yorumlanmasına ilişkin çıkarımlara bakmak bu zorluğu aşmak için kullanılmıştır. Öğretmenler kendi iç düşüncelerinden ve anlamlarından söz ederek, kafalarının içinde gerçekten olanları, kendi yaşamlarında ve sınıf içi uygulamalarında algıladıklarını ifade etmektedirler. Bu gibi durumların önüne geçmek için araştırmanın etik boyutundan hareket ederek öğretmenlere araştırmanın ve sonuçların, görüşülen kişilerin tamamen gizli tutulacağı ifade edilmiştir.

Verileri organize etme yaklaşımını takip eden çalışma kullanılan görüşme verilerinin analizi için şekil 3.3. araştırma işlem basamaklarında verilen prosedür takip edilmiştir; verileri hazırlamak, kategorileri ve temaları oluşturmak; verilerin kodlanması, yorumların sunulması; alternatif anlayışları araştırmak; bulguların yazılması da bu çalışmada izlenmiş olan yol haritasıdır. Buna göre öncelikli olarak aşağıdaki sıralamaya uygun olarak analiz öncesi işlemler gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3.3: Araştırma İşlem Basamakları

Analizin amacı, odak grup verilerinin, katılımcıların konu içeriğindeki tercihlerini nasıl yansıttığını ve haklı gösterdiklerini anlamayı mümkün kılan bir şekilde organize etmektir. Bu nedenle, tartışma için bir temel oluşturmak için temaları ve kategorileri oluşturan analitik bir bilgisayar programından yararlanılmıştır. Analizin ilk adımı ortaya çıkan temaları belirlemek oluşturmıştır. Çalışmaya bütüncül bir anlayışla yaklaşmıştır. Bunun için katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar bilgisayar programı yardımı ile otomatik olarak kodlanmış ve alt amaçlar ile ilgili sorulara verilen cevaplar bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Örneğin okulda hangi etik değerlerin bulunması gerektiği ile ilgili soruya verilen cevaplar birlikte ele alınmıştır. Bu konuda NVİVO 12 programından yararlanılmıştır. Alt amaçlara ait tema ve kodlar geliştirilmiş ve veri elde etme ve analiz için temel teşkil etmiştir. Son olarak, veriler boyunca ortaya çıkan temalar tanımlanarak tartışılmıştır. Bu aşamadaki kodlama süreci araştırmacı ve öğretmenlerinin görüşmelerde eğitimdeki içerik ve yöntemlerle ilgili karşılıklı ya da bireysel anlayışları belirlemeyi amaçlanmıştır.

Güvenirlik ve geçerliliğin sağlanabilmesi için öncelikle olarak araştırmacı, ses kayıtlarının çözümlenmesi ve analiz üzerinde danışmanı ile birlikte çalışmış ve ortaya çıkan temalar için öneriler tartışılmıştır. Olası temaların içinden araştırmacı danışmanının yardımı ile konuyla alakalı olarak düşündükleri temaları seçmişlerdir. Ardından daha önce nitel araştırmalarda tez danışmanlığı yapmış olan bir öğretim üyesinden yardım alınmış ve belirlenen tema ve kodları değerlendirmesi istenmiştir. Ardından katılımcı görüşlerinin çalışmaya düzgün bir şekilde yansıtılıp yansıtılmadığını tespit edebilmek amacıyla görüşme çözümlemeleri her görüşme grubundan rastgele seçilen bir katılımcı öğretmene gösterilmiş onay vermediği hiçbir verinin çalışmada kullanılmaması sağlanmıştır. Öğretmenlerin kendi algılarını ve kullandıkları kelimeleri ve örneklerini nasıl ifade ettiklerini gösteren örnekler, ana yorumların perspektifini daha iyi ifade edebilmek için doğrudan kullanılmıştır. Ayrıca çoklu veri kaynakları seçilerek araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Beş farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve öğretim programları üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde elde edilen veriler çalışmada zengin ve ayrıntılı bir şekilde sunulmuş ardından araştırmacı tarafından yorumlanması tartışılması ve sonuca bağlanması gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bölüm, öğretmenlerin öğretim programlarında aksiyolojik kavramının yer alma durumu ve örtük program perspektifleri ile ilgili temaları tanımlayarak başlamaktadır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda örtük programın birey, grup ve kurum üzerinde değer kavramı kapsamında yarattığı etki ele alınmıştır.

4.1.Birinci alt amaçla ilgili bulgular

Birinci alt amacımız “Ortaöğretim kurumları öğretmenleri örtük program çerçevesinde etik değerlerin kazandırılması sürecini nasıl deneyimliyor ve anlamlandırıyor? Bu konudaki görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın alt problemine yönelik olarak lise öğretmenlerine öğretim programlarında değerlerin yer alma durumuna yönelik iki adet soru yönelendirilmiştir. Bunlar;

1. Size göre bir okulda bulunması gereken etik değerler nelerdir? Bu değerleri nasıl tanımlarsınız? Açıklar mısınız?
2. Etik değerlerin kazandırılması için okulunuzda neler yapılıyor? Örneklendirerek açıkla mısınız?

Öğretmenlerin görüşmede vermiş oldukları cevaplar kodlanarak temalara ayrılmıştır. Birinci alt amaca ait iki tema ortaya çıkmıştır. Bunlar;

- **okulda etik değerler,**
- **örtük program ve etikdir.**

Bu temalara ait kategori ve temalar tablo 4.1.'de belirtilmiştir.

Tablo 4.1: Okulda etik değerler tema ve kodları

Temalar	Kodlar
Okulda Etik Değerler	Adalet
	Ahlak
	Çevre bilinci
	Doğruluk
	Dürüstlük
	Empati
	Eşitlik
	Farklılıklara saygı
	Hayvan hakları
	Hoşgörü
	Huzur
	Merhamet
	Özdenetim
	Özgürlük
	Özgüven
	Saygı
	Sevgi
	Sorumluluk
	Vatanseverlik
	Yardımseverlik
Örtük Program Ve Etik	Akran ilişkisi
	Altyapı ve okul kaynakları
	Okul ve sınıfta etkinlikler
	Öğretim programı ve zaman
	Rol model olarak öğretmen
	Sınav sistemi ve değerlendirme
	Sosyal etkinlikler
	Sosyal medya etkisi
	Toplumsal yapı

Tema 1. Okulda Etik Değerler:

Etik kavramı çerçevesinde verilen cevaplardan elde edilen kodlar ve bunlarla ilişkili olan ilgili temalar tablo 4.1.'de verilerek birinci alt amaca ait tema ve kodlar başlığı altında toplanmıştır. Bu temada, öğretmenlerin etik değer anlayışı tartışılmış ve etik değerlerin öğretimi kavramını nasıl algıladıkları ele alınmıştır.

Tablo 4.2: Öğretmen görüşlerine göre okulda bulunması gereken etik değerler

Değerler	Cinsiyet = Erkek (22)	Cinsiyet = Kadın (19)	Toplam (41)
Adalet	72.73%	73.68%	73.17%
Ahlak	18.18%	5.26%	12.2%
Çevre Bilinci	50%	26.32%	39.02%
Doğruluk	22.73%	21.05%	21.95%
Dürüstlük	36.36%	31.58%	34.15%
Empati	18.18%	26.32%	21.95%
Eşitlik	18.18%	0%	9.76%
Farklılıklara saygı	9.09%	10.53%	9.76%
Hayvan hakları	0%	9.09%	9.09%
Hoşgörü	27.27%	31.58%	29.27%
Huzur	13.64%	5.26%	9.76%
Merhamet	9.09%	5.26%	7.32%
Özdenetim	13.64%	21.05%	17.07%
Özgürlük	18.18%	0%	9.76%
Özgüven	13.64%	21.05%	17.07%
Saygı	86.36%	73.68%	80.49%
Sevgi	63.64%	47.37%	56.1%
Sorumluluk	54.55%	52.63%	53.66%
Vatanseverlik	22.73%	26.32%	24.39%
Yardımseverlik	22.73%	5.26%	14.63%

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde birinci soruya verilen cevaplarda saygı ve sorumluluk ve adalet değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Tablo 4.2. görüldüğü gibi saygı değeri tüm değerler içinde tüm öğretmenlerce tekrarlanan değerdir. İlk iki sıralama %80.49 ile saygı ve %73.17 ile adalet değerleri gelmektedir. En az vurgulanan değer ise %7.39 merhamet olarak çıkmıştır. Kadın öğretmenler içinde en sık vurgulanan etik değer %73,68 ile adalet ve saygı değerleriyken en az vurgu yapılan -erkeklerin aksine- hiç tercih edilmeyen eşitlik ve özgürlük değerleridir. Erkek öğretmenler içinse en fazla tekrarlanan %86,36 ile saygı, en az ise %9,09 ile merhamet ve farklılıklara saygı değerleridir.

Yukarıda belirtilen ifadelerden ve tekrarlanma oranlarından anlaşılabacağı gibi, öğretmenlerin saygı değerine odaklanmış oldukları görülmektedir. Bu değer çocukların davranışları çerçevesinde tanımlanmaktadır. Öğretmenler genel insan davranışları hakkında, toplumun üyeleri öğrencileri ve onları da etkileyen davranışlar konusunda görüş bildirmeyi uygun bulmuşlardır. Bu durum EKÖ1 tarafından da dile getirilmiştir: *”Gençler çok saygısız, bu çocuklar hayatta herhangi bir yere gelemezler. Biz yaşlılarımıza ve öğretmenlerimize saygı duyuyorduk.”* AKÖ1 görüşleri de benzer şekildedir. Ona göre; *“etik değerlerin tümünün okulda bulunması lazım, saygı okulda olması gereken temel değerlerdendir.”* DKÖ3 ise saygı değerinin tek taraflı algılanmaması gerektiğini öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından karşılıklı bir şekilde ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre: *“Evet, öğrencilere saygı göstermeliyiz, ancak öncelikle saygı görmeliyiz. Aileler ve toplum bu saygıyı göstermelidir.”*

Saygı değerinin katılımcı öğretmenler tarafından ele alınması özellikle son yıllarda öğretmenin ve eğitim kurumlarının saygınlığını sorgulayan toplumun çeşitli kesimlerine karşıda bir tepki olarak da ele alınabilir. Bu durumun toplumun gözünde öğretmenlik mesleğinin saygınlığını korumaya yönelik bir çıkış olarak yorumlanması da mümkündür. Okul bağlamında saygı, MEB tarafından vurgulanan ve öğretim programlarında yer verilen on temel değerden biridir (MEB, 2018). Bu değer, geleneksel olarak Türk toplumunda tanınan ve benimsenen değerlerden biridir. Öğretmenlerin aksiyolojik değerlerin öğretimi anlayışının geçmişten ve yaşadıkları toplumun uygulamalarından büyük ölçüde etkilendiği açıktır. Toplumun temel değerlerinden birinin saygı olduğunu, bu nedenle, bir değer olarak saygının öğretmenler tarafından güçlü bir şekilde teşvik edilmesinin normal karşılanması gerektiği değerlendirilmektedir. Öğretim programı öğrencilerin adalet, eşitlik ve insanlık onuru için çaba gösteren bir topluma özgürce katılmalarına yardımcı olabilecek değerlerin

öğretilmesini öngörmektedir. Ancak, öğretmenler özellikle aksiyolojik kavramların tanımlanması konusundaki anlayışlarından oldukça kısa bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin sıklıkla vurgu yaptığı diğer bir değer ise adalet kategorisidir. Öğretmenlerin bu değeri gündeme getirmelerinde kavramın toplumsal yaşamda siyasal etkenlerden en fazla etkilenen değerlerden biri olması ve hukuk sisteminin ve adalet duygusunun tüm bireylerin yaşamları için vazgeçilmez bir güvence sunmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Katılımcı BEÖ2 bu konuyla ilgili *“Bizim adaletle ilgili sıkıntımız var. Ahlakla ilgili sıkıntımız var. Yani ahlaklı insan yetiştirmeyi bir türlü beceremedik. İlkokuldayken öğrenci çok temiz. Ana sınıfında iken temiz ama yarın kirleniyor. Lisede üniversitede tamamen kirleniyorlar. Tam tersi bir gelişme göstermesi gerekirken çocuklar okullarda kirleniyor”* diyerek gelişim sürecinde bu değerlerin edinilmesinde bir geriye gidişten bahsetmiştir. EEÖ1’de adalet değerinin önemini vurgulamıştır: *“Eğer mümkünse bütün değerleri verebilmenin yollarını aramalıyız mümkün mü? Değil. Ama öncelikli olarak özgürlük değeri. Öğrencimizin özgürlüğü bir birey olarak adaleti iyi bilmesi lazım. Başkasının haklarına saygılı olabilmes için adaleti iyice kavraması lazım”* diyerek adalet ve saygı değerlerinin birbiri ile bağlantılı değerler olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin vurguladığı bir diğer değer sevgidir. Öğretmenler genellikle öğretmen ve öğrenci ilişkisi içinde bu değeri tanımlamışlardır. Eğer okul paydaşları sevgi ve saygı çerçevesinde davranabilirlerse yani örtük yaşantılar yoluyla verilebilirse bu değerlerin kazandırılabilceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından sıklıkla vurgu yapılan üç değer olan saygı, adalet ve sevgi değerlerinin birbirleri ile bağlantılı olduğu da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen değerlerin bir kısmı MEB’in tanımladığı değerlerden farklılaşmaktadır. Örneğin çevre bilinci farklı bir değer olarak, öğretmenlerin bir kısmı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcı öğretmen BEÖ2 çevre ve çevrenin korunmasının bir değer olarak ele alınması gerektiğini aşağıdaki cümleler ile dile getirmiştir: *“Adaleti herkes istiyor ama çevre bilinci en çok es geçtiğimiz konulardan birisi. Geçen televizyonda bir orman gösteriyordu. Her taraf çöplük içerisinde. Dolayısıyla öğrencinin çevrenin bizim bir kardeşimiz olduğunu düşünmesi lazım. Diğer canlıların bizim kadar yaşamaya hakkı var. Rastgele çocuğun sokağa çöp atamayacağını mutlaka öğretmemiz gerekiyor. Çevre bilinci gerçekten çok önemli”*. DEÖ2’de çevre bilinci

konusunda meslektaşını destekleyerek MEB'in yaklaşımını eleştirmiştir: “Unesco'nun yaşayan değerler projesi var burada 12 tane değer var mesela bakanlık bunlardan 10 tanesini seçmiş. Bunların hiç birisinde bir problem yok. Çevre ve canlıya saygı en önemli şey bence. Bakanlık tarafından dikkate alınması gereken şeyler bunlar. Biyoloji dersinde temiz enerji konusunda atom enerjisinin yararından bahsediliyor” demiştir. Katılımcı biyoloji öğretmeni EKÖ4 çevre bilincinin öğrencilere bir değer olarak aşılması gerektiğini belirterek öğretim programlarındaki yaklaşımı eleştirmiştir: “Öncelikli olarak doğaya saygıyı öğrenmemiz gerekiyor. O dengeyi, o ağacın güzelliğini, rüzgârın sesini. Bunları görmemiz gerekiyor bunların değerli olduğunu öğretmemiz gerekiyor. Çocuk hiç ağaca sarılmamış, toprağa basmıyor. Bilgisayar'ın önünde bunun farkında bile değil. Yaşadığı betonun içerisinde sıkışmış sanal bir varlık olarak yaşıyor. Dünyayı sanal olarak görüyor. Bundan dolayı şunun farkında değil onun için Kapadokya bir anlam ifade etmiyor, peribacası iki tane taş diyor, Pamukkale onun için anlamlı gelmiyor. Bunun farkına varmıyor. Bunları vermemiz gerekiyor. Bunları nasıl vermemiz gerekiyor? Bu değerlerin önemli olduğunu nasıl anlatacağı? Doğayı sevmeyi? Doğa bilincini vererek öğreteceğiz. Ben bunun için şunu yapıyorum. Derslerimde çevre bilinci en sona atılmış, doğayı seven insanları pek sevmiyorlar, en son konuya atılmış, yetişmesin diye herhalde. Amasra'ya tepeden seyrettiğiniz zaman, Bakacakadı'dan Amasra'ya baktığınız zaman o muhteşemliği göremiyorsanız, ondan sonra gider termik santral yaparsınız oraya. O bilinci çocuklarımıza vermemiz gerekiyor. Buna isterseniz doğa oraya koydu isterseniz Allah yarattı deyin. Bizim kültürümüzde var yaratılanı yaratandan ötürü sevmek. Bunu söyleyen bir kültür Amasra'ya der mi termik santral yapılsın...”. Katılımcı EKÖ9 çevre bilincinin biliçli olmasa da örtük bir şekilde öğretmen ve öğrenci davranışlarına yansıdığını ifade etmiştir: “Görsel sanatlar öğretmeni de söyledi. Doğayı sevme, geri dönüşüm gerçekten çok önemli. Öğrenci bir kâğıdı hemen yırtıyor yanlış yazdığı zaman. Ağaçlardan çevre bilincinden bahsediyoruz. Tüm arkadaşlar bunu farkında olmadan da vermeye çalışıyor” demiştir.

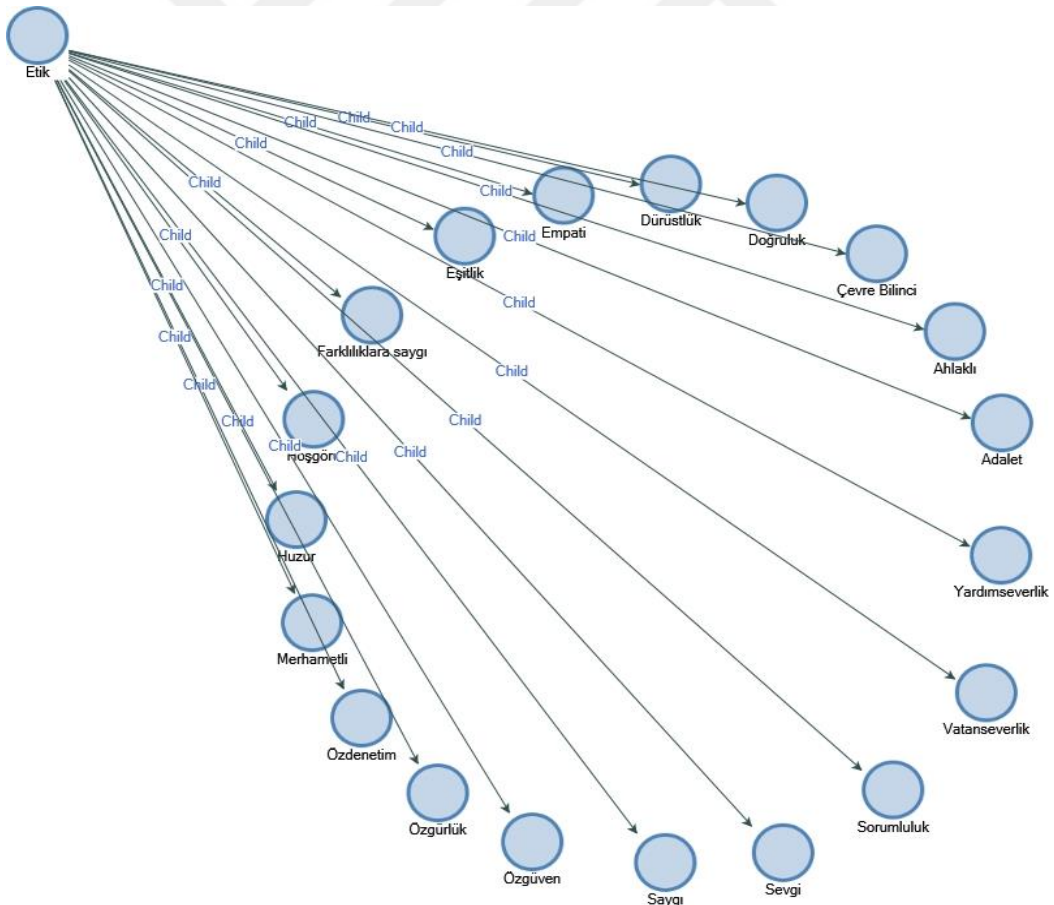
Öğretmenler tarafından dile getirilen farklı bir değer de canlılara, hayvanlara saygı değeridir. Bununla ilgili olarak AKÖ4 şunları söylemiştir: “Canlılara saygı değerini vermeye çalıştım öğrencilerime. Siz de gözlemlemiş olabilirsiniz. Bütün canlılara saygı. Okulumuzun bahçesi var. Kalan yemeklerimizi, çocuklardan artanları, kedilere, köpeklerle kuşlara ağaçların altında veriyorum. Öğrencilere de bunları kazandırmaya çalışıyorum. Öğrenci evde yemediği yemekleri getirmiş ağacın dibine koyup bu canlılara vermeye çalışıyor. Ona teşekkür ettim. Bir öğrenci bile kazanırsam bundan mutlu olurum.” Katılımcı

ifadelerinden anlaşıldığı gibi MEB tarafından ele alınmayan bazı değerler öğretmenler tarafından öğrenciler ile olan etkileşimlerinde ele alınarak kazandırılmanın yolları aranmakta ve bu değerler ifade edilerek öneminin altı çizilmektedir.

Alt amacımıza ait birinci sorumuz olan “okulda hangi etik değerler bulunmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan örnekler ve ifadelendirilen diğer değerler aşağıda belirtilmiştir: AKÖ1 güven değerinin önemini belirterek tüm etik değerlerin okulda bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre; “*Etik değerlerin tümünün okulda bulunması lazım. Saygı okulda olması gerekir, okuluma güven. Mutluysam güvenebilirim. Ondan sonra adalet, bütün idareciler öğretmenler bana adil davranır, güven ve adalet olmalı ki ardından saygı duyacak. Öğrencimiz olduğu için sevebiliriz ama saygı, güven, adalet aklıma gelen değerler*”. AKÖ5 saygı ve sorumluluk, adalet, cessaret, doğruluk değerinin önemini vurgulamıştır. BEÖ1 farklı olarak etik değerler içinde vatan sevgisini dile getirmiştir: “*Ahlak, saygı dürüstlük ve vatan sevgisi. Bence bir okulda bulunması gereken değerler*”. BEÖ2 ahlak kavramının kapsayıcılığını vurgulamıştır “*...en önemli şeyin ahlak olması gerektiğini düşünüyorum ahlak olursa diğerleri kendiliğinden gelecektir*”. BEÖ6 dürüstlük değerini ifade etmiştir: “*Bence saygı öncelikli olarak verilmesi gereken, daha sonra dürüstlük, adalet ve vatanseverliğin diğerlerini kapsayıcı olacağını düşünüyorum*”. BEÖ5 adalet değerinin kapsayıcılığını vurgulamıştır: “*Ben de bu değerler içerisinde bir tanesinin kapsayıcı olduğunu düşünüyorum o da adalet*”. CEÖ2 sevginin etik değerler içinde öne çıktığını belirtmektedir: “*bir okul sevgi temelli olmalı, okulun kuruluşu bunun neticesinde merhametli bir eğitim sistemi oluşturulmalı. Merhamet sistemi üzerine kurulan bir okul sistemi olmalı*”. EEÖ1 diğer öğretmenlerden farklı olarak arkadaşlık değerinin önemini vurgulayarak görüşlerini şu cümleler ile açıklamıştır: “*Arkadaşlık diyebilirim. Adalet dostluk, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik üst maddedir*”. DKÖ9 adil olmanın öğrenciler için önemli olduğunu vurgulamıştır: “*genel olarak ahlak bulunması gerektiğini düşünüyorum. Doğru ve yanlış, haklıyı haksızı ayırt edebilen öğrenci. Kim adil kim adil değil bunları ayırt edebilmek önemli*”. Öğretmenlere öğretim programlarında etik değerlerin tanımlanması sorulduğunda, AKÖ1 şu şekilde yanıtlamıştır: “*etik değerlerin tümünün okulda bulunması lazım; saygı, güven okulda olması gereken değerlerdir*” demiştir. BEÖ4 “*okulda bulunması gereken etik değerler derken okul ve toplumun ayrılmaması gerektiğini düşünüyorum yani bir küçük bir örnek olarak toplumda hangi değerler olması gerekiyorsa okulda da onların bulunması gerek...*” şeklinde okulda bulunması gereken etik değerleri ifade etmişlerdir. Ancak bu değerlerin tanımını yapmaları istenildiğinde tanımlama

yapmamışlar ya da değerleri ismen tekrarlamakla yetinmişlerdir. Verilen yanıtlar kavramların tanımlarındaki belirsizlik ve yanlış anlamalardan dolayı tam olarak anlaşılamadığını göstermektedir. Öğretmenler genel görüş olarak etik değerlerin kazandırılmasının önemli olduğunu çünkü bilinçli ve nitelikli insanlar için etik değerlerin ön plana çıkan şey olduğunu vurgulayarak ifade etmektedirler. Örtük öğrenmelerin öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim ortamına uyumunda resmi programdan daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Şekil 4.1.'de öğretmen görüşlerine göre okulda bulunması gereken etik değerler gösterilmektedir. Buna göre on dokuz değer öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler tarafından dile getirilen bazı değerlerin MEB'in öğretim programlarında tanımlandığı değerlerle örtüştüğü görülürken bazı farklı değerler de öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.



Şekil 4.1: Öğretmen görüşlerine göre okulda bulunması gereken etik değerler

Katılımcı öğretmenlerin etik değerleri tanımlamaları istenildiğinde kavramı yeni nesillere geçmiş deneyimlerin ve değerlerin aktarılması ya da öğretilmesi, yeni nesiller arasında bağ kurma, iyi ve güzel olan yazılı olmayan ve toplum yaşamı için gerekli kuralların öğretilmesi şeklinde tanımlamışlardır. Katılımcılar temel değerler içinde saygı kavramını anlamlı bir şekilde vurgulayarak örtük öğrenmelerin altını çizmişlerdir.

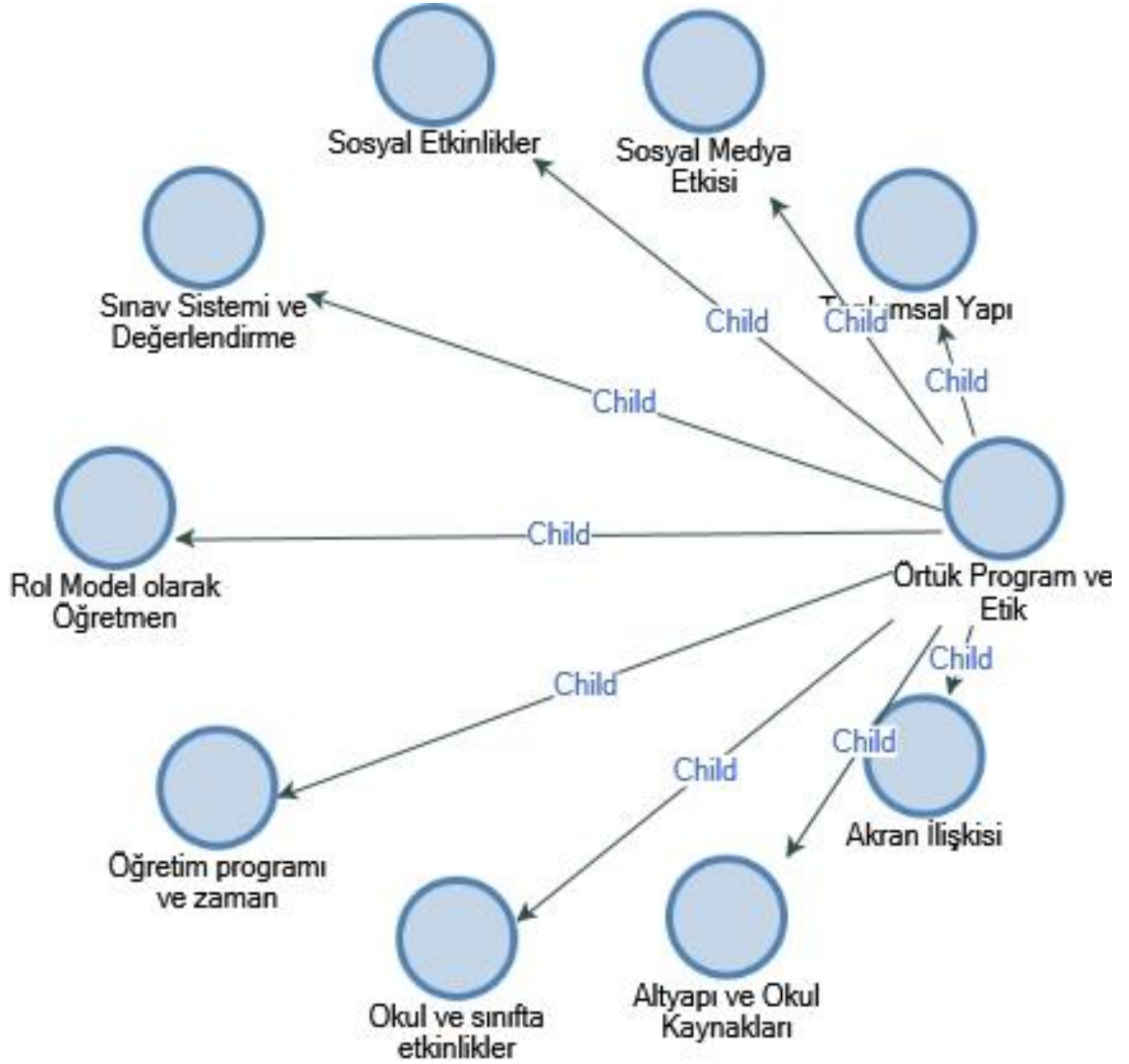
Tema 2 Örtük program ve etik değerler:

İkinci soruya verilen cevaplar, etik değer kazandırılması için okulda ne tip faaliyetler gerçekleştirildiğine ilişkindir. Bu soruya verilen cevaplar örtük program ve etik değerler teması altında toplanmıştır. Öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan kategori ise on üç tekrar ile rol model olarak öğretmendir. Kadın öğretmenler tarafından etik değerlerin örtük program çerçevesinde kazandırılması sürecinde etkili olan faktör olarak rol model olarak öğretmen ve sosyal etkinlikler kategorisi ifade edilmiştir. Erkeklerden farklı olarak alt yapı ve okul kaynakları bir etken olarak sayılmamıştır. Erkek öğretmenler içinde ise en fazla tekrarlanan kadın öğretmenlerde olduğu gibi rol model olarak öğretmen kategorisidir. En az tekrarlananlar ise akran ilişkisi ve sosyal medyanın etkisidir. Sonuçlar tablo 4.3:'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3: Cinsiyete göre öğretmenlerin etik değerleri tercih kod ve frekans tablosu

Örtük Program ve Etik	Cinsiyet = Erkek (22)	Cinsiyet = Kadın (19)	Toplam(41)
Akran İlişkisi	1	2	3
Altyapı ve Okul Kaynakları	6	0	6
Okul ve sınıfta etkinlikler	5	2	7
Öğretim programı ve zaman	2	3	5
Rol Model olarak Öğretmen	8	5	13
Sınav Sistemi ve Değerlendirme	2	2	4
Sosyal Etkinlikler	4	5	9
Sosyal Medya Etkisi	1	0	1
Toplumsal Yapı	6	2	8

Şekil 4.2:'de ortaöğretim kurumu öğretmenlerin okulda bulunan değerlerin kazandırılması için gerçekleştirilen faaliyetlere verdikleri cevaplardan elde edilen kategorilere istinaden oluşturulan model gösterilmektedir.



Şekil 4.2: Örtük program ve etik modeli

Şekil 4.2:'de örtük program ve etik modeli gösterilmektedir. Buna göre dokuz kategori öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu kategorilerin birbirleri ile yakın ilişki içinde bulunduğu ifade edilmiştir.

Akran İlişkisi

Bir atasözünde söylendiği gibi “üzüm üzüme baka baka kararır”. Bu tema ile ilgili ilk kategori akran ilişkisi olup sınıf içindeki ve dışındaki akranlar arasındaki etkileşimleri ifade eder. Çocukların öğrenmelerini etkileyen örtük programın farklı bir yönü akranların rolünü içerir. Katılımcı öğretmenlerce akranlarının, çocukların öğrenme fırsatlarını, öğrenmeye katılma motivasyonlarını ve belirli bir grubunun üyelerini de dâhil olmak üzere kendilerini değerli hissetmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Genel olarak, akran ilişkisi çocuklar için bir öğrenme alanı olarak görülmektedir. Bu konuda B okulunda görüşülen öğretmen BEÖ1 akran ilişkilerinin etik değerlerin öğrenilmesinde önemli bir etken olduğunun altını çizmiştir. Ona göre: *“Okulumuz nispeten daha iyi değerlerin kazandırılmasında yaşatılmasında diyelim. Pek bir problem yaşamıyoruz. Zaten yemekhanemizdeki sıramızdan derste giriş çıkışlarımıza kadar öğrencilerimizdeki değerler aşağı yukarı içselleştirmiş bir görüntü veriyor. Çok ekstra bir işlem yapmamıza gerek kalmıyor. Öğrencilerin davranışları birbirlerini etkiliyor... Öğrenci ayakları yere basmayan bir kuraldan ziyade örnekleri gördüğü için bunu yaşıyor”* demiştir. Okulun Fen Lisesi statüsünde oluşu, başarılı öğrenciler tarafından tercih edilen bir okul konumunda bulunması, değerlerin diğer okullara nazaran daha içselleştirilmiş bir görüntü sergilediği öğretmenlerce ifade edilirken öğrencilerin okul atmosferi içinde birbirlerinden öğrendikleri değerleri yaşam biçimi haline getirerek okulda yaygınlaştırdıklarını ifade etmişlerdir.

Etik değerlerin okulda öğrenilmesinde BKÖ3 daha önce dile getirilen görüşü desteklemiştir. *“Etik değerlerin kazandırılmasında ne yapılıyor dersek, bunu bir ders olarak değil de yaşam sürecinde öğretmen olarak bahsedersek dersimizin içinde günlük davranışlarımızın içine katıyoruz. Örneğin derslerimizde öncelikli olarak bizim onlara saygımız, öğrencilere saygımız sonra onların birbirlerine saygısı geliyor. Bizim denetimimizle beraber adaletli bir sınıf yaratıyoruz. Sınıfta oluşturuyoruz ki çocuk sonra birbirine yansıtıyor bunu”*. Katılımcı bu görüşleriyle öğrencilerin birbirleri ile olan olumlu ilişkilerinin sınıf ortamına yansıyan olumlu davranışların temelinde yatan etkenlerin değerlerin aktarımında önemli rol oynadığını belirtmiştir. BKÖ7’de arkadaşlık ilişkilerinde değer kazanımının rolünü vurgulamıştır. *“Bizim hitap ettiğimiz kesim 11-15 yaş grubu. Öğretmenin dediğini kabul etmesi zor. Arkadaşlarını daha çok kabulleniyor. Bu yaşlarda topluca ikna edilemezse bu değerler konusunda ileride yazarız.”* Öğrenciler öğrenim ortamlarından ve sosyal ağlardan edindikleri örtük mesajları, hem bireysel hem de toplumsal

yaşamlarını etkileyecek stratejileri paylaşırlar. Bu beklenti ve stratejileri yayarak ve paylaşarak sosyal gruplara ve kurumlarına uyum sağlamanın yolunu bulurlar. Toplumun algısına dayalı olarak öğrencilerin kültürel ve sosyal sermayelerini, yetkinlik ve rekabet kabiliyetleri ile daha iyi sosyal imkânları elde edebilmek için en üst düzeye çıkarmaları gerektiği konusunda ortak bir anlayış vardır. Okullarda bireysel ve grup ilişkilerden en önemlilerinden biri de öğrenciler arasında kurulmuştur. Öğrencilerin birbirleri ve okul personeliyle olan ilişkileri bu noktada önem kazanmaktadır.

Sınav Sistemi ve Değerlendirme

Örtük program çerçevesinde aksiyolojik içeriklerin öğretimi ile ilgili olarak öğretmenlerin bir kısmı öğrenci ve okul bağlamında oldukça etkili bir faktör olan sınav sistemini gündeme getirmiştir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin ve ailelerin sınav başarısına odaklı bir anlayışta olmalarının okulda ders içi ve ders dışı faaliyetleri etkilediğini dile getirmektedirler. AKÖ7 bu konuda görüşlerini dile getirirken *“Sadece bir sınav var. Bu sınava çalışma var. Sistem etik değerler üzerine değil sadece akademik başarı üzerine kurulu”* demiştir. AKÖ1 aynı konuda *“Öğretmen arkadaşım iki tane şiir okutmuyor. Çünkü o önemli değil, öğrencinin sınavda o şiirin kimin olduğunu bilmesi gerekiyor. Şu anlayı, şu sanatçı, şu şiir.”* diyerek bu durumu desteklemiş, öğrenci ve toplumun sınav odaklı çalışma düşüncesinin değerlerin öğretiminde olumsuz bir etki yarattığını vurgulamıştır. AKÖ6 aynı durumu desteklemiştir. *“Akademik başarıya koştuktan bunlara vakit kalmıyor ki. Öğretim programının öğretim ile ilgili zaman problemi var. Bu koşturma içerisinde ben nasılsam onu o şekilde alıyor”* diyerek hem zaman sorunu yüzünden yeteri kadar değer konusuna eğilemediğini hem de öğrencinin bu konularda kendilerini örnek aldığını ifade etmiştir. Başka bir öğretmende teste dayalı sınav sisteminde kaynaklanan zaman ve öğretim programının yoğunluğundan şikâyet ederek değer kazandırılması konusuna yeteri kadar eğilemediklerini ifade etmiştir. AKÖ6 bu konuda şunları dile getirmiştir: *“Eskiden uygulama dersleri vardı. Uygulama yaparlardı laboratuvarda. Şimdi mikroskobun yüzünü bile göremiyorum. Şu anda test çözmek zorundayız, müfredatı yetiştirmek zorundayız, cevaplamak zorundayız, ders anlatmak zorundayız. Eskiden uygulama derslerimiz vardı. Laboratuvarlara giriyorduk”* diyerek sınavların etkisini vurgulamıştır.

CEÖ1 etik değerlerin öğretilmesi ile ilgili soruya verdiği cevap ile sınava odaklı bir sisdemde etik değerlerin kazandırılmasının mümkün olmadığını kendi cümleleri ile aşağıdaki şekilde ifade etmiştir. *“Hiçbir şey yapılmıyor. Sadece ders çalış, ders dışında*

birtakım faaliyetler yapılması isteniyor ama sadece bu okul için değil hiçbir okulda yapıldığını zannetmiyorum. Sınav sistemi olduğu sürece ve bu sınav sistemine içinden çıkamadığımız sürece çocuklara herhangi bir etik, estetik değer vermek için ulaşamıyoruz. Her şeyi sınava endeksli yapıyoruz. Ders programlarımız, sınavlarımız, deneme sınavları birinci oturumda zaman, ikinci oturumda zaman, böyle bir mantıkla çocuklara çok fazla bir etik değer kazandırma olmuyor” demiştir. BEÖ5 değerlerin kazandırılması ile ilgili eğitim sisteminden kaynaklanan sorunların var olduğunu belirterek “Karşımızdaki kitlenin derse bakış açısı bellidir. Ders diye öğreniyor, kendisine faydalı olacağını düşündüğü için öğreniyor veya onunla ilgili bir engeli, bir sınavı aşacağını düşündüğü için ilgileniyor” demiştir. CEÖ7 de üniversite seçme sınav sisteminden kaynaklı sorunları dile getirerek sınavların kaldırılarak bu sorunların aşılabileceğini şu şekilde ifade etmiştir. “Herkes istediği üniversiteye gidebilse zor bir şey ama o zaman bunların uygulama noktasında daha uygun olabileceğini düşünüyorum. Hangi alanda okumak istiyorsa, bir şeyler yapmak istiyorsa. Üniversitenin zorlaştırılması lazım. İsteyen istediği üniversiteye gidebilsin. Hangi üniversiteyi okumak istiyorsa gitsin. Bartın inşaatta okumak isteyen gitsin orada okusun. Bartın sosyoloji okumak isteyen gitsin okusun. Sınav sistemini kaldırırsan çocuk başka becerilerini geliştirmek isteyebilir. Senin benim üstündeki baskıyı kaldırırsa ben bu konulara daha fazla zaman harcayabilirim. Sınav baskısı okulda olmazsa başarı kazanılabilir” demiştir. EEÖ5 benzer ifadelerle sınav sisteminden kaynaklanan sorunları dile getirmiştir: “Sınavı kazandım bir yerlere geliyorsun kazanamadım ortalıktasın bu sistemde tartıştığımız şeyler anlamsız önce gencimizi çocuğumuzu kazanacağız onu üretimin içine sokacağız. Üretmeyen insanda ahlak ve etik gelişmez. Üretmeyen insan bağımlıdır, özgür değildir. Özgür olmayan bireyde ahlakında, etiğinde, estetiğinde çok önemi yoktur”. Katılımcı öğretmenler tarafından öğrencilerin ders değerlendirmelerinin nesnel, geçerli, adil olması gerektiği ifade edilmiştir. Ancak şu anda değerlendirmede ve sınıflandırmada adaleti etkileyebilecek pek çok faktör bulunmaktadır. Öğretmenler öğrenci değerlendirmelerini, derecelendirmelerini etkileyen ilgisiz faktörlere veya kişisel önyargılara izin vermekten kaçınmalıdır. Ölçme değerlendirme, öğretmen eğitimi alanında önemli bir problemidir. Öğrencilere dersleri ile ilgili adaletli olarak yapılmayan değerlendirme, hayal kırıklığına ve duygusal sorunlara neden olmaktadır. Okullarda, öğrencilerin gruplandırılması, değerlendirme yöntemleri, disiplin, ödül ve ceza sorunları, okul işlerini yürütme vb. gibi farklı işleri yürütmek için karar verilen ilkeler vardır. Bu ilkeler, öğrencilerin kişiliklerini etkiler. Öğretmen adaletsiz bir değerlendirme gerçekleştirirse öğrencilerde olumsuz

davranışları güçlendirebilir ve onların güvenlerini kaybeder. Bu olumsuz algılar, örtük programın bir parçası haline dönüşerek öğrenme aktivitelerinin sonuçlarına etki edebilir.

Katılımcı öğretmen CEÖ5 eğitim ve sınav sisteminden kaynaklanan zorlukları gündeme getirmiş ve sadece öğretim programlarında verilen konular ile etik değerlerin kazandırılmasının mümkün olmadığını şu cümleler ile ifade etmiştir. *“Bu noktada eğitim sisteminde önemli değişikliklerin yapılması gerekiyor. Ahlaktan önce biz müfredatı tamamlamaya bakarız. Bakanlık bu sıkıntıları biliyor, görüyor. Bunlarla ilgili bir çözüm üretme gayreti içerisinde. Öğrencimiz, öğretmenimiz şiddetin artık bir öznesi haline gelmiş durumda. Bunu nasıl düzeltebiliriz. Sınav sistemi büyük bir handikap, elimizi kolumuzu bağlıyor. Bakanlıkta bunun derslerde olmadığını görüyor. Öğretim programlarında mesleki etik ilkeler ile bağ kurarak davranışı ile bakışıyla hareket tarzıyla olabilecek bir durum değil. Toplumsal yapının da bu vizyona girmesi gerekiyor”*.

Toplumsal yapı

Öğretmenlerin bir kısmı örtük program çerçevesince okulda kazandırılmaya çalışılan etik değerlerin toplumsal yapıda herhangi bir karşılığı olmadığını düşünmektedir. BEÖ4 bu durumu şu şekilde değerlendirmiştir: *“Öğretim programında kazandırılması gereken değerlerin bir mucize yaratmayacağını düşünüyorum. Maalesef birkaç küçük istisna dışında herhangi bir netice alınacağını düşünmüyorum. Değerleri ders niteliğini indirmek, şöyle yapın, böyle yapın diyerek olaya hiyerarşik bakarak, üstten aşağıya bakarak, aynı bir ders gibi bakarak bakmak etki etmeyecek. Belki zahirde ufak tefek değişiklikler olabilir. Ama kalıcı bir davranışa dönüşmeyecek. Çünkü etrafta değer olarak algılanan farklı şeyler var. Farklı şeylere kıymet veriliyor bu toplulukta veya en azından boş kötü olan bir şey yapıldığında toplum buna bir tepki vermiyor”*. Çalışmada ortaya çıkan başka bir durum öğretmenlerin, toplum hayatının öğrencilerin değer sistemi ve davranışları üzerindeki etkisi hakkında endişesiydi. Öğretmenler toplumun en üst yapısından en alta kadar genel olarak hukukun ve adalet duygusunun göz ardı edildiğini güçlü bir şekilde vurgulamışlardır. CEÖ5 şu görüşleri ileri sürmüştür: *“Bu değerleri yaşamıyorsunuz. Üstte kalıyor, duvara yazdığınız bir slogan gibi çok güzel. Orada çok etkili. Hayatta yok. Neden yok? Çünkü bu bir anda değişebilecek bir şey değil. Ve hatta bir okul olarak düşündüğümüzde çocuklarımıza bazen kötülük de yapıyoruz. Dünyanın kötülüklerinden izole olarak yaşıyorlar ama oradan çıkacaklar. Bunlar doktor olduğunda kaba saba hiçbir etik ya da ahlak değere sahip olmayan bir insanla karşılaşacak ve onun tarafından zarara da uğrayacak. Ona kibarlıkla*

davrandığında karşısındaki kişi ona hakaret ettiğini düşünebilir, aşağıladığını düşünebilir”. Öğretmenlerin bir kısmı tarafından dile getirilen aşırı şiddet, zorbalık, yalan söyleme, kopya çekme gibi öğrencilerin gerçekleştirdiği faaliyetler ön plana çıkmıştır. AEÖ3 bunların toplumda günlük olaylar olduğunu ifade etmiştir. EKÖ2, İnternet ve televizyondaki bazı programların öğrencilerin davranışlarını olumsuz bir şekilde etkilediğinden şikâyetçi olmuştur.

CKÖ1 ayrıca, çocuklarda değerlerin yaşatılmasının zor olduğunu, yaşadıkları toplulukların değer sistemleri rahatlıkla sorgulamadan benimseyebildiklerini belirtmiştir; *“öğrenciler, sorumlu davranmayan rol modellerinden kötü davranışları kopyalar. Toplumumuzun ahlaki değerlerinin etkisini yitirmesi sınıftaki değerlerimizin öğretimini olumsuz yönde etkiliyor”.* AEÖ5 de toplumsal yapının değerlerin kazandırılması açısından önemini vurgulamıştır. *“Toplum olarak saygısız, kadınlara şiddet uyguluyoruz. Töremiz diyoruz. Biz de bunları açıkça ortaya koyacağız. Hayvana işkence! Her gün yeni bir olay. Batıda var mı? Yok! Yaparsa ceza alacak biliyor. Eğitimini yapmış, kanunları da uygulamış. Her şey önce sorgulama ile başlamalı. Bu değerlerin amacı sonuçta kendini seven, bilen, tanıyan birey yetiştirmek. Kendisi ile barışık insan yetiştirmek, kendisiyle barışık olan insan haline gelebilmek için çok törpülemek gerekiyor. Bu süreç bizi şuna götürüyor, bu değerler buna götürüyor. Amaç bunlar gerçekleştirilirse ama değer eğitiminin en başından itibaren olması gerekiyor. Ve tabii ki aile, toplum, okul hepsinin katkısıyla bir yerde bu zincir yakalanır ve böylelikle katkı sağlanır diye düşünüyorum”.* İfadelerden anlaşılabileceği gibi Batı toplumlarında sıklıkla görülmeyen ama toplumumuzu derinden yaralayan bu tip konuların yasal düzenlemeler, yaptırımlar ve eğitim yolu ile toplumsal yapımızın dönüştürülmesi yoluyla engellenebileceği ifade edilmektedir. *“Bence toplumun yeniden üretilmesinden başka bir şey değil artık programın yaptığı temel şeylerden birisi de bu. Örneğin hem başında okul örgütlenmesi ile çocukların en ciddi anlamda itaatini geliştiriyor; özgürlüklerini, yeteneklerini ve kendine güvenlerini geliştirmeye çalışmalarını yapamıyoruz. Bireysel olarak ben de dâhilim bazı şeyler de bizim değiştirebileceğimiz bir şey değil. Fiziksel ortamdaki tutun da yetiştirmek zorunda olduğumuz konuları da hesaba kattığımızda bizi aşan şeyler bunlar. Doğal olarak şöyle problemler yaşıyoruz, çok iyi niyetli bir şekilde değerler denilmiş ya buna kimse itiraz edemez. Bunların verilmesi konusunda iyi niyetli çabalara rağmen verilmesi çok zor, tekrardan toplumu üretiyoruz.”* ifade ettiği görüşler ile EEÖ2 değer eğitiminin başarı kazanmasının çok zor olduğunu toplumun yansımından ve yeniden üretilmesi yoluyla

toplumsal anlamda geçerli değerlerin tekrar tekrar üretilerek öğrencilere aktarıldığını ifade etmiştir. Toplumda yasa dışı faaliyetlere rağmen zenginleşen insanların itibar gördüğünü belirten AEÖ3 tarafından da toplumsal yapının öğrencilerin üzerindeki etkisi doğrulanmıştır. Görüşme esnasında EKÖ7, bir öğrencisinin istismara uğradığını ifade ederek *“Mesleğimin ilk yıllarında en acı olay ile en iç acıtan olayla karşılaştım. İstismar olayı ile cinsel istismar olayı ile karşılaştım”* demiştir. Elde edilen verilerden anlaşıldığı kadarıyla öğretmenlerin toplumsal yaşamın ve toplumun değer anlayışında meydana gelen erozyonun ve yozlaşmanın öğrencilerin değerleri ve davranışları üzerindeki etkisinden endişe duydukları şeklindedir. Zorbalık, hırsızlık, madde kullanımı, istismar, saygısızlık ve sorumsuzluk öğrencilere etki eden örnekler olarak gösterilmiştir. Öğretmenler tarafından medya, özellikle televizyon programları ve sosyal medya, olumsuz etkiyi güçlendirmekle suçlanmıştır.

Rol Model Olarak Öğretmen

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin büyük bir kısmı rol model kategorisine vurgu yapmıştır. Görüşme analizdeki rol model kategorisi, öğretmenlerin örnek alınan değerlerini, tutumlarını ve davranışlarını ifade etmektedir. Model alarak öğrenme, örnek alma eğitimin önemli bir parçasıdır ve eğitim-öğretim hayatı boyunca öğrenciler, öğretmenlerini ders içi ve ders dışı ortamlarda nasıl davrandıklarını gözlemler. Öğrencilerinin günlük yaşamları gözlem ve uygulama üzerine odaklanmaktadır. Rol modellemesi, öğretmenlik mesleğinin bilgi, beceri ve değerlerini aktarmak için güçlü bir öğretim aracıdır ancak öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisi her zaman olumlu olmamaktadır. Katılımcı öğretmenler için genellikle rol model olma, yalan söylememe, adil olma, yakın ilişki kurma, dostane yaklaşım, milli-manevi değerlere sahip olma, disiplinli olma, lider olma gibi niteliklere sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin gelecek nesillerini eğitmesi, öğretmenlik mesleğinin ayrıcalıklarından ve yükümlülüklerinden biridir. Bu sürecin önemli bir parçası olarak, öğretmenlere tarihsel olarak saygı duyulmuş ve öğrencilerinin faaliyetlerini ve yaşantılarını şekillendirmişlerdir. A okulunda görüşülen rehber öğretmen durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır. *“Bizler ne yapıyoruz kendi okulumuz için bu değerleri kazandırmak için model oluyoruz. Etik değerler konusunda verilen notlarla adil olmaya çalışıyoruz. Öğrencilerimize eşit davranıyoruz. Öğrencilerin acılarını, üzüntülerini birbirimizin acılarını, üzüntülerini paylaşarak paylaşma değerine örnek oluyoruz”*. Genel olarak öğrencilerin iyi veya kötü bir şekilde rol modelleri okul çalışanları, yöneticiler ve öğretmenlerdir. Yukarda sayılan tüm

okul çalışanları öğrencileriyle etkileşime girmektedir. BEÖ2 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Bizim denetimizle beraber adaleti bir sınıfta yaratıyoruz. Sınıfta oluşan bu duyguları çocuk sonra birbirine yansıtıyor. Rol model oluyoruz burada. Öğretmen olarak öğrencilerin rol modeli gibiyiz. Çocukların sorduğu bazı özel sorulardan da bunu hissediyorsun, onlar dilinizden konuşmanızdan sizi model alıyorlar. Dolayısıyla buradaki öğretmenlerin en iyi yanı bunu çok güzel sergilemeleri. Derslerdeki duruşta onlara duyduğumuz saygıyla sevgiyle karşılıklı ilişkiler bağlamında ele almak gerekiyor.”* Ancak rol model kavramının sadece öğretmenlerle sınırlı kalmadığı öğrencinin karşılaştığı diğer çeşitli kaynaklardan da rol modelleri alabildiği, bu durumun her zaman olumlu sonuçları olmadığı da dile getirilmiştir. BEÖ7 bu durumu örneklendirerek açıklamıştır: *“Öğrenciler sadece öğretmeninden değil aynı zamanda televizyon internet gibi ortamlarda rol model devşiriyorlar. Kendilerine bu davranışların kazandırılması lise çağlarından ziyade okul öncesi dönemde olmalı, ilk önce ailede başlamalı. Bunlarla ilgili drama çalışması yaptırılabilir. Aynı zamanda velilerin de eğitim görmesi taraftarıyım. Çocuklarımızı biz yönlendiriyoruz. Sırada öne geçtiği zaman aferin demememiz lazım. Kötü olduğunu hissettirmemiz lazım. Bununla ilgili yaşadığım bir örnek var. Başka bir okulda bir hırsızlık olayı oluyor, öğretmenlerin paralarını çocuklar alıyor. İncelendiğinde parçalanmış aile. Babasız bir ailenin çocuğu, ne kadar aile desek bile önce toplum, devlet olarak bu değerleri derslere koyduğunuz kadar aileyi de toplumu da düzeltmek için bu tip çocuklara da yardımcı olmamız gerekiyor.”* Her ne kadar rol modellemesi “karakter oluşumunun” merkezinde olsa da, birçok öğretmenin kötü rol model olduğu da gözlemlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumlu rol modeli olarak tanımlanmıştır. Rol modellerden öğrenme gözlem ve taklit yolu ile oluşur. Bilinçli - bilinçsiz faaliyetlerden oluşan karmaşık bir yapı ortaya çıkartır. Öğretmenin gözlemlenen davranışları bilinçli ya da bilinçsizce öğrencinin inanç kalıplarına ve davranışlarına dâhil edilir. Rol modelleri, genellikle başka şeyler yaparken örnek olarak ilham verir ve öğretir. Kişisel nitelikler, şefkat, sevgi ve dürüstlük gibi ahlaki gelişimi teşvik eden özellikleri içerir. Etkili kişilerarası ilişkiler, uygulama ve öğretme motivasyonu ve mükemmeliyete dair uzlaşmaz bir arayış aynı derecede önemlidir. AEÖ4 yukarda belirtilen konuda şu görüşleri dile getirmiştir: *“Öğretmen dersle alakalı olduğu zaman öğrenciye emek verince öğrenci seviyor zaten. Öğretmen bana emek veriyor diyor, çalışıyor benim için diyor. Seviyor o zaman.”* Öğrenciler çeşitli eğitim ortamlarındaki rol modellerini gözlemleyebilir. Bu tür bir değer kazanımı resmi ve örtük tüm program türlerinin hepsinde işlevsel olan bir özeldir.

Plansız, öğretilmemiş, resmi olmayan biçimlerden oluşan örtük program çok güçlüdür. Akranlardan öğretmenlere kadar tüm rol modelleri, bu program türünde işlev görür ve olumsuz rol modellemesinin değer kavramı üzerindeki aşındırıcı etkisi burada yaşanmaktadır. Hem resmi hem de gayri resmi ortamlardaki etkileşimler önemli tutum ve değerleri ortaya çıkarır ve aktarır. Öğretmenler öğrencilerin rol modelidir ve çoğu zaman toplumda en eğitilmiş ve saygın kişilikleridir. Öğretmenler, öğrencilerin anlayışını, tutumlarını, becerilerini, öğrenmelerini ve temel değerlerini geliştirmeye yardımcı olan bilginin yayıcısıdır. Genellikle öğretmenlerin, öğrenciler için olumsuz rol modelleri sağlama özelliği sıklıkla karşılaşılan bir durum değildir. Yine de öğretmenin etkili bir rol model olamaması eğitimdeki etik duyarlılığın azalmasının en ciddi nedenlerinden biridir. Bu konuda AKÖ1 şu yorumu yapmıştır; *“Biz diyoruz ki ben konuşurken konuşma. Ama toplantı oluyor, Müdür Bey konuşurken bütün öğretmenler konuşuyor o zaman senin öğrenciye konuşma deme hakkın yok! Sen yapmıyorsun ki öğrencilerinden istiyorsun. Kırk öğretmeniz, toplantı yapılıyor arka taraf Müdür Bey’i dinlemiyor. Ondan sonra öğrenci konuşmasın. Önce sen konuşma. Sen orada soru çözüyorsun, telefonla oynuyorsun, arkadaşınla konuşuyorsun ondan sonra ben konuşurken hiç kimse konuşmasın. Çünkü biz yapmıyoruz. Müdür beyi dinlemiyoruz. Öğrenci de bizi dinlemiyor. Bu kadar basit önce biz yapacağız sonra öğrenci yapacak işimizi yapmıyoruz ki!”* Etik duyarlılığın azalması okulun genel etkinliğini, öğrencilerin başarılarını büyük ölçüde azaltır, okulun itibarını zedeler ve öğrencinin okulla bağlantısının kopmasına neden olur.

Okul Programı ve Zaman

Ortaöğretim kurumlarında haftalık ders çizelgeleri TTKB tarafından oluşturulmakta ve Bakan onayından sonra yürürlüğe girmektedir. Hali hazırda uygulanmakta olan zaman çizelgesinde asgari olarak lise öğrencileri haftada 40 saat ders almakla yükümlüdürler. Mesleki ortaöğretim kurumlarında bu süre 46 saate kadar çıkabilmektedir. Görüşmelerde öğretmenler öğretim programlarında yer alan değerlerin öğretilmesinin zaman yetersizliği ve öğretim programının yoğunluğu açısından zorluklar getirdiğini ifade etmişler ve zaman darlığından şikâyet etmişlerdir. AKÖ5 zaman sorununu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir; *“müfredatı yetiştirme kaygısı var, doğal olarak bu tür şeyler eksik kalıyor okulda eksiklikler var”*. CEÖ1 durumu görüşleriyle desteklemiştir; *“Şimdi müfredat programlarında gerçekten istenilen değerler çok güzel ama bunlar için ne kadar zaman ayırabiliyoruz? Ne yapabiliyoruz? O kısmın çok da başarılı olduğunu zannetmiyorum. Öğrencilere yansıtmaya*

elimizden geldiği kadar çalışıyoruz ama kendim için söyleyeyim çoğunu uygulayamıyorum”. Yine CEÖ2 görüşleri ile öğretim programlarında yer alan konuların öğretiminden değerlerin kazandırılmasına fazla zaman ayıramadıklarını ders çeşitliliğinin öğrencilerin zaman yönetimi konusunda bir problem alanı olarak karşılaştığını ifade etmektedir; *“Bence daha çok ders çeşitliliği karmaşası var. Ders saatleri çok fazla. Çocuk bu kadar çok ders göreceğine okulda bulunduğu sürece sinema izlesin bu kadar çok üst üste ders niye diye düşünüyorum. Vikipedi mi, Google mı yetiştiriyoruz? Öğrencimi yetiştiriyoruz? Öğle yemeğinden sonra çocuk okula gelirken bugün film izleyeceğiz desin, felsefe hocası bana ders anlatacak demesin. Her gün monoton, aynı dersler bunların yükünün azaltılması lazım.”* Katılımcılar öğretim programlarının yoğunluğundan ve değerlerin bu süreç içinde zaman darlığından dolayı ele alınamadığından yakınmaktadırlar.

Altyapı ve okul kaynakları

Öğretmenlerin bir kısmı etik değerlerin kazandırılmasında gerçekleştirilen etkinliklerin önünde altyapı ve okul kaynaklarının yetersizliğinin sorun teşkil ettiğini belirtmiştir. EEÖ1 *“Biz de bunları vermeye çalışıyoruz ardından sosyal etkinliklerle bu değerleri vermeye çalışıyoruz Ancak bunlar da başarılı olduğumuzu düşünmüyorum sosyal etkinlikler içerisinde sadece kültürel değil sportif olabilir yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü imkânlar, koşul ve maddiyat meselesi bizi engelliyor. Mesela ben bir dergi çalışması yaptığımda maddi durumumuz olmadığı için bu dergiyi çıkartamadım ama parasal olarak bir sıkıntı var idi. öğrencilerimizin ders dışında sosyal etkinliklerde ne kadar aktif hale getirirsek bu değerleri bağlayabilir ve özgüvenlerini sağlayabiliriz, öğrenci bir şeyler yapmak istiyor. Bizim öğrencilerin önünü açacak işlemler dâhilinde işler yapmamız gereklidir.”* A okulunda görüşülen katılımcı öğretmen AEÖ4 *“Etik kulübü var onunla ilgili faaliyetler yürütüyoruz, etikten anlaşılan şey farklı. Kaynak konusunda sıkıntı var. Öğrencinin sadece faaliyetleri okulda değil öğrenci dershaneye gidiyor orada yaşıntıları var”* demiştir.

DEÖ6 şartların elvermediği durumlarda çalışmalarının psikolojik faktörler dâhilinde de gerçekleşmeyebileceğini vurgulamıştır. *“Biz koyuyor gibiyiz fiziki şartlarımız imkânlarımız yetersizliği, maddi imkânları yetersiz diye var ama biz de zihnimizde bir tabu oluşturuyoruz. Hangi öğrenci katılmaz, taşımali katılmaz, katılmasın. Taşımali olmayan merkezdeki öğrencilerimize alalım”* demiştir. DKÖ4 ise okul imkânlarının, bürokratik iş ve işlemlerin öğrenci ve öğretmen üzerinde yarattığı olumsuz motivasyonun altını çizerek

“Haydi yapayım diyorum bir sürü yapacak şey aklına geliyor diyorum ki neyse ya diyorum. Geçen Erkan Hocama dedim: tiyatro oluşturalım. Çok güzel konuştuk heveslendim. İş yapmaya gelince çocuklar taşımali gidiyorlar. Aslında taşın altına elini sokmayacak arkadaşımızın çok nadir olduğunu düşünüyorum. Bana necilik yapacak birkaç kişi vardır. Merkezdeki öğrencilerimizi katabilirsiniz. Bir sürü engel çıkıyor ama bu engelleri onların derslerini engelleyeceğiz kaygısı, onların oynayacağınız tiyatrodaki metnin şu andaki değerlere uygun olmaması. Yasal, bürokratik zorluklardan kaynaklanan şeyler var. Öğrenci aldığınız da başına bir şey geldi mi? Niye aldın, niye verdin? Valilik, Milli Eğitim bir sürü bürokratik işlem. Belki de gitme diye yapıyorlar”.

Örtük program okulda gerçekleşen ders içi ve ders dışı faaliyetleri kapsayan genellikle planlanmamış faaliyetlerdir. MEB öğretim programlarında açık ya da gizli olarak öğretmenler tarafından değerlerin öğrencilere kazandırılmasını istemiştir. Ancak bu beceri, değer ve tutumların hangi zaman dilimi içinde nasıl verileceği ile ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Bu sorun öğretim programını yetiştirme zorunluluğu bulunan ortaöğretim kurum öğretmenlerini sıkıştırmakta ve ders saatlerinde normal kazanımlarının dışına çıkıp örtük öğrenmeler ve yaşantılar yoluyla etik değerlerin benimsenmesi sürecini zora sokmaktadır.

Sosyal Medya ve Teknolojinin Etkisi

Bilgisayar teknolojileri ve bilgisayar destekli bilgi ve iletişim, eğitimde öğretim programlarını oluşturma uygulamalarının bir parçasıdır. Bu teknolojiler genellikle öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için kullanılacak basit araçlar olarak alınır. Bununla birlikte, son yıllarda, öğretmenler ve öğrenciler için mevcut bilgilerin, bilgi formlarının ve etkileşim biçimlerinin seçilmesinde ve şekillendirilmesinde etkisini değer alanı üzerinde hissettirmektedir. Teknolojinin uygulanması, beklentileri ve gerçekleri değiştirerek toplumun değerlerini etkiler. Teknolojinin uygulanması da değerlerden etkilenmektedir. Multimedya, Web teknolojilerinin etkin kullanımı öğrencinin bakış açısından önemlidir. Görüşmede öğretmenlerden CKÖ6 çeşitli teknolojik araçların kullanımının özellikle EBA ve FATİH projesi gibi uygulamaların sınıf içi ve dışı aktivitelerde kullanımının, hazırlanan materyallerin, öğrencileri daha iyi eğitmek ve öğretmek için zaman harcamanın işareti olarak algılandığını ifade etmektedir. Bu durumun öğrencilerin öğrenmeye ve öğretmeye olan bağlılığını ve sorumluluğunu pekiştiren anlayışın desteklenmesi ile sonuçlandığı ve önemini onlara yansıttığını ifade etmiştir. BEÖ6 ise medyanın da öneminin altını çizmiştir. “Bu

değerleri verebilirse öğretmenler davranışlarına yansıtırlarsa başarılı olur. Günümüzde öğrenciler sadece ailesinden öğretmenden değil, televizyon, internet gibi ortamlardan rol model devşiriyorlar” demiştir.

EEÖ5 “Biz de sistemin dışından gelen insanlar değiliz. Bu eğitim sisteminin içinde geliyoruz. Eskisi ile yeni sistem arasında çok büyük bir fark yok. Niye çok var diyoruz? Teknolojinin artmasıyla her şey çok çabuk üretiliyor, çok çabuk tüketiliyor. Farkı orada yaşıyoruz yeni kuşaklarla bizim aramızdaki fark bu. Bizim zamanımızda teknoloji bu kadar yüksek değildi her şey çok çabuk üretilip çok çabuk tüketilebilir oldu. Anlatabiliyor muyum? Şu anda verilen sistem genci tamamen değersizleştiriyor”. AEÖ4 ise eğitimde teknolojik gelişmelerin önemini vurgulayarak sadece resmi programlarla değil farklı kaynakların kullanımından da bilgi sahibi olunabileceğini ifade etmiştir. Ona göre: *Önümüzde milyonlarca kaynak var. Eskiden sadece ansiklopedi vardı. Doğru bilgiye sorgulayabilmesi öğrencinin mümkün. Ansiklopedik bilgiler de farklı, çok çeşitli bilgiye ulaşabiliyor bugün. Tarih ile ilgili internette pek çok kavram bilgisi var. Çocuğun bunları sorgulayarak, bulabilmesi lazım. Günümüzde milyonlarca bilgiden doğru olanı bulabilmesi gerekiyor”.* Ayrıca eleştirel düşünme ve sorgulama becerisinin öğrencilerde geliştirilmesinin önemini altını çizmiştir.

Sosyal Etkinlikler

Etik değerler kazandırılırken uygulanan stratejiler ve metodolojiler incelendiğinde sosyal etkinliklerin örtük program dâhilinde etkili bir öğretim yöntemi olduğu katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Bu kategori ile ilgili olarak katılımcı öğretmen AEÖ1 şunları söylemiştir: *“öğrencilere değerleri vermeye çalıştıklarını”* belirtmiştir, BEÖ2, okulunda, öğrencilerin her gün görmeleri için sınıf duvarlarına iyi bir davranış sergilediklerini belirtirken meslektaşını destekleyen DKÖ3 şunları ifade etmiştir: *“Görseller, değerlerin öğretilmesi için iyi bir strateji.”* Öğretmenlerin etik değerlerin öğretimi kavramını anlamlandırmadaki kaygılarına rağmen, aslında bu değerlerin önemsedikleri ve öğrencilerine öğretme gayreti içinde oldukları görülmektedir. Görüşme yapmak için ziyaret ettiğim okullarda, karşılaştığım bütün öğrenciler beni saygıyla karşıladılar. Ek 9 görüldüğü gibi okul B ve okul C'de, öğrencilerin tebrik, birlikte gerçekleştirilen etkinlikler, sosyal, sportif ve kültürel çalışmaları ya da ödülleri içeren fotoğraflar, tablolar aslında değerlerin öğrencilere öğretildiğinin bir göstergesidir. Öğretmenler, değerlerin öğretimini uygulamada öğrencilerine destek olmak için gerekli

bilgileri aktaramadıklarını düşünürken, sınıf ortamının yazılı olmayan kuralları, okul iklimi ve kültürü kısaca örtük program dâhilinde değer unsurlarını bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde öğrencilerine aktardıkları sonucuna varılabilir.

CEÖ5 okulunda gerçekleştirilen sosyal etkinliklerin hem okul iklimi hem de biz duygusunun gelişiminde etkili olduğunu ve değer kazandırma sürecinde de işlevselliği bulunduğunu ifade etmiştir. Bu konuda şunları dile getirmiştir; *"Bizde münazara etkinlikleri var genel müdürlük yapmamızı istiyor. Sınıftan 4 öğrenci seçiliyor. Bizim verdiğimiz savunma veya karşı tarafın tezini çürütme etkinliği. Sınıfın bir araya geldiğini görebiliyoruz. Sanki savaşa gider gibi destekliyorlar. Onlar için internetten kaynak, yazılı notlar buluyorlar. Birlik beraberlik açısından çok iyi bir etkinlik sayılabilir. Kırk kişiye kırk şair etkinliği var. Burada da özgüven açısından şiir dinletisi yapma etkinliği var. Bu faaliyetlerin ahlaki bir şekilde faydalı olduğunu görebiliriz"*. CEÖ6 özellikle milli bayramların, önemli gün ve haftaların kutlamalarına özen göstererek vatanseverlik duygusunu öğrencilerinde geliştirmeye çalıştıklarını kendi ifadeleriyle ifade etmiştir: *"Ben de vatanseverlik konusunda hemen hemen her okulda yapılıyor, milli bayramların kutlanmasının bizde de ciddi bir şekilde yapıldığını düşünüyorum. Gerçi çok fazla hafta sonu programlarına katılmasalar da biz elimizden geldiği kadar programı hazırlayıp düzenlemeye çalışıyoruz. Yardımseverlikle ve fedakarlıkla ilgili hocalarımızın yaptığı bağışlar var. Bunun dışında dönem dönem ihtiyacı olan ailelere veya öğrencilerimize bağışlar toplanıyor, yardım toplanıyor. Mesela 10A sınıfı huzur evine gidecek. Bu tarz ziyaretlerimiz de var"*. Öğretmenler, değerlerin öğretim programlarına dâhil edilmemesinin nedenleri konusunda kafa karışıklığı yaşıyorlar olsalar da görüşme sonuçlarından elde edilen veriler, programda yer almasa da öğretim programlarının tanıtımında öngörüldüğü gibi etik değerleri kazanım haline getirerek öğrencilerinin kendileriyle ilişkilendirebileceği bir şekle sokmakta ve ders içi ve dışı faaliyetlerde gündeme getirmektedirler.

4.2.İkinci alt amaçla ilgili bulgular:

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde ikinci alt amacımız olan “ortaöğretim kurumları öğretmenleri estetik değerleri nasıl anlamlandırıyor? Bu konudaki görüşleri nelerdir?” ifadesine yönelik iki soru sorulmuştur. Bunlar:

1-Size göre bir okulda bulunması gereken estetik değerler nelerdir? Bu değerleri nasıl tanımlarsınız? Açıklar mısınız?

2-Estetik değerlerin kazandırılması için okulunuzda neler yapılıyor? Örneklendirerek açıkla mısınız?

Tablo 4.4:’te odak grup görüşmesinde katılımcı öğretmenler tarafından aksiyolojik kavramların nasıl algılandığı ile ilgili olarak verilen cevaplardan elde edilen temalar ve kategoriler gösterilmektedir.

Tablo 4.4: Okulda estetik değerler tema ve kodlar

Temalar	Kodlar
Estetik Değerler	Bütünlük
	Düzen
	Güzellik
	Hoş
	Temizlik
	Uyum
Örtük Program ve Estetik	Ders Programları
	Okulun Fiziki Yapısı
	Sanat Eğitimi
	Sosyal Kültürel ve Sportif Etkinlikler
	Toplumsal Bakış

Estetik kavramı çerçevesinde verilen cevaplardan elde edilen kodlar ve bunlara ilişkili olan ilgili temalar verilerek ikinci alt amaca ait tema ve kodlar başlığı altında toplanmıştır. Bu temada, öğretmenlerin estetik değerlerin öğretimi anlayışı tartışılmış ve estetik değerlerin öğretimi kavramına yönelik algıları ve anlayışları açığa çıkartılmaya

alışılmıştır. Tablo 4.4:'te görüldüğü gibi ikinci alt amaca ait iki tema ortaya çıkmıştır. Bunlar:

- **Okulda estetik değerler,**
- **Örtük program ve estetik temalarıdır.**

Tema 1 Okulda Estetik Değerler:

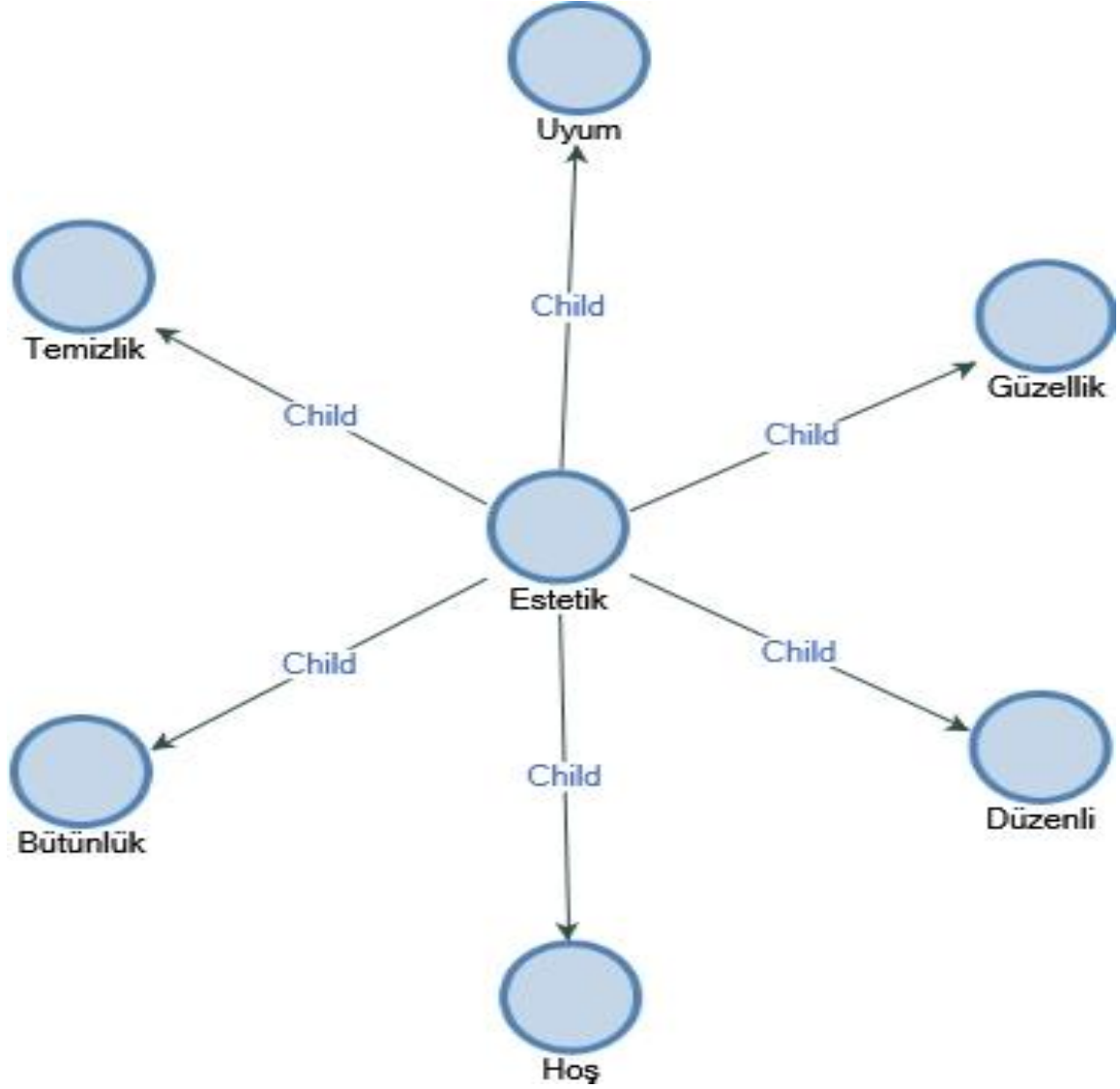
Tablo 4.5:'de okulda bulunması gereken estetik değerler tekrarlanma sıklıklarına bağlı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4.5: Öğretmen görüşlerine göre okulda bulunması gereken estetik değerler.

Değerler	Cinsiyet = Erkek (22)	Cinsiyet = Kadın (19)	Toplam (41)
Bütünlük	9.09%	0%	4.88%
Düzen	18.18%	26.32%	21.95%
Güzellik	63.64%	52.63%	58.54%
Hoş	9.09%	5.26%	7.32%
Temizlik	9.09%	10.53%	9.76%
Uyum	27.27%	15.79%	21.95%

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde birinci soruya verilen cevaplarda güzellik, uyum, düzen, bütünlük, hoş, temizlik değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Tablo 4.4. görüldüğü gibi güzellik değeri tüm değerler içinde öğretmenlerin %58, 54 ile en fazla tekrarladığı değerdir. Ardından %21,95 ile düzen ve uyum değerleri gelmektedir. Cinsiyetlere göre de güzellik değeri kadın ve erkeklerde en fazla vurgulanmaktayken kadın öğretmenlerde en az vurgulanan değer hoş, erkeklerdeyse bütünlük, hoş ve temizlik değerleridir.

Şekil 4.3.'de öğretmenlerin okulda bulunması gereken estetik değerlere ilişkin vermiş oldukları cevaplara istinaden oluşturulan okulda estetik değerler modeli gösterilmektedir.



Şekil 4.3: Okulda estetik değerler

Şekil 4.3:'de gösterildiği gibi okulda estetik değerler modelinde katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevaplardan elde edilen okulda estetik değerler temasına ait altı kategori tespit edilmiş ve modelde temizlik, uyum, güzellik, düzen, hoş ve bütünlük kategorileri olarak gösterilmiştir.

Öğretmenlerden estetik değerlerin tanımlanması istenildiğinde etik değerlerle benzer şekilde estetik değerleri saymışlar ancak kavramlarla ilgili tanımdan kaçınmışlar ya da değer isimlerini söylemekle yetinmişlerdir. Örneğin DEÖ1 şunları söylemiştir; “*Nasıl tanımlayabiliriz? Cümle haline getirmek zor*” demiştir. Bu durum estetik kavramların etik değerlerin aksine MEB tarafından gündeme getirilmemesinden kaynaklanmakta ve öğretmenler nezdinde bu değerler gölgede kalmaktadır. Alt amacımıza ait birinci sorumuz olan okulda hangi estetik değerler bulunmalıdır sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin genellikle en fazla dile getirdikleri güzellik değerini ele alarak okulun fiziki yapısı ile bağlantı kurmuşlardır. AKÖ5’e göre “*öncelikli olarak neye önem veriyoruz görünüşe, tertip, düzene. Kriterlerimizin çoğunda vardır sanıyorum. Göze hitap etmesi gerekir bir okula girdiğiniz zaman. Bir okulda bulunması gereken en önemli şey güzellik*” demiştir. CEÖ1 felsefenin, sanatla ilgili olan alt dalı olduğunu ifade etmiş uyum ve bütünlüğü tanımlamış, bireysel olarak güzel ve hoş olanı seçebilmek, değerlendirmek olarak estetik değeri tanımlamıştır. Katılımcı felsefe öğretmeni BEÖ1 hoş, uyum, haz, güzel gibi değerleri vurgulayarak öğrenciler açısından farklılıklara saygı duymayı geliştiren bir etkinlik olduğunu belirterek şunları söylemiştir: “*Bizim felsefede bir ünitemiz var. Sanat felsefesi. Bugün de bu konuya başladık. Burada şunu anlatıyorum güzel, hoş, gitme, haz, bireyselliktir. Bireysellikten yola çıkarak ahenge ulaşmak gerekiyor. Burada verilebilecek olan şey şu: Çocukların her birinin farklı olduğu hissine saygılı olmaları ancak farklılığın zenginleştirici bir unsur olduğunu bilincine farkına varmaları önemli benim için.*” BEÖ5 de katılımcı diğer öğretmenler gibi estetik değerlerin tanımından kaçınarak görüşlerini bu değerleri sıralamayla yetinmiştir. Ona göre okulda bulunması gereken estetik değerlerle ilgili şunları söylemiştir: “*Düzen ve uyum değerinin öğrencinin kazanması için önemli olduğunu düşünüyorum. Hem eğitimi hem de göze hitap edecek şekilde kazandırılması gerekiyor. Ama öğrencilerin bunu kendi kendine değil, yeri geldiğinde kendilerinin de kalktı vererek bunu yaşayabileceklerini düşünüyorum. Yani evde anneleriyle yaptıkları bir şeyden ziyade kendilerinin de katkı verip uyumu, düzeni ve görseelliği, güzeli sağlayabileceklerini düşünüyorum. Sanat özelinde sanat üretimini özellikle resim, sinemayı bir tüketim maddesi değil de size etki ediyorsa, sizinle ömür boyu kalacak olan bir şey olması gerektiğini öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum. Şu an gençlerde her şey gündelik yaşıyor. Tam tersi bir durum var, sanatı tam bir tüketim maddesi olarak görüyorlar*” diyerek estetik açıdan sanatı ve sanatın aile ve okulda ciddi bir şekilde ele alınması gerektiğini

vurgulamıştır. Katılımcı öğretmen BKÖ3 de “*estetiğe davranış olarak bakarsam ahenk ve uyumlu bir davranış olarak bakarsam çocukların birbirine saygılı düzenli, toplu olarak bulunmaları dışarıdan da estetik gözüküyor. Onların bir aradaki faaliyetlerini arttırmak, okulda satranç oynarken birbirleriyle olan iletişimlerini izlemek ahenk, estetik, uyum olarak gözüküyor. Bu okulda var. Diğer taraftan bakarsak, görüntü olarak bakarsak, geçen sene bir çocuğumuz bütün okulun bahçesine çiçekler dikti. Sonra sınıf sahiplendi. Sonra öğretmenler olarak biz sahiplendik. Onların açmasını hep beraber izledik. ... Kendi öğrenciliğimden örnek verecek olursam kendi masalarımızın üzerini vitray ile yaptığımızı hatırlıyorum. Hala gidip oraya oturmak bana çok büyük bir zevk veriyor*” diyerek estetik değeri tanımlamış ve bu değerlerin kazandırılmasında ve öğrenci yaşamında örtük öğrenmelerin önemini vurgulamıştır. Estetik yoluyla değerlerin kazandırılması etik ve diğer değer alanlarındaki değerlerin benimsetilmesinde ve geliştirilmesinde etkili olan açık veya gizli önemli bir faktördür. Öğrencinin kişiliğini, kimliğini tutum ve davranışları ile içsel muhakeme gücümüz olan vicdanın etkisi ile geliştirmede büyük rol oynamaktadır. Çalışmaya katılan katılımcı öğretmenlerin ilgili sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsiz bu değerleri öğrencilerine aşılama çabası içinde oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Tema 2 Örtük Program ve Estetik Değerler:

İkinci alt amaca yönelik olarak sorulan ikinci soru “Estetik değerlerin kazandırılması için okulunuzda neler yapılıyor? Örneklendirerek açıkla mısınız?” şeklindedir. İkinci soruya verilen cevaplar, estetik değer kazandırılması için okulda ne tip faaliyetler gerçekleştirildiğine ilişkindir. Bu soruya verilen cevaplar örtük program ve estetik değerler teması altında toplanmıştır.

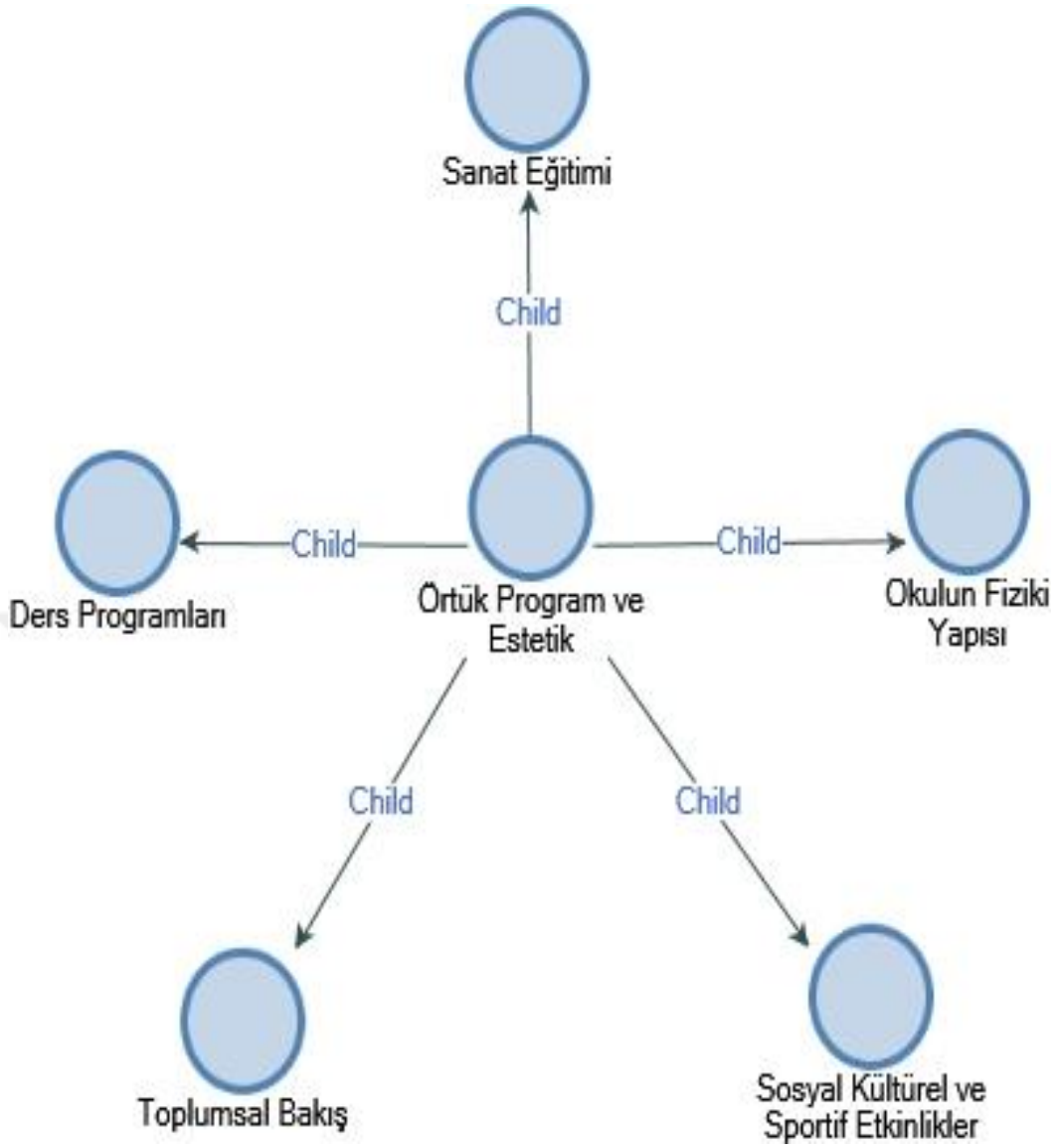
Tablo 4.6:’da gösterildiği gibi örtük program ve estetik değerler teması ile ilgili beş kategori tespit edilmiştir. Bunlar: ders programları, okulun fiziki yapısı, sanat eğitimi, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler, toplumsal bakıştır.

Tablo 4.6: Örtük program ve estetik değerler kod ve frekans tablosu

Örtük program ve estetik	Cinsiyet = Erkek (22)	Cinsiyet = Kadın (19)	Toplam (41)
Ders Programları	3	1	4
Okulun Fiziki Yapısı	6	3	9
Sanat Eğitimi	2	0	2
Sosyal Kültürel ve Sportif Etkinlikler	5	3	8
Toplumsal Bakış	4	1	5

Görüşme yapılan öğretmenler tarafından örtük program ve estetik temasında en sık tekrarladıkları tema okulun fiziki yapısı ardından da sosyal, sportif ve kültürel etkinlikler olurken en az vurgu yapılan kategori sanat eğitimidir. Kadın öğretmenlerce en fazla vurgulanan kategoriler okulun fiziki yapısı ve sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerdir. Hiç tercih edilmeyen kategori ise sanat eğitimidir. Erkek öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan kategori okulun fiziki yapısıyken en az vurgulanan ise sanat eğitimidir.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerin okulda bulunan estetik değerlerin kazandırılması için gerçekleştirilen faaliyetlere verdikleri cevaplardan elde edilen kategorilere istinaden oluşturulan model şekil 4.4:'de gösterilmektedir.



Şekil 4.4: Örtük program ve estetik modeli

Katılımcı öğretmen yanıtlarından elde edilen örtük program ve estetik modeli beş kategoriden meydana gelmiştir. Bunlar; ders programları, okulun fiziki yapısı, sanat eğitimi, toplumsal bakış ve sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerdir.

Lisedeki öğrenciye değerleri bilgi olarak kazandırmak diğer okul düzeyindeki öğrencilere oranla daha kolayken bu değerleri davranış haline dönüştürmek bir hayli zordur. Öğrencinin duygularına hitap ederek sorumluluk vererek başarılı olunabilir. Estetik değerlerin kazandırılması toplum tarafından bu değerlere verilen önem yüzünden gerçekten zor bir iş haline gelmiştir. Ancak unutulmaması gereken temel şey insanın değerlendirme

sisteminde güzele, uyuma, hoş ve estetik olana doğal bir eğilim olduğudur. Estetik değerlerin kazandırıldığı bireyler aynı zamanda etik değerlerinde yüksek oranda gerçekleştiği bireylerdir ve bu iki değerlendirme sisteminde yüksek bir karşılıklılık mevcuttur. MEB değer eğitimi kavramı çerçevesinde temel olarak etik ve ahlaki değerlerin öğretimini kastetmektedir. Estetik değerlerin bireyin yaşamına kattığı anlamı dikkate almamaktadır. Ancak etik değerlerde olduğu gibi öğretmenler programda yer almasa da örtük bir şekilde bu değerleri öğrencilerine kazandırmak için ders içi ve dışı etkinlikler geliştirmekte ve kavramın önemini vurgulamaktadırlar.

Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinlikler

Görüşme yapılan ortaöğretim kurum öğretmenleri sosyal faaliyetlerin estetik değerlerin benimsenmesinde öğrenci üzerinde olumlu etkisini vurgulamaktadırlar. Ancak bu konuda görüş bildiren öğretmenler okullarda yeteri kadar faaliyet yapılmadığını, yapılsa bile şekilsel düzeyde kaldığını bir eleştiri olarak da dile getirmektedirler. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir. BEÖ1 sosyal etkinlikler aracılığı ile okulun estetik değerleri geliştirebileceğini ifade etmiştir: *“resim öğretmeni okulun öğrencileri ile beraber iyi etkinlikleri, edebiyat öğretmeni yaptığı etkinlikleri sergiliyor. Mekânın kişiyi cezbetmesi etmesi lazım, onda hoş duygular oluşturması lazım, güzel olması lazım, teşvik edici olması lazım, olumlu uyarıcı etki yapması lazım. Düzenli güzel bir okulun öğrenci başarısı üzerinde etkisi olur... Bir bütün olarak düşünmek gerekirse öğrencinin mekânı güzelleştirmesi ona bir şey katma duygusu ile yetiştirilmesi gerekiyor”*. CEÖ1 özellikle Milli bayramların kutlanmasını öğrenciler açısından olması gerektiği kadar ciddiye alınmadığını ifade etmektedir: *“Çocuklar bazı şeyleri angarya olarak görüyorlar. Okul içerisinde yaptıkları şeyleri onların bunların neden gerekli olduğu konusunda bilinçlendirilmesi gerekiyor. Millî bayramlar konusunu çocuklar ciddiye almıyorlar bunları biraz daha ciddiye alması gerektiğini anlatmak göstermek gerekiyor”* demiştir. CKÖ4’de fiziki yapı ve çeşitli okul eklentilerinin sosyal ve sportif etkinlikler için yeterli olmadığını ifade etmiştir: *“Okulların fiziki yapıları estetik değerlere uygun değil. Ne öğrenci için ne de sosyal faaliyet için. Bu şehirdeki hemen hemen her okulu biliyorum, hiçbirisinin öğrenci için bir sosyal faaliyet etkinliğine uygunluğun olduğunu zannetmiyorum. Bir tanesine tenis kortu yapıldı sadece tenis kortu gibi bir şey yapıldı. Onun dışında çocukların sosyal olarak hiçbir alanı yok, yaşam alanı yok. Okul donanımına sahip değiliz. Çocukların okul dışında vakit geçirebilecekleri öğlen arasında ne bileyim boş derste hiçbir şekilde vakit geçirebilecekleri*

bir alan yok. Öğretmenin yaptığı fedakârlık kadar bu programları hazırlayanlar da biraz düşünerek yapsalar. Kâğıt üzerinde olduğunu düşünüyorum. Yarışmaya öğrenciler götürülüyor, estetik değerler kazandırmaya çalışıyor ama şunu hiç öğretmene sormuyorlar. Sen bunları yaparken kendi vaktinden alıkoydun öğrencinin vaktinden alıkoyduğu sağlıklı yapabildin mi hiçbir konuda öğretmene sorulmuyor. Sadece tamamlanmış mı diye bakıyor. Kâğıt üzerinde iyi, uygulamada çok büyük sıkıntılar var”.

CEÖ6 okulda etkinliklerin sergilenmesinin gerçekleştirildiğini ama çalışmaların rutin bir anlayışın ötesine geçilemediğini vurgulamıştır; *”Estetik olarak güzelleştirmek adına bir şeyler yapılıyor. Aslında panolar hazırlanıyor. Bir şeyler yapılıyor ama ben bunun çok klasikleştiğini düşünüyorum. Buraya bir sürü yazılar, birkaç tane resim asılıyor ama bunun ötesine bir türlü geçemedik”.* CEÖ7 ise okulda yapılan çalışmaların sergilenmesinin öğrenciler üzerinde estetik duyguların gelişimi açısından etkili olacağını ifade etmektedir: *“Bence her branşın ya da her öğrencinin ilgisini çekebilecek örneğin fizikle ilgili farklı şekiller konulabilir öğrencinin karşısına geçtiği zaman anlamını bilebileceği zevk alabileceği şeyler olur, içselleştirebileceği şeyler olur. Belki bir biyoloji dersi için bir insan maketi olabilir veya herhangi bir canlının maketi olabilir, laboratuvarlar da büyük bir sıkıntı. Okulumuzda koridorlardaki tekdüzeliğin ötesine geçebilmemiz gerekiyor, renklendirebiliriz. Koridorları, laboratuvarları öğrencinin ilgisini çekecek hale getirebiliriz.”* CEÖ1’de yukarıda görüşlerini ifade eden meslektaşlarını destekleyerek okulların, öğrencilerin zamanlarını değerlendirebilecekleri mekânlar olarak düzenlenmesinin değerlerin kazandırılmasında etkili olacağını ileri sürmüştür: *“Estetik olarak çocukların boş vakitlerinde okul içerisinde vakit geçirebilecekleri, okulu sadece ders olarak görmeyecekleri bir ortam olmalı. Okula geliyorum okula geldiğim zaman matematik, felsefe, tarihi göreceğim ve gideceğim. Bu şekilde görmeyeceği bir okul ortamı olmalı”.* Katılımcı öğretmen DEÖ4 okulda ve okullar arasında gerçekleştirilen sportif etkinliklerin öğrenciler üzerinde değerlerin içselleştirilmesi noktasında etkilerini yaşantılarından örnekler vererek ifadelendirmiştir. Ona göre sportif karşılaşmalar sporcu öğrencilerin hem çalıştırıcı öğretmenlerinden hem de rakip öğrencilerden pek çok olumlu davranış kazanmalarına sebep olmaktadır: *“Bu sene pek çok müsabakaya katıldık. Ben sadece bir tanesinde kendim katılamadım ama onlarla öncesinde bir konuşma yaptım. Çocuklar oraya gideceksiniz kesinlikle karşı takıma saygı duyacaksınız. İçime doğmuş gibi onlar size nasıl davranırsa davranın okulumuzu temsil ettiğimizi unutmayın. Bizimle diğer okullar CPL olmamız da ilgili olarak dalga geçiyorlar. Başlarında da öğretmen olmadığı için yine dalga geçmişler. Çocuklar hiçbir şey söylemedik hocam dedi. Biz onlara kürsüde*

cevaplarını verdik dedi. Birinci olduk dediler. Bunu söylemeleri çok önemli. Müsabakalarda bunu yaşıyorum bizim çocuklarımız muhteşem değiller oraya gidiyorlar küfür ediyorlar rakiplere bağıyorlar, hakeme bağıyorlar. Ama maçın sonunda, ertesi gün olduğunda akıllarında pek çok şey kalıyor. Bizim söylemey, ifade ettiğimiz şeyleri, hata yapıyorlar o maçta ama diğer maça gittiklerinde o günün sonundaki konuşmadan bir şeyler öğrenip ikinci maçta aynı sonuç, aynı hataları yapmamaya çalışıyorlar. Benim ne kadar hassas olduğumu biliyorlar bu konuda çocuklar.” DKÖ3 sosyal çevrenin sportif etkinliklere katılım sağlamada engel olabileceğini ifade etmiştir: “Okulumuzda öğrencilerle öğretmenler arasındaki diyalogu beğeniyorum. Olabildiğince samimi sıcak bir diyalog var. Kesinlikle bu sevgiyi yardımseverliği bilinçaltına gönderdiğimizde düşünüyorum. Az önceki örnekte ilgili olarak da özsaygı, özgüvenlerinde büyük bir sıkıntı var çocuklarda. Yaşadıkları yer, yetiştirme durumları ve bu tarz etkinlikler ders dışı etkinlikler, sportif etkinlikler çok fazla etkili öğrenciler için. Bir öğrencimiz satranç turnuvasına gitti. Bu turnuvada üçüncülük elde etti. Daha sonra derslerinde daha özgüvenli, daha rahat hareket eden bir tarza kavuştu. Cuma günleri salona tiyatro çalışmaya gidiyoruz, aktif olmak onları çok etkiliyor. Duruşları konuşmaları hepsi değişiyor.” DKÖ6 sosyal faaliyetlerden gezi etkinliğinin olumlu anlamda öğrenci davranışlarını değiştirdiğini, çeşitli projeler ile öğrenme yaşantılarının zenginleştirmeye çalıştığını ifade etmektedir. “Sorumluluk duygusu ile ilgili sıkıntıları var. Eellerinden fazlasıyla her şeylerini alıyor çocukların. Koşulları ve imkânları çok sınırlı. Bir üniversite başvurusu yapmaya bile ilçenin dışına çıkmadıkları için kendi başlarına bir işi halledebilecekleri noktasında sıkıntıları var. Onun dışında farklı bir dünyanın olduğunu fark ettirebilmek için okul gezileri yapıyoruz. Geçen sene Ankara'ya götürmüştüm kaymakamlıkla görüşerek bu senede yapmayı planlıyorum. Birkaç arkadaş son sınıf öğrencileri ile beraber aile eğitim çalışması yapmaya çalışıyorum. Birkaç proje verdim öğrencilerime. Bu şekilde biraz daha açılmalarını sağladık” demiştir.

Okulun Fiziki Yapısı

Okul binalarının ve sınıfların fiziki yapılarının estetik değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerce örtük programın bir diğer boyutu olarak tanımlandığı görülmektedir. Yüksel’e (2005) göre de binanın fiziki yapısı örtük program dâhilinde değerlendirilen bir bileşendir. Görüşme yapılan öğretmenler genel anlamda kamu okullarının fiziki yapılarının öğrencilerin estetik duygularının gelişmesinde olumsuz bir etkisi bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda A okulunda görüşülen görsel sanatlar öğretmeni AKÖ5 “kullanılan bütün renkler en

ucuz ve karışım boyalardan meydana gelmektedir. Ucuza meydana geldiği için bütün bunlar en kötü renkli boyalar. Doğal olarak öğrenciler, öğretmenler okul binasına girdiği zaman soğuk bir estetikle karşılaşırız. Bugün özel bir okula daha farklı gittiğiniz zaman binanın görünüşünden tarihsel görünüşünden daha farklı bir esinlenme meydana geliyor. Okula girildiği zaman rahat huzurlu hissedilmesi gerek. Renk önemli, dekor çok önemli hastane hapishane koridoru gibi kasvetli bir koridor insanlarda kötü duygular uyandırıyor” demiştir. Sınıf düzeninin de bu değerlerin kazanımında önemli olduğu yine aynı öğretmen tarafından vurgulanmıştır. ”kalabalık sınıflar var girer girmez dönem başından beri tekrar ettiğim şey bütün sıraların düz olmasını istiyorum. Sıraların altını kontrol ediyorum asla çöp olmayacak. Yiyeceklerini sıraların altına koyuyorlar, manevi boyutundan başlıyorum. Ben çıkarken de bunu söylememe gerek kalmadan sıraların altı tertemiz oluyor”.

BEÖ6 da okul binalarının yapımının estetik duygulardan yoksun olduğunu vurgulamıştır. ”Okullar tasarlanırken estetik duygularla tasarlanması lazım. Öğrenci eğitim öğretim yapılan ortamı güzel olursa da şevkli okula gelecektir. Böyle bir yerde okursa ileride büyüdüğü zaman böyle ortamları yaratmaya çalışacaktır, yapmaya çalışacaktır”. BEÖ8 genel anlamda şehir estetiğinin önemini vurgulamıştır. “Okul estetiği, binanın estetiği okul yapılırken okul çevresinin düzenlenmesi. En çok da okullarda aydınlatmanın yeterli olması, duvar boyalarında iç açıcı olması. Örnek olarak söylemek gerekirse laboratuvarım koyu mavi olduğu için insan psikolojisi gerçekten bozuluyor. Okul pencere, perdelerinin uygun renklerde olması. Bunlar çok önemli, bunların düşünülmesi gerekli”. CKÖ4 ve diğerleri aynı görüşü paylaşmıştır: ”Okulların fiziki yapıları estetik değerlere uygun değil. Ne öğrenci için ne de sosyal faaliyet için. Bu şehirdeki hemen hemen her okulu biliyorum. Hiçbirisinin öğrenci için bir sosyal faaliyet etkinliğine uygunluğunun olduğunu zannetmiyorum. Bir tanesini tenis kortu yapıldı, sadece tenis kortu gibi bir şey yapıldı. Onun dışında çocukların sosyal olarak hiçbir alanı yok, yaşam alanı yok, okulda yeterli donanımına sahip değiliz. Sınıfın ekipmanı, sıralar ve masalar hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde sınıf ikliminin gelişmesi noktasında önemli bir etkiye sahiptir. CEÖ2 bu görüşü genişleterek desteklemiştir. “Kesinlikle estetik değil önceki binalara baktığımız zaman da kesinlikle estetik değil. İlk defa Atatürk İlkokulu görüntü itibarıyla farklı bir mimari ile yapıldı. Benim kızım o okula giderken dışarıdan görüntüsüyle öğrenciyi çekiyor. Yeni yeni yapılan okullar var ama şu an için bizim için hayal gibi gözüküyor. İlkokul çocukları oynasınlar diye beton saha yapılmış. Beton üzerinde koşacak bunu bile düşünmüyorlar. Sekiz yaşındaki çocuk koşması için beton saha yapılıyor. Beton dökmüşler, harika beton dökülmüş. İlkokul öğrencisinin koşması için o kadar para

harcıyorsun. En azından koşması için bir alan zıplayabilebileceği sağlıklı olarak oynayabileceği bir alan yapmıyorsun”.

Sınıf düzenlemesi ve ekipmanın etkili bir şekilde düzenlenmesi etkili bir öğrenme ortamının yaratılmasında önemli rol almaktadır. Öğrencilerin birbirlerini görmeleri ve hedeflenen malzemeyi özgürce kullanabilmeleri örtük programın fiziki etkilerindendir. CKÖ3 *“Okullarımızda estetik alanında çok fazla bir şey göremiyoruz. Ders aralarında dinlenip oturabilecekleri veya başka bir etkinlikte bulunabilecekleri alanlar kısıtlı veya hiç yok denecek durumda... Görünüş olarak, estetik olarak veya bir kütüphane öğrencilerin dikkatini çekebilecek şekilde. Onun buraya gelmesini sağlayabilecek şekile getirilebilmelidir.* CEÖ5 fiziki anlamda okulların cazibe merkezleri haline getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. *“Okul öğrenciyi cezbetmeli, evi nasıl kendimize göre kendi zevkimize göre dizayn ediyorsak öğrencinin de zevkini dikkate almalı. İşte bir tarafta koridor, bir tarafta sınıflar. Kamu binaları genellikle böyle. Nüfus müdürlüğünü getirin veya başka bir kamu binasına getirin aynı. Kullanılışı olmayan okullar yapılmaya başlandı. Bu konuda çok eksikliğimiz var”* demiştir. Öğretmenlerin kullanabileceği donanımı da, onları öğretme-öğrenme sürecinde en üst seviyeye çıkarmaya teşvik etme ve zorlama konusunda dikkate değer bir rol oynamaktadır. Etkili bir okulda, kütüphaneler, laboratuvarlar, sanat odaları, konferans ya da tiyatro salonları gibi öğretme-öğrenme sürecini destekleyecek başka birçok olanak olmalıdır. Bu alanlarda, öğrenciler okul programına bağlı olmayan başka deneyimler, kavramlar, fikirler ve bilgi edinebilirler.

Ders Programları

Estetik değerlerin örtük program çerçevesinde öğretilmesi ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı ders programlarında ve öğretim programlarında bu konular ile ilgili herhangi bir içerik olmadığını belirterek ders içi faaliyetlerin zaman ve yoğunluk açısından bu tür faaliyetlere olanak tanımadığını vurgulamışlardır. Bu konuda B okulunda görüşülen BEÖ5 ile CEÖ1 aynı görüşü paylaşmışlardır. CEÖ1 *“Estetik değerler boyutuyla çok da başarılı olduğunu zannetmiyorum. Öğrencilere yansıtmaya elimizden geldiği kadar çalışıyoruz ama kendim için söyleyeyim çoğunu uygulayamıyorum. ”* demiştir. Bazı öğretmenlerde hedeflenen genel anlamda değerlerin lise düzeyinde kazandırılması için geç kalındığını bunların okul öncesinden itibaren verilmesinin ve ders programlarında bu yönde değişiklikler yapılmasının daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Yine DEÖ2 şu görüşleri ifade etmiştir: *“Hedeflenen değerler lise düzeyinde olmaması gerekir... Milli eğitiminin elini*

taşın altına koyup okul öncesi eğitimini geliştirip o yaştaki çocuklara bunları verip lisedeki çocuklara ihtiyaç kalmamasını diliyorum “ demiştir. AKÖ5 “eğitim sistemi ile ilgili yenilik yapsalar da öğrencilerimizde yaratıcılık olmadığı için eğitim sistemimiz bu şekilde, bu toplumun eğitim sistemi bu şekilde devam edecek. Okullarımızı öğrenciler, resim, müzik, beden eğitimi başka faaliyetler için kullanabilmeliler sadece ders olarak değil” diyerek ders programlarını estetik değerlerin aktarımına uygun hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. EEÖ5 ise sanatsal etkinliklere katılımın az olmasının olumsuz sonuçları olduğunu dile getirmiştir. “Devlet Tiyatroları oluyor gidiyoruz. Hep aynı kişiler, konser oluyor, gidiyoruz. Hep aynı kişiler, hep aynı. Herhangi bir etkinlik, hep aynı kişiler. Devlet tiyatroları geliyor diyorum çocuklar ama okulda çocuğun tiyatro ile bir şeyi yok drama dersinde edebiyat işliyor. Resim dersi, müzik dersinde. Ona da gerek yok ondan sonra Amerikan pop starlarının peşinden koşuyor. Şimdi de Kore pop starları var. Kendi kültürümüzde öyle şarkılar var ki sanat demek sanata hakarettir bir şey doğurmuyor, öz değerlerimize, öz kültürümüze aykırı bunları veremezsin ki. Çünkü öğretmiyorsun onu yaşamasını, iyiyi görmesine izin vermiyorsun” diyerek toplumda ve okulda sanatsal ve kültürel etkinliklere önem verilmediğini vurgulayarak öğretim programlarında yeteri kadar estetik anlayışın yer almamasından şikayet ederek kültürel yozlaşmanın özkültürümüz üzerinde yarattığı aşınmanın etkisinin öğrencilere de yansıdığı ve sanatsal etkinliklere yeteri kadar zaman ayırmadıklarını ifade etmiştir.

Sanat Eğitimi

Öğretme-öğrenme sürecindeki örtük programın önemi, öğrencinin etik, sosyal, davranışsal, entelektüel ve manevi değerleri üzerinde güçlü bir etki bırakarak eğitim deneyimlerindeki payını arttırmaktadır. Genel olarak, değerler hem bireyler hem de toplumlar için çok önemlidir. Estetik değer bireyin kişiliğini belirler, tercihlerini ve davranışlarını yönlendirir. Bireylerin özelliklerini inşa etmede ve şekillendirmede estetik değerler sanat aracılığı ile yardımcı olmaktadır.

Estetik bir eğitim anlayışını okullarda geliştirilmesi görüşme yapılan öğretmenlerce dile getirilmiştir. Bu konuda BEÖ6 şunları söylemiştir. “Somut örnek üzerinden gitmek istiyorum. Çocukların yazı güzelliği estetik disiplin içerisinde yazı güzelliği olan çocukların diğer davranışları na da bunun yansıdığını estetik değerlerinin geliştiğini. Yazısı çirkin olan öğrencilerin diğer davranışlarında savruk olduğunu... O savruk yazılarında görüyorum bu meseleyi kâğıtlarında bir disiplin içerisinde yazmıyorlar. Cümlelerin başı belli değil sonu belli

değil". Öğretmenin görüşüne göre estetik ve diğer değer türleri arasında yakın bir ilişki bulunmakta ve birbirlerini desteklemektedirler. BEÖ5 bu durumu aşağıdaki görüşü ile estetiği eğitimin temel görevleri içinde sayarak desteklemiştir. "Estetik eğitimin göze hitap edecek şekilde verilmesi gerekiyor. Ama öğrencilerin bunu kendi kendine değil yeri geldiğinde kendilerinin de katkı verecekleri bir program dâhilinde yaşayabileceklerini düşünüyorum. Kendilerinin de katkı verip uyumu, düzeni ve görseelliği, güzeli sağlayabileceklerini düşünüyorum. Sanat özelinde sanat üretimini özellikle resim, sinema bir tüketim maddesi değil de size etkisi ediyorsa, sizinle ömür boyu kalacak olan bir şey olması gerektiğini öğrenmelerini gerektiğini düşünüyorum. Şu anda gençler her şey gündelik yaşıyor. Tam tersi bir durum var. Sanatı tam bir tüketim maddesi olarak görüyorlar". AKÖ5 sanat eğitiminin önemini vurgulayarak öğrencilerin mutlaka sanat eğitimi alması ve bu etkinlikleri tanıtılması gerektiğini ifade etmiştir. "Estetik değeri alabilmesi için sanatla uğraşabilmesi lazım. Bu çocukların kaç tanesi opera, sanat, tiyatro, bale görmüştür. Belki çok ucuz değil ama plastik sanatların hangisiyle ne kadar ilgilendiler, ne kadar gördüler, tecrübe ettiler. Resim dersiniz kaç saat? Kültür-sanat yoksa ruhları beslenemez" diyerek sanat eğitimin önemini vurgulamıştır. Sanat ve estetik değer olarak her çocukta, her bireyde bulunmaktadır. Öğrencide bulunan bu gizil gücü ortaya çıkartmak okullarının ağır sorumluluğu haline gelmiştir. Okullar tarafından estetik yeteneklerin tanımlanması ve aktarılması öğrencilerini motive eder ve sanat alanında başarıları keşfetmelerine yardımcı olur. Öğrencilere estetik değerlerini aşlamak öğretim programları, okul ve öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğrencide sanat ve estetik değer geliştiğinde, kendi toplumlarının entellektüel gelişimi için birçok şey yapabilecekleri gibi, kendileri için de bireysel gelişim noktasında olumlu anlamda bir değişim yaratabilirler. Sanat ve estetik anlayışı, ortaöğretim kurumlarında öğrencilere sanatsal eserlerin, sanatçı duyarlılığının zenginliğini ve çeşitliliğini takdir etmenin yanı sıra, onları özgür, yaratıcı ve eleştirel düşünürler haline getirirken aynı zamanda toplum için iyi birer insan ve vatandaş haline getirmede de yardımcı olur.

Toplumsal Bakış

Öğretmenlerin okuldaki estetik değerlerin öğretilmesinde toplumun rolünü sıklıkla olumsuz anlamda vurgulamışlardır. Toplumdaki hızlı ahlaki düşüş genç kuşakların gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Estetik değerlerin öğretimi, toplum tarafından yeni üyelerini toplumsal inançları, değerleri ve yaşam tarzları ile tanıştırmak için kullanılan bir araç olarak görülmelidir. Öğrenciler toplumsal yapının yozlaşması nedeniyle birçok problemle

karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu tür sorunların üstesinden gelme becerilerine sahip olmadıkları için de okul ve öğretmenlerin bu sorunlara karşı duyarlı olmaları gerekmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden BEÖ4 estetik değerlerin en az etik değerler kadar önemli bir konu olduğunun altını çizmiştir. Ona göre toplumumuzun büyük bir çoğunluğu hatta dünyada büyük bir kesimi bu değerden yoksundur. Estetik değerden yoksun olduğu için diğer değerlerde de sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. *“Siz istediğiniz kadar düzgün olabilirsiniz. Sizin yaptığınız şey piyasada değer kazanmıyor. Siz de genele benzemeye başlıyorsunuz. Mesela herkesin çöpi yere atıldığı bir yerde siz çöp kutusuna atmaya devam edebilirsiniz ama bir müddet sonra herkes yere atıyorsa siz de atmaya başlıyorsunuz. Çoğunluk azınlığı kendisine benzetiyor. Çünkü bu menbada yetişiyor. Batı müziği, sanatı parasıyla desteklemiş... Ama farklı bir şeyler var demek ki estetik duyguları çok güçlü. Dini inançları da var ama farklı. Böyle bir güzellik içerisinde yaşıyorlar. Böyle bir dünya içerisinde yaşıyorlar. Kimse diğerinin elinden, dilinden zarar görmüyor. O yüzden estetik çok önemli”*. AEÖ4 meslektaşının görüşlerini destekleyerek; *“Güzel konuşma, hoş, kibarlık. Kibar olmak toplumda hoş karşılanmıyor. Bir öğretmen arkadaşımız vardı saygı ile öğrencilerine hitap ederdi. Herkes gülerdi, adamcağızın yapısı buydu. Kibar bir insandı. Kibar bir insan olmak özellikle bir öğretmen için öğrenciler arasında zor durumda bırakıyor. Sopası eksik olan öğretmeni öğretmenden saymıyorlar. Bunu bir zayıflık olarak düşünüyoruz”* demiştir. Yukarıda ifade edilen katılımcı öğretmen görüşlerinde toplumun estetiğe bakış sorununun temelini genel anlamda bir değer olarak kabul görmemesinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Estetik yargıları gelişmeyen bireylerin etik yargılama yapmalarında mümkün olamamaktadır. Değerlendirmeleri sağlıklı yapabilmek için estetik değişimi ve duyarlılığı toplum olarak yeniden merkeze alma gerekliliği çalışmada katılımcı öğretmenlerce sıklıkla dile getirilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular:

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde üçüncü alt amacımız olan “Öğretmenler öğretim programlarında yer alan değerleri nasıl deneyimliyor ve anlamlandırıyorlar? Bu konudaki görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen alt amaca yönelik üç soru sorulmuştur. Bunlar;

1-Uygulamakta olduğunuz öğretim programında kazandırılması istenilen değerler ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

2-Sizce bir okulda hangi değerler bulunmalıdır? Neden?

3-Kazandırılması amaçlanan değerlerin öğrencinin günlük yaşamında hangi alanlarda faydası olacağını düşünüyorsunuz? Örneklendirerek açıkla mısınız?

Öğretmenlerin öğretim programlarında değerlerin yer alma durumu ve bunların kazandırılmasına ilişkin görüşleri bir ana tema başlığı altında incelenmiştir. Bu da; **öğretmenlerin aksiyoloji anlayışı temasıdır.**

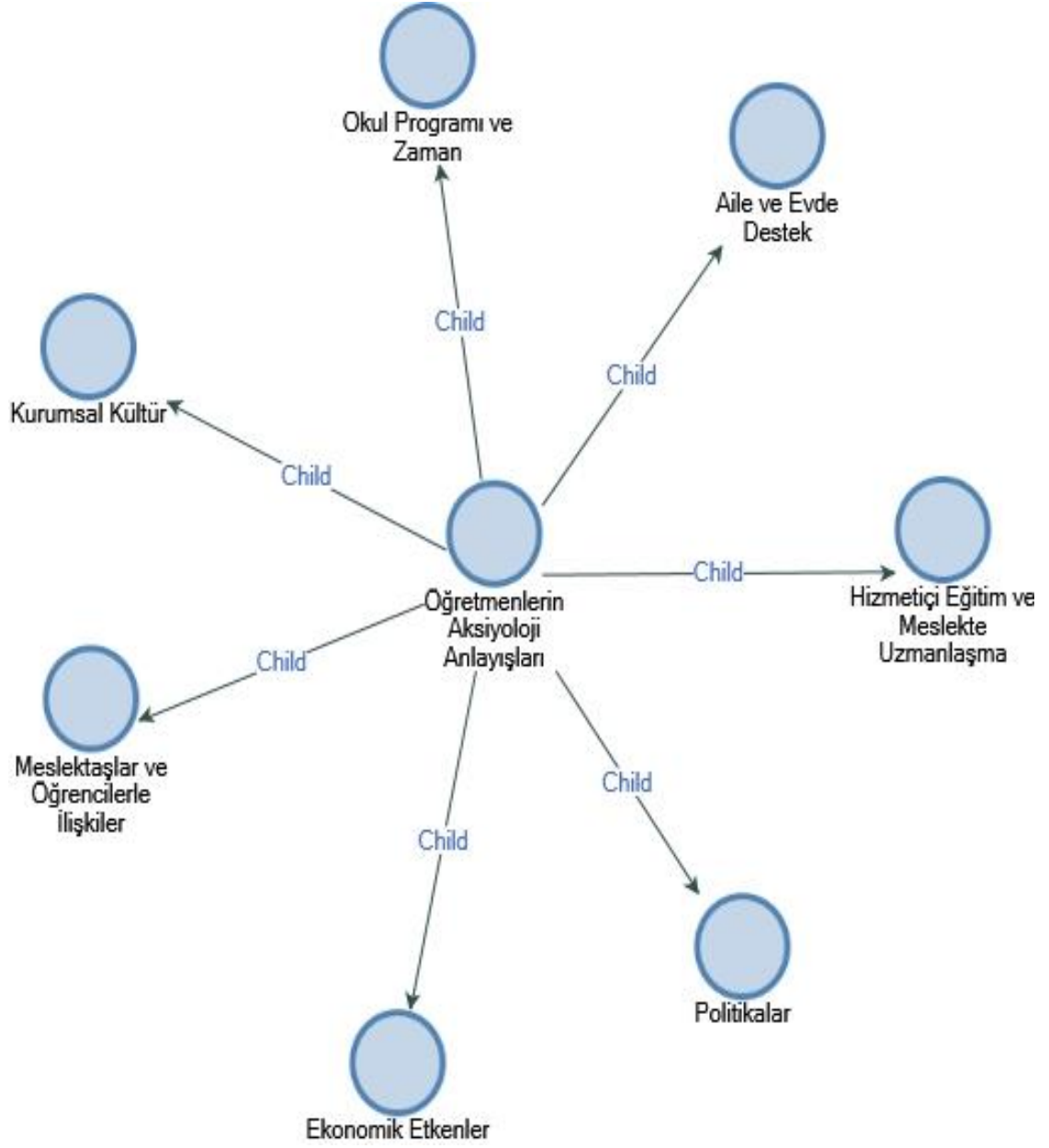
Tema 1. Öğretmenlerin Aksiyoloji Anlayışı: Sorulara verilen cevaplar, öğretim programlarında değerlerin yer alma durumuna ilişkindir. Bu soruya verilen cevaplar bir ana tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin Aksiyoloji anlayışları teması ile ilgili yedi kategori tespit edilmiş ve tablo 4.7:'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin aksiyoloji anlayışları kod ve frekans tablosu

Öğretmenlerin Aksiyoloji Anlayışları	Cinsiyet = Erkek (22)	Cinsiyet = Kadın (19)	Toplam (41)
Aile ve evde destek	9	6	15
Ekonomik etkenler	3	1	4
Hizmetiçi eğitim ve meslekte uzmanlaşma	2	6	8
Kurumsal kültür	1	1	2
Meslektaşlar ve öğrencilerle ilişkiler	5	3	8
Okul programı ve zaman	3	5	8
Politikalar	3	1	4

Tablo 4.7:'de görüldüğü gibi öğretmenler tarafından en fazla vurgulanan kategori ise on beş tekrar ile aile ve evde destek kategorisidir. En az tekrarlanan ise kurumsal kültür olarak ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenler içinde en fazla tekrarlanan kategori aile ve evde destek ve hizmet içi eğitim ve meslekte uzmanlaşmadır. En az tekrarlanan ise kurumsal kültür ve politikalar kategorisidir.

Şekil 4.5:'de öğretmenlerin odak grup görüşmelerinde vermiş olduklara cevaplarından elde edilen kategori ve ana temaya bağlı olarak oluşturulan öğretmenlerin aksiyoloji anlayışları modeli gösterilmektedir.



Şekil 4.5: Öğretmenlerin Aksiyoloji Anlayışları Modeli

Şekil 4.5:'de belirtildiği gibi öğretmenlerin aksiyoloji anlayışları modeli yedi alt kategori üzerinden oluşturulmuştur. Bunlar; ekonomik etkenler, politikalar, meslektaş ve öğrencilerle ilişkiler, kurumsal kültür, okul programı ve zaman, aile ve evde destek ve hizmetiçi eğitim ve meslekte uzmanlaşmadır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu MEB'in istediği gibi bu aksiyolojik içeriklerin kazandırılmasında örtük öğrenmelerin öneminin altını çizmiş ve görüşleriyle de desteklemişlerdir. Örneğin AKÖ7 öğretim programlarını değerlendirmesi istenildiğinde şunlar söylemiştir: *“Örtük vermesi lazım açık verilmemesi gerekiyor. Ders konusu gibi anlatılamaz. Biyoloji dersini vereceğim ama insan sevgisini insanları sevin şeklinde verirsem kimse almaz. Öncelikle insanlara sevgiyi verirken ilk yardım konusunu işlerken kalp atışını, nabız ölçerken, tansiyon ölçerken kapalı ve örtük olarak vermemizi istiyor bakanlık”* demiştir. CEÖ7 *“Milli eğitimin kazandırmak istediği amaçlar değerler eğitiminde örtük olarak verilmiş”* demiştir. CEÖ7 devam ederek örtük öğrenmelerin değer kazandırılmasında etkili olduğunu vurgulamıştır; *“Sorumluluklar konusunda öğretmenler söylemek değil de daha çok hareketleriyle, kendi uygulamasıyla göstererek şunu yap, bunu yap demek değil de, derse geç girmediğinde ya da işini zamanında yaptığında, öğrenciye karşı eşit, hoşgörülü davranış gösterdiği zaman, öğrenci bunu görüyor. Direkt yap et! demektense kendisinin yapması daha etkili oluyor. Yap deyince! Bazen ters tepebiliyor. Davranışlarımızda gösterebilirsek, öğrencilerimize sevgiyi, saygıyı, adaleti, eşitliği kendimiz gösterirsek öğrenci bunları alır”* demiştir.

Aile ve Evde Eğitime Destek

Çocukların eğitiminde ailelerin aktif katılımının etkili bir kapsayıcı öğrenme topluluğunun gelişimi için temel faktördür. Bu çalışmaya katılanlar, aksiyolojik içeriklerin kazandırılması çabaları için aile desteğinin olmamasının, hizmet verdikleri okullarda ortak bir sorun olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu konuda vermiş oldukları yanıtlar okuldan okula benzerlikler göstermiştir. Bu bağlamda AEÖ4 şunları söylemiştir. *“Aile daha çok çevre ile alakalı, içinde bulunduğu çevreden kaynaklanıyor. İki defa yapma deyince çocuk gerçekten yapmıyor. Çocuk okulda bir eğitim alıyor ve bunu uygulamaya çalışıyor ama toplumda karşılığı olmayınca eskiye dönüyor. Ailesi geç yatıyor. Kendisine de erken yat deyince yatmıyor”*. EKÖ7 çocuk eğitiminde ebeveyn ilgisinin olmamasının nedenlerinden birinin eğitimde ilgi eksikliği olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin çoğunun, öğrencilerin durumlarını tartışmak için okullar tarafından düzenlenen veli ve okul aile birliği toplantılarına hiç katılmadıklarını ifade etmiştir. *“Ebeveynlerin okula gelmeleri sadece çocukların neden disipline gittiklerini bilmek için”*. Parçalanmış aile yapısının da okulda etik değer eğitimi olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Başka bir katılımcı öğretmen BEÖ6 şunları söyledi; *“Bununla ilgili yaşadığım bir örnek var. Başka bir okulda bir hırsızlık olayı oluyor.*

Öğretmenlerin paralarını çocuklar çalıyor. İncelendiğinde parçalanmış aile. Babasız bir ailenin çocuğu. Ne kadar ailede destekte önce toplum. Devlet olarak bunu derslere koyduğunuz kadar aileyi de toplumu da düzeltmek için bu tip çocuklara da yardımcı olmamız gerekiyor. Farklı ortamlarda yetişen çocuklar bu tip olaylara neden oluyor. Olumsuz olarak geri dönebilir. Demek ki toplumu da bir şekilde yasalarla, devletin imkânları ile düzeltmemiz gerekiyor “ diyerek yukarıdaki görüşü desteklemiştir.

BKÖ6, yukarıdaki nedenlerin yanı sıra, öğretmenlerin genellikle ebeveynlerden gerekli desteği almadıklarından şikâyetleri söz konusu olmuştur. Ona göre artık öğrenci ve öğretmen ilişkisi okul dışında kopuktur. AEÖ4 meslektaşını desteklemek için, *“Bir diğer sıkıntı, biz bu değerleri verirken dışarıda da geçmişte müdahale ediyorduk. Okul dışında da öğrenci bizim öğrencimiz idi. Sokakta parkta oynarken de öğrencimiz ama şimdi değil. Öğrenci bahçenin dışına çıkıyor, ilişki bitti. Geçmişte yaşadığım bir olay var. Öğretmenler öğlen yemeğine çıkıyorlar öğrenciler birbirine giriyor, çete savaşı, kimse görmüyor, dersine giren öğretmen müdahale etmiyor. Sadece okul içinde müdahale edip dışarıda etmeyince ne elde edeceğiz. Bu öğretmenden kaynaklı olan bir şey de değil. Seni engelleyen nedir? Alo 147! öğrenciye dokunursan senin canını yakarım. Ben niye karışayım demeye başladım. Çocukları disipline etmeye çalıştığımızda, veliler hemen okula geliyor.”* İfadeden de anlaşılacağı gibi görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı ailelerin çocuklarını davranışlarını kontrol edemediği gibi öğretmenlerin öğrencilerin davranışları kontrol etme çabalarına müsamaha göstermediklerini değerlendirmektedirler. Öğretmenler MEB’in uygulamakta olduğu Alo 147 gibi uygulamaları yoğun şekilde eleştirmekte ve öğrenci davranışlarına müdahaleden kaçınmalarının önemli bir gerekçesi olarak sunmaktadırlar. Aynı öğretmene öğrencileriyle olan ilişkileri sorulduğunda artık öğrenci davranışları ile ilgilenmemeye karar verdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programlarında değer kavramının olumsuz yorumlanmasına neden olan aile ve ebeveyn desteğinin olmayışı ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin bir kısmı aşağıda belirtilmiştir. BEÖ6 *“dersimiz için iyi niyetli düşünülmüş bu değerlerin programa konulması ama sonuçları düşünülen kişinin istediği doğrultuda olmayacaktır bir değişiklik elde edemeyeceğiz derslerle sürekli de bahsetmek. Yine bir değişiklik elde edemeyeceğiz. Çünkü bunların kazanma yaşı lise çağı değil daha küçük yaşlar çocuk öncelikli olarak anne babasını örnek olacaktır”*. Başka bir katılımcı öğretmen CEÖ7 şunları söylemiştir; *“Davranışlardaki olumlu düzelme eğitim ve aile ile öğretmenlerin desteğiyle olabilecek bir*

şey". CEÖ5 ise aile desteği ile ilgili olarak şunları söylemiştir: *"Değerlerin oluşması bence ailede başlar okulda geliştirilir. Aile burada çok önemli. Farklı çevrelerde ki çocukların Aladağ'daki çocuğun onun yaşadığını aldığı değer farklıdır, arkadaşlarına davranışları yaklaşımı da farklı. Zengin bir çocuğun fakir bir çocuğun davranışı birbirinden farklıdır. Ailede bunlar kazandırılır, okulda sosyal hayatta bunlar geliştirilir diye düşünüyorum."* diyerek ailenin desteği olmadan okulda örtük program aracılığı ile değer kazandırılmayacağı yönünde görüşleri ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler, öğrencide gözlemledikleri olumsuz bir durumu olumlu yönde değiştirmek istediklerinde, problemin kaynağını araştırdıklarını ve bu sorunun aileden kaynaklanıp kaynaklanmadığını bulmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Sonuca ulaşamama durumunda takiben yüz yüze görüşmeler, doğru davranışı ikaz etme ve örnek gösterme, deneyimlerin aktarımı, sevgi ve saygının ortaya çıkarılması için etkinlikler düzenlenmesi gibi yöntemlere başvurdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler soruna bir çözüm bulamadıklarında, aile ile işbirliği yaptıklarını ve psikolojik danışmandan yardım almayı denediklerini ifade etmişlerdir. DKÖ4 bu konuda şunları ifade etmiştir; *"belki eğitim sisteminde bunlar çok açık değil aileleri de en başta almaları gereken eğitimi veremiyorlar. Belki ailelerinede eğitim vermemiz gerekiyor, ailelerden kaynaklanıyor büyük çoğunlukla. Değer kazanımının aileden başlaması gerekiyor."* Başka bir katılımcı öğretmen DKÖ6 şunları söyleyerek diğer katılımcıları desteklemiştir. *"Ahlaki değerleri ailelerinden almamış çocuklara ne yazık ki ne kadar çabalarsan çabalayalım bunları öğretemiyoruz. Çocuğa küfür etme diyoruz ama evde babasıyla çok güzel rahat küfürleşebiliyor."* DKÖ9: *"bütün bu değerler çok önemli. Bakanlık tarafından verilmiş, belirlenmiş ister derslerde ister diğer etkinliklerde kazandırmamız isteniyor. Tamamen aile diyeceğim, ailede kazanmış olunca, gelince bir şey yapmanıza gerek yok"*. DKÖ7 aile ve çevrenin değer kazanımındaki rolünü vurgulayarak toplumsal yapıda var olan çarpıklıkların önemli sorunlara neden olduğunu ifade ederek bunlara çözüm üretilmediği sürece eğitim alanında okul uygulamalarının başarı kazanmayacağını aşağıdaki örneklerle dile getirmektedir. *"İnsanın kişilik oluşumunda iki etken var. Bunlardan birincisi aile. İkincisi de çevre. Çocuk ailede gördüğü, aldığı değerleriyle büyüyor. Kendine bir yol çiziyor. Yaşadığımız çevreye baktığımız zaman okulumuzun çevresindeki topluma baktığımız zaman aslında çok iç açıcı şeyler göremiyoruz. Şiddetten tutunda enstest ilişkiye kadar pek çok şey mevcut. Ne yazık ki bunlar değişmediği sürece kâğıt üzerinde yazan şeyin pek çoğu kâğıt üzerinde kalacak."* Yukarıdaki nedenlerin yanı sıra, öğretmenlerin genellikle ebeveynlerden gerekli desteği almadıklarından şikâyetçi oldukları

görülmüştür. EKÖ4 “Öğretim programlarında etik değerlerin atlandığını düşünüyorum. Son yıllarda eğitim kanalında çok ciddi sıkıntılar var bunu çok net görebilmekteyim. Değerler eğitimi örtük bir şekilde veriliyor. Hem ailemizde hem okulumuzda biz şimdi ne yapıyoruz. Bunları yitirmeye başladığımız için program dâhilinde sokmaya çalışıyoruz. Aile eğitimleri yapıyoruz, hep şikâyetçi oluyor. Bilgisayarı kötü kullanıyor, yanlış kullanıyor diye. Orada yaptığımız aile eğitimlerinde örtük bir şekilde değerler eğitimi vermeye çalışıyoruz, sunuyoruz. Bunların hepsi çoğaltılabilir, aklıma gelenler bunla. Hiçbir şey yapmıyoruz diye bir şey yok, birçok şeyi yapıyoruz ama yetmiyor.” Öğretmenlerce aileler tarafından evde değerlerin eski dönemlerdeki kadar önemsenmediği bu kavramların artık evde yeterince desteklenmediği ifade edilmiştir. EKÖ4 ebeveyn ilgisinin olmamasının nedenlerinden birinin eğitimde ilgi eksikliği olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin çoğunun, öğrencilerin gelişim düzeylerini görüşmek için okullar tarafından düzenlenen toplantılara hiç katılmadıklarını ifade etmiştir.

Kurumsal Kültür

Kurumsal kültür bu çalışmada yer alan okul içi etkinlikler temasında en çok vurgu yapılan örtük program bileşeni olarak ortaya çıkmıştır. Kurumsal kültür, farklı ortaöğretim kurumlarında gelişen kültürel atmosferi ifade eder. Ortaöğretim kurumları ulusal nitelikte düzenlenmiş olmakla birlikte, öğretim programı düzenlemeleri, ders kitapları ve öğrenmede neyin önemli ve neyin önemli olmadığını tanımlayan kendi gündemlerine sahiptirler. Üniversitenin öncesi olarak görülen liselerin ayrı bir kimliği vardır ve bu da onlara hem öğretmenlerini hem de öğrencileri yönlendirmek ve düzenlemek için kendi politikalarını ve kültürlerini oluşturma özerkliği verir. Kurum kültürü lise eğitiminin sonuçlarını etkilemektedir ve öğrenciler için öğrenme atmosferi, değerlendirme standartları ve prosedürleri, kurumsal öncelikler, kaynak tahsisi kararları ve diğer kurumsal politikalar, normlar, kurallar ve beklentileri içerir. Çalışmada katılımcı öğretmenlerce öğrencilerinin kendini yansıtmaya özellikleri kurumsal kültürün önemli bir boyutu olarak öğrenme algılarını etkilediği için vurgulanmaktadır.

Ortaöğretim kurumları ve öğretmenlerinin öğrencileri için duygusal destek ve teşvik sağlamaları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin öğretmen anlayışı ve tarzı örtük programın etkililiği üzerinde önemli bir rol oynar. Olumlu bir atmosfer, sağlıklı bir iletişim ve sağlam bir kültüre sahip olan okul farklı gruplardan gelen perspektifleri memnuniyetle karşılayan ve bu gruplar arasındaki iletişimi teşvik eden okul çalışanları, öğrencilerin yeni

deneyimler ve eleştirel düşünmedeki performanslarını geliştiren sosyal, kültürel ve toplum hizmetlerine katılımlarının teşvik edilmesine yardımcı olur. BKÖ7 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir; *“okul kültürünün oluşması çok önemli. Okul idaresinin, müdürünün, müdür yardımcısının etik değerlere saygılı olması ki okulumuzda gerçekten bunu yaşıyoruz öğretmenleri etkiliyor. Öğrenciler öğretmenleri, öğrenciler birbirlerini etkiliyor. Bu zincirleme bir tepkime şeklinde ilerliyor. Baştaki ve ortadaki zincir kırılırsa bu şekilde güzel ilerleyebileceğini düşünmüyorum Okul tek noktada ilerlemiyor. Uyulması gereken kurallar olması gerekiyor”*. Değerlendirme standartları ve prosedürleri yalnızca öğrencileri değil aynı zamanda öğretmenleri de etkileyen kurumsal kültürü yansıtmaktadır. BEÖ1bu konuda şunları dile getirmiştir. *“Okul idaresinin yansıttığı davranışlar okulda bir kültür yaratmaya yarıyor. Bir şeyin normatif olması ile örnek olarak söylenmesi arasında fark var. Atatürk'ün söylediği gibi iyi örnekleri ihtiyaç var. Kural koymak yeterli değil... Okulda bir kültür var, bu uygulama somut örnek pratiğe dayalı bir uygulama. Salt teorik eğitimden çok daha iyidir. Değerler eğitiminde de bence modeli gösterme, uygulama çok daha önemli. Anlatıcı kişi uygulayacak ki yaptırım gücü olsun. Çocuk çok çabuk özdeşim kursun. Bu okulda pek problem olmadan işliyor”* diyerek okul kültürünün öğrenci davranışları üzerindeki etkisini açıklamıştır. Ona göre değerlerin kazanılmasında olumlu anlamda kurulan ilişkilerin ve iletişim kültürünün kurumsal bir yapıda daha başarılı olduğu ifade edilmektedir.

Lise öğretiminden üniversiteye geçiş son yıllarda okullarda kurumsal kültürdeki en önemli etkenlerden biridir. Seçme sınavı lise öğrencilerinin neyi ve nasıl öğrenmeleri gerektiğine ilişkin temel bir belirleyicidir. Bu sınav hem öğrenci hem de kurumsal kültür üzerinde etkili olarak başarı elde etmek için hangi özellikleri yönetmek gerektiğini gösterir. Kurumsal kültür öğretmenlerin değerleri ve davranışları ile öğrencilerinin bunlara nasıl tepki verdikleri boyutuyla örtük programın su yüzüne çıkmış bir parçası olarak görülebilir.

Politikalar

Bu kategoride öğretmenlerin estetik değerlerin öğretimi anlayışı tartışılmış, değerlerin öğretimi kavramına yönelik algıları ve anlayışları yasal belgeler ve etkileri çerçevesinde ele alınmıştır. Veri toplama sırasında öğretmenlerin aksiyolojik içeriklerin öğretimini nasıl anladıklarını belirlemeye çalışmak, katılımcıların kavramı nasıl anladıklarını gösterdiğinden araştırmanın ilginç bir yönünü oluşturmuştur. Öğretmenlere öğretim programlarında değerlerin kazandırılması konusundaki anlayışları sorulduğunda,

verilen yanıtlar öğretmenlerin konu hakkındaki algılarının belirsizlik ve yanlış anlamalardan dolayı gölgede kaldığını göstermektedir. Öğretmenler sıklıkla karakter bakımından, öğrencilerinin nasıl davranacakları ve diğer insanlara saygılarını nasıl gösterdikleri gibi değerler hakkında konuşmuşlardır. Çalışmada daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi değer kavramına bütüncül bir açıdan yaklaşılmış, etik ve estetik değerlerin öğretimi, öğrenenlerin yaşamlarını ve kendilerini gerçekleştirilmek için gerekli becerileri anlamalarını ve özümsemelerinin geliştirdiği bir süreç olarak açıklanmaya çalışılmıştır. DEÖ7'nin söyledikleri de öğretmenlerin kavram içeriği hakkındaki belirsizliklerini desteklemektedir: *“Aksiyoloji ile ilgili olarak ne demek istendiğini tam olarak anlamıyoruz, fakat okulumuzda değerleri öğretiyoruz. Öğrencilere iyi davranmalarını, büyüklere saygı duymayı, yalan söylememelerini sıklıkla söyleriz”* demiştir.

Değerler hayatımızın bir parçasıdır ve bu nedenle öğrencilere iletişim kurma ve toplumun diğer üyeleriyle olan etkileşimlerimizle ve yaşama biçimimizle öğretilir. Değerler, insan varlığının bir parçası oldukları için her zaman ve her yerde öğretilir. Öğretmenler geleneksel olarak değerlerin kültürel olduğunu açıkladıktan sonra bireyleri toplumun sorumlu üyeleri olarak şekillendiren unsurlar olarak sayılmıştır. CEÖ3, değerlerin gerçekten de sınıfta yer alması gerektiğine inanmaktadır, ancak DKÖ2 şunları belirtmiştir: *“Öğretmemiz gereken değerleri bilmiyoruz. Bu nedenle değerlerin öğretilmesine farklı şekilde yaklaşıyoruz. İyi ve genellikle saygılı olmakla, davranışlarla ilgili. Gelecekte daha iyi insanlar olurlar. Öğretim programları, etik ve estetik değerlerin öğretiminin uygulanmasına yönelik ihtiyaçları karşılamıyor. Uygulama için ayrılan zaman yeterli değil”* DEÖ1 ifade ettiği gibi bazı görüşmeci öğretmenler öğretim programlarında değer kavramının desteklenmediğini ifade etmişlerdir. Kavramla ilgili tartışmalı yaklaşımlar olduğu diğer öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir. Bu durum CKÖ2'nin görüşmede ifade ettiği görüşleri ile su yüzüne çıkmıştır; *“Okulumuzda etik ve estetik değerlerin öğretimi, günlük olarak yaptığımız şeylerle ilgili. Öğrencilerimize hayatla ilgili birçok şeyi öğretiyoruz.”* demiştir. CKÖ2'nin yukarıdaki tepkisinden yola çıkarak, aksiyolojik değerlerin öğretimi kavramını anlamadıkları halde, aslında sınıfın dışında bile çeşitli şekillerde özellikle örtük program kavramı çerçevesinde değer öğrettikleri sonucuna varılabilir.

MEB tarafından maddi olarak desteklenmeyen okullar estetik değerlerin öğretiminde eksikleri yaşamaktadır, AEÖ1 şunları söylemiştir; *“koşul ve maddiyat meselesi bizi*

engelliyor mesela ben bir dergi çalışması yaptığımda okulumuzun maddi durumu olmadığı için bu dergiyi çıkartamadım. Parasal olarak bir sıkıntı vardı” demiştir. Yine görüş bildiren öğretmenler bakanlığın değer öğretimi ile ilgili olarak belirlediği politikaların yetersizliğini vurgulamışlardır. BEÖ1 “Bakanlığın belirlemiş olduğu değerler makul fakat toplumun beklentileriyle örtüşmüyor. Maalesef ben de bugün tesadüfen Twitter'da bir şey okumuştum, bunun notunu almıştım. 2016 yılında Türkiye değerler araştırması toplumun çeşitli kesimlerinde yapılmış. İlk 10 acil değer: Adalet, vefa, dürüstlük, aile, çevre bilinci, 2017'de Bakanlığın ilan ettiği değerlerle sadece 3 tanesi örtüşüyor. Diğerleri de dolaylı olarak örtüşüyor ama bakanlığın değerleri gerekli ama yetersiz. Bence burada diğerlerinin de eklenmesi lazım” demiştir. BEÖ4 bu konuda meslektaşını desteklemiştir. “Uygulamakla olduğumuz programlarının, öğretim programında kazandırılması gereken değerlerin bir mucize yaratmayacağını düşünüyorum. Maalesef birkaç küçük istisna dışında herhangi bir netice alınacağını düşünmüyorum. Ödev, ders niteliğini indirmek, şöyle yapın böyle yapın diyerek olaya hiyerarşik bakarak, üstten aşağıya bakarak aynı bir ders gibi bakarak bakmak etki etmeyecek. Belki zahirde ufak tefek değişiklikler olabilir.” Yanıtlarından öğretmenlerin MEB politikalarından ve öğretim programlarındaki değer içeriğinden habersiz oldukları sonucuna varılabilir. Ülkemizde yasalarda yer alan eğitim hakkı aracılığıyla ilgili maddeleri ve genel yapısı itibarıyla demokratik değerler ve temel haklara dayanan bir toplum kurmayı amaçlamaktadır. Değer kavramı demokrasinin ve yurttaşlık bilincinin temel taşı olup, yasalar her yurttaşın eşit olarak hukuk tarafından korunmakta olduğunu ifade etmektedir. Ancak veriler, belirlenen politikaların yazılı olarak kaldığı tam anlamıyla desteklenmediği, kültürel arka planın değer öğretimini etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretim programı, öğrencilere sosyal adalet, eşitlik ve insanlık onuru için çaba gösteren bir topluma tam olarak katılmalarına yardımcı olacak değerleri öğreten bir sistem öngörmesine rağmen bu süreçleri destekleyecek politikaların oluşturulmadığı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

Okul Programı ve Zaman

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenler öğretim programlarının uygulanmasında programın yoğunluğunun aksiyolojik içeriklerin kazandırılmasında beklenen performansın sergilenememesine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda AKÖ6: “Akademik başarıyı koştuktan bunlara vakit kalmıyor. Öğretim programının uygulanması ile ilgili zaman problemi var bu koşturma içerisinde ben nasılsam öğrenci onu o şekilde alıyor”. AKÖ7 değerlerin program dâhilinde değil örtük verilmesi gerektiğini ifade ederek ders konusu gibi

anlatılmasının uygun olmadığını ifade etmiştir. AKÖ2 programların öğrencileri hayata hazırlamadığını ve öğrencilerin özgüvenlerini geliştirecek hiçbir etkinlik olmadığını ifade etmektedir. Kendi ders programlarında önemli bir değer olarak gördüğü çevre konusunun bulunmadığını bu konuları kendi inisiyatifi ile öğrencilere aktarmaya çalıştığını ifade etmektedir. DEÖ1 öğretim programlarını yoğunluğundan ve zaman sıkışıklığından yakınmaktadır. Bu durum değerleri kazandırmak için yeterli zaman bırakmadığını ifade etmiştir. *“Değerleri vurgulamak isterim ama konumu bitirmeye çalışıyorum. Konumuz çok fazla. Öğretim programı konuları mı yetiştirmeye çalışıyorum. Öğrenciye çok fazla bahsedemiyoruz, yeri geldiği zaman bahsediyoruz. Ama öyle konuları istiyor ki, bir de üzerimizdeki baskı, öğretim programını bitirme baskısı bunda etkili oluyor”* demiştir. DEÖ2 meslektaşını desteklemiştir. *“bence de programı biraz rahatlasın. Bu tarz şeylere daha aktif bir şekilde daha rahat edebileceğimiz etkinlikler katılabilir. Meslek programlarında 44 saat dersimiz var. Belki biraz daha konu bazında azaltılır. Bu değerleri edilebilmesi için değişik etkinliklerle yer verilebilir”*. Sayısal branşlarda değerler eğitime girildiğinde öğrenciler tarafından konu dışına çıkılabildiği ifade edilerek sözel derslerde konuşarak bunun daha başarılı bir şekilde uygulanabileceği ifade edilmiştir. DKÖ9 program yoğunluğunu vurgulamıştır *“Programlarımız da yoğunluk var, yetiştiremiyoruz”* demiştir. CEÖ1 *“Dersler çok yoğun. Bu yüzden de ders arasında, ders esnasında, günlük hayattan dersler verilerek, örnekler verilerek bu konularla ilişkili olarak etik değerler verilebilir. Örtük olarak. Ancak bunu öğretmen kendi inisiyatifiyle yapabilir yoksa atıyorum bir matematik öğretmeni, bir fiziki öğretmeni ders esnasında ne kadar ne ile bağdaştırır bu konuyu”* diyerek değerlerin aktarımını örtük olması gerektiğini ifade etmiş ancak zaman kısıtlılığının engel teşkil ettiğini ve bazı derslerde değerlerle örtük olarak ilişki kurulmasında zorluk yaşanabileceğini ifade etmiştir.

Hizmetiçi Eğitim ve Meslekte Uzmanlaşma

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin aksiyolojik değerlerin öğretim programlarında yer alma durumuna ilişkin sorun alanı olarak tanımladıkları diğer bir kategoride hizmetiçi eğitim faaliyetleridir. Bu konuda yeteri kadar eğitim almamaları, kaynaklara ulaşma sıkıntısı çekilmesine ve etik ve estetik değerlerin öğrencilere daha zor kazandırılabilmesine yönelik algı geliştirmelerine neden olmuştur. AKÖ6 yeni öğretim programlarının tanıtımı amacıyla formatör olarak seçildiklerini ve hizmetiçi eğitime alındıklarını ancak konu ile ilgili yeteri kadar bilgilendirilmediklerini bunun sonucu olarak kendilerinin de öğretmenleri yeteri kadar

bilgilendiremediklerini ifade etmiştir. BKÖ6 anlatılanları desteklemiş ve şöyle demiştir; *“Müfredat değiştiği zaman öğretmenlerden bir kısmı seçildi, çalışmaya çağrıldı. Değerler eğitimi verildi. Bir hafta boyunca şikâyet ederek geldik gittik. Siz formatörsünüz denildi. Hadi kurs vereceksiniz denildi. Branşları çağırdık, öğretmenlere yeni bir şeyler vermeye çalışıldı. Ne kadar kestirmeden giderse o kadar iyi oluyor düşüncesiyle çoğumuz kısa tuttuk bunu. Bir haftayı bir saate çok kısa süreye sıkıştırdık. Hizmet içi eğitim kursu, hizmet içi eğitim kursu diyoruz ama ne kadar gitmek istiyoruz ne kadar değer veriyoruz. Orası tartışılır kendi açımdan söyleyeyim hiç bir öğretmen arkadaşına öğretmenlik öğretme maksadım yok. Seminerlerde de aynı şeyi söyledim. Ne kadar kısa süre tutarsa öğretmen arkadaşlarım o kadar sevinerek gittiler.”* AKÖ5 HİE faaliyetinin verimsiz olduğunu ve amaçlanan sonuca ulaşılamadığını ifade etmiştir. *“Hizmetiçi eğitimde beş günümüzü çaldılar. Asla soru sormayacaksınız denildi bize. Değerler eğitimi veriyorsun ama baştan konuşmamı engelliyorsun. Soru sormayacaksınız. Değerler eğitimi vermeyelim o zaman. Siz bize vermediniz. Biz de o zaman vermeyiz. Böyle yanlış bir düşünce ortaya çıkıyor. Değer değersizlikle başlamış oluyor.”*

AEÖ3 mesleki gelişmede hizmetiçi eğitimin önemini belirtmiş ve bu konuda yeterli bir eğitimin verilmesinin bir zorunluluk olduğunu belirterek şunları dile getirmiştir; *“Değerleri farklı yorumlardan ziyade standardize etmek gerekiyor. Bunu daha iyi bir eğitim ile verebiliriz. Örtük verilmesi isteniyor ama bununla ilgili olarak bir eğitim verilmiyor. Nasıl örtük olarak verilebileceği ile ilgili sorunlar var ve standartların oturtulmasında da sıkıntı yaşanıyor. Herkes ne aldılarsa onu uygulamaya çalışıyor”.* Öğretmenler herhangi bir eğitim sisteminin en önemli unsurlarıdır. Bilgi, beceri ve değerlerin aktarımının ara yüzünde durmakta ve sistemin omurgası olarak kabul edilmektedirler. Öğretmen kalitesi bu nedenle çok önemlidir ve genel olarak eğitim kalitesi ve özellikle öğrencilerin öğrenme çıktıları ile önemli ölçüde ilişkili olduğu evrensel olarak kabul edilmiştir. Bu açıdan alanında yetkin olan bir öğretmenin toplumsal anlamda değeri de artacaktır. Bunun en önemli yollarından biride etkili meslek içi eğitim süreçleridir. Böylelikle yapılan yâda yapılması planlanan değişikliklerden yeteri kadar bilgisi olan öğretmen alandaki eksiklikleri doldurabilecek ve eğitim öğretimin etkililiği sağlanabilecektir.

Mesleki Saygınlık

Çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu toplumsal yapıyı ve bu yapıdan kaynaklanan otoriteyi ve toplumsal güç yapısını örtük programın bir bileşeni olarak tanımlamıştır. Bir mesleği tanımlayan temel unsurlardan biri, mesleğin durumunu geliştirmek için önemli bir yol olarak görülen davranış kurallarının varlığıdır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde var olan hiyerarşi, öğretmenlerin bilgi ve becerilerle donattıkları öğrencilerinin gelecekteki bireyler olarak değerlendirme yetkisine sahip oldukları için açıktır. Bu konuda öğretmen görüşleri aşağıda vurgulanmıştır. AKÖ6 “*Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana herkesin hayatında her bir öğretmen olmuştur. Ondan etkilenmiştir. Sırf bu yüzden birçok özelliği ondan alıp ilerlemiştir. Böyle hikâyeleri çok duymuşuzdur Bunu en çok yaşayanlar sınıf öğretmenleridir. Zor koşullarda imkânları en zor yerlerde, en zor koşullarda giderek öğrencilerinin hayatlarına dokunmuş öğretmenler vardır. O özveriyle ve kendi kişiliğiyle, varoluşuyla. İngilizce öğretmeniym ancak İngilizce dersini nasıl işliyorum. Nasıl kişilik değiştiriyorum? Nasıl veriyorum? Hasan Ali Yücel'in söylediği gibi iyi insan iyi yurttaş yetiştirelim.*” demektedir. Bu konuda AEÖ3 “*Hoş, kibarlık, kibar olmak toplumda hoş karşılanmıyor Özel bir öğretmen arkadaşımız vardı saygı ile öğrencilerine hitap ederdi. Herkes gülerdi adamcağızın yapısı buydu, kibar bir insandı. Nazik bir insan olmak özellikle bir öğretmen için öğrenciler arasında zor durumda bırakıyor. Sopası eksik olan öğretmene öğretmenden saymıyorlar bunu bir zayıflık olarak düşünüyorlar*” demiş ve öğretmenin saygınlığı ile ilgili olumsuz yorumda bulunmuştur. AKÖ2 “*Sevgi önemli. Öğretmen arkadaş iki sene boyunca saz çaldı başka bir iş yapmadı ama öğrenci seviyordu. Bizim temel görevimiz neyse önce bunu yapmamız lazım.*” AKÖ7 meslektaşını desteklemiştir “*Bir laf vardır beş parmağın beşi de bir değil. Öğretmenlik mesleğinin getirdiği etik kurallara sahip olan öğretmenler yetiştirmemiz gerekir. Zaten bu öğretmenlik mesleğinin getirdiği etik kurallara sahip olan biri değilse öğretmenlik mesleği değil başka bir mesleğe yönlendirmeniz gerekir. Her öğretmen kesip biçebilir mi? Ameliyat yapabilir mi? Hayır her türlü zorluğu var Her mesleği yapamayacağımıza göre herkes de öğretmen olmamalı. Öğretmenlik mesleğinin etik kurallarını yerine getirmemiz gerekiyor*” demiştir. Katılımcı AEÖ3 öğretmenlik mesleğinin etik değerlerinin çok önemli olduğunun altını çizerek bu konuda görüşlerini “*Eski öğretmenlerden rahatımız şu anda daha fazla, kendi rahatımız daha ön planda. Öğretmenin kendisini değerlendirmesi kişisel olarak gelişmesi de bir etik değerdir*” diyerek açıklamıştır.

Meslektaşlar ve Öğrencilerle İlişkiler

Meslektaşlarla olumlu ve profesyonel ilişki geliştirmek öğretmenlik kariyeri boyunca mesleki gelişim için büyük bir destek kaynağıdır. Olumlu ve profesyonel ilişkilerin gelişimi otomatik olarak gerçekleşmez; zaman ve çaba gerektirir. Örtük program boyutu ile öğretmen ve öğrencinin etkileşimini etkileyen önemli faktörlerden biri, öğretmenlerin öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla olan ilişki türüdür. Öğrenciler ile olan ilişkiler çerçevesinde görüşme yapılan öğretmenlerin vurguladığı önemli hususlardan biri, meslektaşları ile olan ilişkileridir. Görüşme yapılan CKÖ7 bu hususta *“öğrenci ve diğer meslektaşları arasında güven ilişkisi öğrencinin gözünde önemli bir faktördür. Öğrenciler öğretmenlerin meslektaşları arasında çatışmaya tanık olurlarsa bu durum onlara okul ortamında çatışma kültürünün olduğuna işaret edecektir”* demiştir. DKÖ4 ise *“sınıf ortamının dışında, öğrencinin kişisel alanlarına girebilmeli. Öğrencilerimle futbol oynamak için zamanım oluyor. Onlarla vakit geçirme öğrencilerle daha fazla yakınlaşmamızı sağlıyor”* demektedir. Öğretmen DEÖ6 yukarıda ifade edilen görüşleri desteklemektedir. *“Sigara içen arkadaşlarımız var ancak beni çevrede hiçbir öğrencimin beni sigara içerken göremezler”*. DKÖ3: *“12. sınıflara Yönelik çalışmalarımız var. Koçluk sistemimiz var. Her öğretmenin birkaç öğrenci ile ilgilendiği bir sistem var. Bu onlar için çok faydalı oluyor öğrencilerle öğretmenler arasındaki diyalogu beğeniyorum olabildiğince samimi sıcak bir diyalog var. Kesinlikle bu sevgiyi, yardımseverliği, bilinçaltına gönderdiğimizi düşünüyorum”*

Görüşmede öğretmen CKÖ4 sınıfın olumlu ortamının, psikolojik olarak olumsuz havayı dağıttığı ve bu tür koşulların kargaşayı engelleyerek daha verimli ve zevkli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin alan yazınına ve özel alan bilgisi yanı sıra genel kültüre hâkim olması, öğrenci tarafından değerlerin daha iyi anlaşılması için derslerin ve kavramların oluşturulmasını içeren hayati konulardan biridir. Derste dersin içeriğini en iyi ve güzel şekilde ifade eden öğretmen doğal olarak psikolojik açıdan öğrenmeyi kolaylaştırır. EKÖ3 bu hususta *“Genellikle zevkle ders anlattığım sınıflardaki öğrenciler, karşılaştıkları problemlerle nasıl başa çıkacaklarını biliyorlar”*. demektedir. Öğretmenlerin bakış açısından, ortaya atılan sorulara cevap vermek, öğretmenin bilimsel yeteneğini gösteren önemli bir eğitimsel ve pedagojik konudur. Öğretmenlerin davranışları ve algıları öğrencileri etkilemektedir. Bir öğretmenin öğrenciler için yeterli fırsat sağlaması durumunda, öğrencilerin çabalarını desteklemesi, motive etmesi durumunda yeteneklerini ve özgüvenini güçlendirecektir. Eğer öğretmenler kendi istekleri ve bakış

açılırlarına dayanarak baskın bir şekilde hareket ederlerse, öğrencilerin yetenekleri pasif kalacaktır ve ilerleyen yaşamlarında da başkalarına karşı benzer egemen yaklaşımlar sergileyebileceklerdir. Eğitimde sosyalleşme öğrencilerinin kendilerini tanımladığı ve başkaları tarafından birey olarak tanımlandığı süreçtir. Elde ettikleri bilgi, beceri ve deneyimlerine dayanarak lise öğrencilerinin kimlik geliştirmeleri ve toplumun bir parçası olmak için kendi fikirlerine sahip olmaları gerekir. Eğitimde sosyalleşme örtük programın önemli bir parçası olarak vurgulanmaktadır. DKÖ5 bu konuda şu görüşleri dile getirmişti; *“Hepimiz örnek olmaya çalışıyoruz. En başta öğrencilere birey olarak davrandığımızı düşünüyoruz. Kendi başlarına karar verebilecek sorumluluk alabilecek bireyler olarak davranıyoruz. Ama şöyle bir özeleştiri de yapayım. Sorumluluğu ellerinden fazla alıyoruz. Onlara yardım etmek adına onların yapması gereken pek çok şeyi biz yapıyoruz. Bu noktada öğrencilerin iyiliğini düşünüyoruz, onlara destek olmaya çalışıyoruz. Bu onlara olan sevgimizden. Geleceğe dair başarılı olmaları istediğinden kaynaklanıyor ama ailede sorumluluk duygusu gelişmediği için onların gelişmelerini erteliyoruz. Adalet duygusunu vermeye çalışıyoruz. Bu noktada Adil davranarak bu duyguyu onları ulaştırmaya çalışıyoruz”*. Okul içi ilişkiler lise öğretmenlerinin karşılaştıkları değer çatışması ve toplumsal baskıları, değişen beklentileri ve bunların tüm öğrencilere ve eğitim sistemine katkıda bulunanlar olarak etkilerini içermektedir.

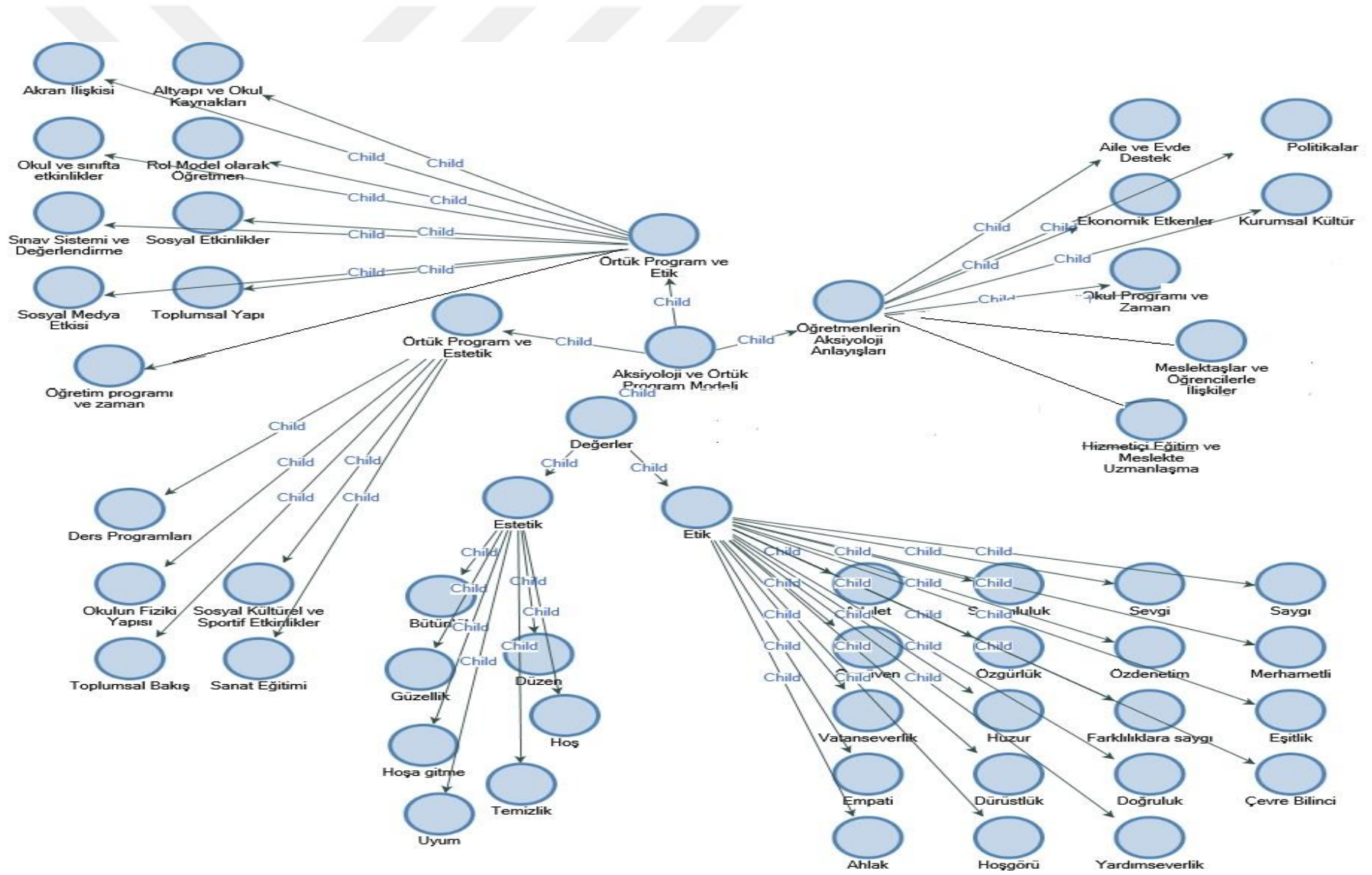
Ekonomik Etkenler

Öğretmenlere göre, yoksulluk toplumunda önemli bir sorundur. Ayrıca eğitimi olumsuz etkilemektedir. Şiddetli yoksulluk, görüşme yapılan okullarda değerlerin öğretilmesi ve öğrenilmesinde büyük bir engel olarak görünüyordu. DEÖ1 bu konuda şunları söylemiştir: *“Bu bölgede, çoğu ebeveyn işsizdir. Bu nedenle pek çoğu temel ihtiyaçları için ödeme yapamazlar. Çocuklarının okul yaşantılarına yardımcı olmaları çok zor”*. Bazı örneklerde öğretmenlerin sosyo-ekonomik geçmişlerinden dolayı öğrencilerin geleceğe dönük beklentilerinin maddi beklentilere yönelik olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Yoksulluğun ve gelecek kaygısının öğrencilerin okuldaki performanslarını etkilediğini ifade etmiştir. AKÖ1 okulundaki durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Mesleki rehberlik kavramı ile öğrencilerin ders seçim çalışmaları ile uyguladığımız kendini değerlendirme envanteri var. Çocukların ilgileri, değerleri ölçülüyor, değerlerde para çok ön planda son yıllarda. Öğrencilerimiz de çok somut olarak görebiliyoruz”*. AKÖ5 ifade edilen durumu desteklemiştir; *“Bu çocukların ne olmak istediğini soruyoruz. İlk hedefleri en çok para*

kazanabilecekleri, en kısa yoldan zengin olabilecekleri meslekleri seçiyorlar. Ben şu meslekte en iyi olurum, hangi mesleği yaparsak yapalım en iyisini olalım düşüncesi kesinlikle yok. Hedef diye bir şey yok. En kısa yoldan parayı nasıl kazanabilirim en çabuk nasıl zengin olurum. Çocuklar demek ki parasız kalma, fakir olma endişesi yaşıyorlar ki en önemli değer şu anda onlar için para” demiştir. AEÖ4 benzer şeyler söylemiştir; “1970’lerde bir araştırma yapılıyor gençlere bir soru soruluyor sizin için en önemli olan değer nedir. Cevap özgürlük. 2000’lerde yapılan araştırmalarda para çıkıyor. Aslında gerçekten de şu anda değerlerimiz paraya endekslenmiş durumda” diyerek meslektaşlarını doğrulamıştır. Sosyoekonomik statü öğrenciler için sadece geliri değil, aynı zamanda eğitimsel kazanımları ve sosyal statüye dayalı öznel algılarını da kapsamaktadır. Bu statü toplumun ve öğrencilerin yaşam kalitesinin belirlenmesinin yanı sıra bireylere sunulan fırsat ve ayrıcalıkları da kapsayabilir. Sosyoekonomik statü fiziksel ve zihinsel sağlığımız dahil olmak üzere bireyin tüm yaşamını etkiler. Ekonomik durumun yoksulluğa sebep olması eğitim yaşamında pek çok olumsuz etkene yol açar. Düşük eğitim başarısı, şiddet, yozlaşma gibi toplumumuzu yoğun şekilde etkiler. Doğal olarak bu durum değerlerin içselleştirilmesi sürecinde toplumsal yapının belirgin rol oynadığı örtük program çerçevesinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin ekonomik durumu da katılımcılar tarafından değer kazandırılmasında olumsuzluğa ve öğretmenin etkililiğinin azalmasına neden olan etkenler içinde sayılmıştır. BEÖ4 bu konuda şu görüşleri dile getirmiştir; “Zorlayıcı gücü olan devlet. Köşeyi dönen adama değer vereceğine öğrenciye değer verecek. Nasıl değer verecek öğretmenin maaşını arttıracak, koşullarını iyileştirecek.”

Son olarak katılımcı öğretmen EEÖ2 “eklemek istediğiniz herhangi birşey var mı?” sorusuna tüm katılımcıların aksine var demiş ve toplumun değerlere bakışını, kültürel yozlaşmayı aşağıdaki cümleler ile dile getirirken aynı zamanda öğrenciler arasında yükselen değerleri ironik bir şekilde ifade etmiştir;

“Esas değerlerimiz şunlar; marka giyinmek, selfie çekmek, sosyal ortamda beğenilmek, dizi karakterlerini özenmek, işi bilen olmak, nabza göre şerbet vermek, kankilik, laf sokmak konuşurken, paralı meslekleri tercih etmek, devlet malı deniz yemeyen domuz anlayışı, uyanıklık, cemaatçilik, dejenerasyon, Adnan Hoca ve ekibi, ve öğrencilerimiz için değer okuldan kaçmak, yaşadığımız değerler bunlar, öğreneceğimiz değerler bunlar, Allah kolaylık versin bize.”



Şekil 4.6: Aksiyooloji ve örtük program modeli

Şekil 4.6.'da aksiyoloji ve örtük program modeli ile çalışmada elde edilen verilerin yorumlanması sonucunda elde edilen genel çerçeve sunulmuştur. Toplamda model çerçevesinde kırkyedi kategori tespit edilmiş ve bu kategorilerin üst başlığını oluşturan beş ana tema belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okulda aksiyoloji çerçevesinde bulunması gereken yirmialtı değer ifade edilmiştir. Öğretmenlerin örtük program çerçevesinde değer kazandırılması sürecini deneyimlemelerine bağlı olarak etik ve estetik değerlerin değerlendirilmesi on dört kategorinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoriler değer eğitiminde okullarda etkili olan faktörleri ifade etmektedir. Genel olarak katılımcı öğretmenler tarafından olumsuz faktörler öncelikle sıralanmış ama bazı durumlarda rol model olarak öğretmen kategorisinde olduğu gibi olumlu şekilde de yorumlanabileceği ifade edilmiştir. Genel olarak ülkemizde değer eğitimi ile ilgili yaşanan karmaşanın öğretmenler tarafından da algılanmakta ve dile getirilmekte olduğu modelde vurgulanan bir durum olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın alt amaçlarıyla ilgili olarak, öğretmen görüşleri açısından, örtük programın aksiyolojik değerlerin öğretilmesinde oynadığı role ilişkin bulgular tartışılmış ve sonuçları ortaya konulmuştur. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve sonuçların ortaya konulmasında odak grup görüşmeleri neticesinde elde edilen nitel bulgular kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda alt amaçlara ait bulgular verilip üzerinde tartışma yapılmış ve sonuçları ortaya konulmuştur.

5.1.Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre okulda bulunması gereken etik değerler, bu değerlerin tanımlanması ve örtük program çerçevesinde etik değerlerin kazandırılması için gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin değerleri kazanma yollarının neler olduğuna cevap arayan birinci alt amacımızla ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlere öğretim programlarında etik değerlerin tanımlanması sorulduğunda, okulda bulunması gereken etik değerleri kendi düşüncelerine göre ifade etmişlerdir. Ancak bu değerlerin tanımını yapmaları istenildiğinde tanımlama yapmamışlar ya da kısıtlı bazı cümleler ile değerleri tekrar etme yoluna gitmişlerdir. Verilen yanıtlar tanımlarındaki belirsizlik ve yanlış anlamalardan dolayı kavramların gölgede kaldığını tam olarak anlayamadığını göstermektedir. Öğretmenler genel görüş olarak etik değerlerin kazandırılmasının önemli olduğunu, çünkü bilinçli ve nitelikli insanlar için etik değerlerin ön plana çıkan şey olduğunu vurgulayarak ifade etmektedirler. Ancak saydıkları değerlerin tanımlamalarını gerçekleştirememişlerdir. MEB tarafından 2018 yılında yayımlanan öğretim programlarında öğretilmesi istenilen değerler gösterilmektedir. Bu belgede öğrencilerin temel yeterliliklere sahip bireyler olarak yetişmesinde değerler, sorumlu vatandaşlık ve sosyal katılım çerçevesinde ele alınmıştır. (MEB, 2018). Ancak, öğretmenler açısından etik değerlerin öğretimi öğretim programında açık ve net bir şekilde verilmemiştir. Dolayısıyla, ders kitaplarında ve kazanımlarında bu konular ile ilişkilendirilmiş kazanımlar da bulunmamaktadır. Genelde değerlerin örtük programın parçası olarak kabul edildiği ancak öğretmenlerin kavramdan habersiz oldukları sonucuna varılabilir. Kohlberg'e (1971,381)

göre, öğretmenler bazı durumlarda değer öğrettiklerini bilmiyor olabilirler. Bu nedenle etik değerlerin öğretimi ile ne ifade edildiğini tanımlamak çok önemlidir. Öğretmenler planlanmamış veya geliştirilmemiş bir program türü olarak örtük programı tanımlayarak öğrencilerin davranışları, tutumları, inançları, değerleri ve okulun kuralları olarak ayrıca bahsetmektedirler. Doğal olarak bu şekilde ele alındığında, etik değerlerin öğretimi ile örtük program arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin aynı zamanda öğrencilerine örtük programın bir parçası olarak okulda ve sınıftaki günlük etkileşimleri sırasında davranışlarıyla, yaşantıları yoluyla değerleri öğrettikleri değerlendirilmektedir.

Öğretmenler tarafından dile getirilen bazı değerlerin MEB'in öğretim programlarında tanımladığı değerlerle örtüştüğü görülürken MEB tarafından vurgulanmayan çevre bilinci, hayvanları koruma gibi bazı farklı değerler de öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Benzer şekilde Çubukcu'nun (2012, 1521) çalışmasında da öğrencilerin iki tema aldıklarını belirtmiştir: bireysel faydalar ve sosyal kazanımlar. Bireysel fayda açısından, öğrencilerin bireysel temizlik, hayvanları sevme-koruma, çalışkanlık, sorumluluk ve doğaya saygı duydukları vurgulanırken, sosyal kazanımlar açısından öğrencilerin saygı, adalet, yardımlaşma, güvenilirlik, dürüstlük değerlerini kazandıkları sonucuna varılmıştır. Örtük programı destekleyen faaliyetler kavramı kapsamında öğrenciler tarafından adalet, işbirliği ve güvenilirlik değerleri kazanılmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin en fazla saygı değerini ardından adalet ve sevgi değerlerini önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler açısından dile getirilen diğer değerler şunlardır; Ahlak, doğruluk, dürüstlük, empati, eşitlik, hoşgörü, huzur, merhamet, özdenetim, özgürlük, özgüven, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik.

Rol model olarak öğretmenden öğrenme genellikle olumlu anlamı ile katılımcılar tarafından ele alınmıştır. Öğretmenlerin davranışlarının öğrenciler tarafından örnek alındığı ve çoğu durumda taklit edildiği araştırmamızın sonuçları içersindedir. Bu durum Bolat'ın (2014) araştırmasıyla da örtüşmektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada sınıf öğretmenin olumlu kişilik özelliklerinin, öğrencilerin olumlu model olarak öğretmenlerinin davranışlarını almalarına yardımcı olacağını, öğretmenin özelliklerinin dersin hedeflerine ulaşmada ve öğrencilere inandırıcı olması bakımından öğrenciler üzerindeki başarısını artırabileceği ve genel anlamda öğretmenin rol model olmasının eğitimin istendik davranışlarına katkı sağlayacağı sonucunu ifade etmiştir. Rol model olarak öğrenme etkili bir değer aktarımı süreci olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenin

okulun örtük programı şekillendirmedeki rolü ve bu konunun mesleki etikle olan ilişkisine dikkat çekilmiş, aynı zamanda bu program türünün öğrenci davranışlarını şekillendirilmesinde üstlendiği rol çalışmada kendisini göstermiştir. Örtük programın ortaöğretim kurumlarında gerekli olan temel değişikliklerin üretilmesi için dikkate alınması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesi ihtiyacı vurgulanmıştır.

Johnson (2006) öğrencilerin ailelerinden çok öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla zaman geçirdiklerini ve okul ortamında birçok davranış edindiklerini vurgulamaktadır. Öğrenciler arkadaşlarıyla iletişim kurmada başarılı olmak zorundadırlar, aksi takdirde çok kısa sürede dışlanırlar. Görüşme yapılan öğretmenlerce aksiyolojik içerikler içinde etik değerlerle ilgili olarak akran ilişkisi hem olumlu hemde olumsuz bir faktör olarak tanımlanmıştır. Özellikle lise öğrencilerinin yaşları, ergenlik dönemi gelişim özellikleri, birbirleri ile olan ilişkileri içselleştirdikleri değerleri birbirlerine yansıtmalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerce bu etkileşimin dile getirilerek akran ilişkisinin öneminin vurgulanması Bolat'ın (2014) araştırmasında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Ona göre akran gruplarının birbirini devamlı eleştirmesi ve öğrenciler arasında iletişimsizlik gibi durumların yaşanması okul iklimini, atmosferini bozmaktadır. Çalışmada okulda öğrencilerin karşılaştığı şiddet sadece öğretmenlerden değil öğrencilerden de kaynaklanmakta ve bu durum gelecekte de eğitim açısından önemli bir sorun olarak karşılaşılabilecek bir durum olarak tanımlanmaktadır.

Okul ikliminin ve kültürünün önemi Çubukcu (2012, 1525) tarafından da vurgulanmıştır okul atmosferinin öğrenciler için olumlu sosyal yaşantılar sağlayabileceği gibi olumsuzluklara da yol açarak öğrenciyi pasif, korkak ya da saldırgan bireyler haline getirmesinin mümkün olduğunu söylemiştir. Veznedaroğlu'da (2007) yaptığı çalışmada insanların birbirlerini dinledikleri, düşüncelerine saygı gösterdikleri bir atmosferde öğrencilere örtük program aracılığıyla bu doğrultuda mesajların iletildiği ifade etmiştir. Bu doğrultuda çalışma yapılan okulda genel olarak olumlu/pozitif bir atmosfer vardır. Tezcan (2003); okuldaki iletişimin otoriter bir atmosferde gerçekleşmesi durumunda öğrencilere, örtük program aracılığıyla otoritenin, hiyerarşinin ve kendisinden üste itaat etmenin önemsendiği mesajlarının verildiğini belirtmiştir. İçerisinde herkesin kendisini rahat hissettiği bir kültür, yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaya rehberlik eder ve bu durum öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki oluşturur (Kelly ve diğerleri, 1998). Bu durum özellikle yüksek sınav puanı ile öğrenci alan okullarda öğretmenler tarafından belirtilirken

okul iklimi, atmosferi ve kültürünün olumlu bir şekilde öğrencilere yansıdığı ancak düşük sınav puanı ile öğrenci alan okullarda bu iklimin öğretmenler tarafından olumsuz olarak değerlendirilmesine yol açtığı sonucu ile tutarlıdır.

Etik değerler ve örtük program teması çerçevesinde ortaya çıkan toplumsal yapının öğrenciler üzerindeki etkisi katılımcı öğretmenler tarafından olumsuz bir faktör olarak tanımlanmıştır. İstismar, zorbalık, şiddet, küfürlü konuşma, saygısızlık, sorumluluklarını yerine getrimeme gibi davranışlar toplumsal çevrenin ve toplumsal yapının hızla değişimi ile kültür yapımızda meydana gelen yozlaşmanın etkisi ile öğrenci davranışları üzerinde etki eden olumsuz faktörler olarak katılımcılar tarafından sıralanmıştır. Bolat'ın (2014) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma yapılan okulun bulunduğu sosyal çevrenin ve sosyo-ekonomik yapının öğrenciler üzerinde etkili olduğu, sınıfta en önemli sorunun kavgâ, küfür olduğu, çevrenin beklentisinin ya da öğretmenin yapısının bu sorunlara etki ettiğini ifade edilmiştir.

Sosyal medya ve teknolojinin etkisi etik değerlerin kazandırılmasında örtük programın bir boyutu olarak öğretmenlerce tanımlanmıştır. Çalışmada genellikle toplumsal yapının etkisi gibi sosyal medyanın öğrencilerin davranışları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu ifade edilerek öğrenci davranışlarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Kuş'ta (2009, 127) değerlerin kazanılmasında medyanın rolünün akraba ilişkilerinden daha etkili olduğu yönündedir. Bu durumda medyanın toplumsal değişimin bir neticesi olarak gittikçe zayıflayan akraba ilişkilerinin yerini aldığı düşünülebileceğini ifade etmiştir. Az da olsa bazı katılımcılar teknolojinin öğretim materyali hazırlama ve öğrencilere sunmada etkili bir öğrenme –öğretme stratejisi olduğunu belirtmiştir.

Çubukçu'nun (2012, 1522) çalışmasında elde ettiği sonuçlara benzer şekilde çalışmamızda örtük program yoluyla öğrenmeyi destekleyici etkinlikler olan; sosyal etkinliklerin, okullar arası spor yarışmalarının, milli bayramların, önemli gün ve hafta kutlamalarının, öğrenci kulübü çalışmalarının öğrencilerin değerleri algılayabilmeleri, içselleştirebilmeleri ve uygulayabilmeleri açısından güçlü birer araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerce okul kaynakları ve alt yapı imkânlarının genellikle okulda etik değerlerin kazandırılması sürecinde olumsuz bir etken olarak tanımladığı görülmektedir. Kaynak sorunlarının sadece maddi değil aynı zamanda psikolojik sonuçlar doğurduğu da ifade edilmiştir. Olanakları kısıtlı olan okullarda öğretmenler etkinliklere hazır bahaneler

bularak katılmamanın yollarını aramaktadırlar. Benzer bir sonuçta Akbulut'un (2016,80) çalışmasında ifade edilmiştir. Çalışmasında örtük program ile fiziksel ve sosyal çevre arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, örtük programın duyuşsal karakteristikler üzerinde önemli bir etken olduğu, ancak bu etkilerin olumsuz olduğu bulunmuştur.

Katılımcı öğretmenler kişisel ve profesyonel eğilimlerin, bilginin ve kişisel değerlerin öğretimde önemli etkenler olduğunu kabul etmiştir. Öğretmenlik mesleği çerçevesinde öğretmen yetiştirme programı ve çoğunlukla kendi aileleri ve kültürel geçmişleri ile edindikleri değer anlayışlarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar sınıfta estetik, etik ve ahlak değerlerini öğretmeye hazır olmaları açısından büyük eksiklikler bulunduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma soruları kapsamında yapılan görüşmelerde değerlerin kazandırılması ile ilgili öğretmen olarak rollerinin olup olmadığına ilişkin net bir bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Değer kavramının öğretilmesi gerektiği üzerinde hem fikir olmalarına rağmen bunun hangi yöntem ve araçlar ile gerçekleştirileceğine yönelik net bir bilgi ortaya koyamamışlardır. Bu durum (Cairns, 2000), tarafından da vurgulanmaktadır. Öğretmenin öğrencilerin hayatlarına yönelik büyük bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmen beklentilere her zaman cevap verir ve mesleğinin kapsadığı etik değerleri yaşar. Bu çerçevede katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen zedelenen öğretmen otoritesi etkili bir şekilde onarılsa, öğrenci üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Okuldaki olumlu iklimi engelleyen durumlar, öğretmenlerin çalışmalarında yönetmeleri ve desteklemeleri gereken politikalara aykırı davranışlarına yol açmaktadır. Karşılaşılan sorunlar öğretmenlerin öğrencilere değer öğretimini başarılı bir şekilde uygulama isteklerini güçleştirmektedir. Sonuç olarak toplumumuzda öğrencilerimize ahlaki değerler aşılama ideali eğitim politikalarının belirleyicileri ve ana paydaşları tarafından zayıflatılmış olarak görünmektedir.

Okuldaki örtük programın oluşturduğu sosyal dünya, bu değerlerin istendik yönde değil de aksine olumsuz yönde şekillenmesine daha elverişli ise öğrencilerin istenilmeyen yönde gelişen davranışlarında önemli bir sorumluluk taşıdığı söylenebilir Örtük öğrenmelerin önemi eğitim alanında yadsınamayacak bir değere sahiptir. Okullarda büyüklere saygı gösterme, onlara itiraz etmeme, sessizce sırasını bekleme, otoriteye itaat etme gibi değer ve normların örtük program aracılığıyla kazandırılmaya çalışıldığı belirtilmektedir (Yüksel, 2005). Ancak bakanlıkça öğretim programında örtük öğrenmenin altı çizilerek öğretmenin ve programın kendi başına bırakılması ve sürecin idare edilmemesi

karmaşaya yol açmaktadır. Katılımcılar için, öğretmenlik faaliyetleri genel anlamda öğrencilere değerleri aktarmakla ilgili olmasa da tüm okulların ve öğretmenlerin bir dereceye kadar değer eğitime katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul akademik içerik ve becerilerin öğretilmesinden çok daha fazlasıdır, ancak bu çalışmadaki bazı katılımcılar için, değerlerin açık öğretimi, tam olarak kavranabilen bir durum değildir. Öğretmen öğretim görevlerini yerine getirirken, not verme, değerlendirme yapma, öğrenci davranışlarını yönetme, öğretim programının gereklerini yerine getirme etkinliklerinde ve diğer öğretmenlerle etkileşim ve iletişimde bulunma noktasında etik ve estetik analiz gerektiren karar alma faaliyetlerinde bulunur. (Cummings, Maddux, ve Cladianos, 2010). Görüşme analizinden elde edilen veriler, etik içeriklerin öğretilmesi konusunda bilinçli bir farkındalık olup olmadığına bakılmaksızın öğretmenlerin günlük eylemleri sırasında gerçekten değer eğitimi ile meşgul olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğretimin etik bir çaba olduğunu kabul etmiştir. Etik değerler öğretmenlerin günlük çalışmalarının merkezinde yer almakta fakat örtük olarak algılanmaktadır. Programda etik değerler ile kazanımlar arasında bir ilişkilendirme yapılmamıştır. Sürecin idaresi tamamıyla öğretmenlere bırakılmış ve örtük kavramı vurgulanarak değerlerin resmi program dışında kazandırılması bir noktada vurgulanmıştır. Ancak unutulmaması gereken önemli bir nokta, örtük programın öğrencinin her zaman olumlu ve istenilen yönde kazanımlar edinebilmesini sağlamadığıdır. Bu durum Yüksel (2002, 36) tarafından da dile getirilmektedir. Ona göre program geliştirmecilerin özellikle ders dışı etkinlikler ile ders kitaplarının seçimine dikkat etmeleri gerekmektedir. Çünkü öğrencilere toplumsal kurumların beklentilerine uygun görüş, düşünce ve tutumların aşılmasında, ders kitaplarındaki bilgiler ve ders dışı etkinlikler önemli bir rol oynamaktadır.

Öğretim programlarının inceleme ve katılımcıların görüşlerine göre programın dayandığı ve örtük ya da açık olarak verilmesi istenilen “kök değerlerin” hangi felsefi yaklaşıma dayandığı ve nasıl öğretileceğine ilişkin açıklamaların olmadığı görülmektedir. Programın nasıl uygulanacağı, süreçte öğretmenin ve öğrencinin nasıl bir uygulama gerçekleştireceği, ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin nasıl olması gerektiğine yönelik açıklamaların olmaması programların önemli eksikliklerinden biri olduğu söylenebilir. Programların felsefesi din kültürü ve ahlak bilgisi programı haricinde net bir şekilde yazılmamıştır. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi programında yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği açıkça belirtilmiştir. Bu durum programların uygulanması boyutunda önemli bir sorun olarak gözükmektedir.

Eğitim bilimciler açısından özellikle ahlaki sorunların “okul alanı” dışında bırakmanın arzu edilir bir durum olmadığı açıktır. Ancak bazı katılımcıların ifade ettiği gibi bakanlık değer öğretimini öğretim programlarında sadece başlık olarak vererek ve sivil toplum kuruluşu niteliğinde örgütlenen yapılar ile protokoller imzalanarak adeta değer eğitimi alanını bu yapılara terk etmiş gözükmektedir. Okullar bu alanda çalışmayan, sadece kendi hitap ettikleri kesimin amaçlarına ulaşmak için eğitimin bireylerin üzerindeki gücünü kullanmak isteyen, uzman olmayan kişilere bırakılamayacak kadar önemli bir kurumdur. Geçmişte eğitim-öğretim faaliyetlerinin kontrolsüz bir şekilde bırakılması karşıt program oluşumuna kadar giden bir sürece yol açmış ve sonucunda bu durum ülkemiz ve toplumumuz üzerinde derin yaralara yol açan süreçlerin de hazırlayıcısı olmuştur. Bu sonuç Yüksel (2002, 36) tarafından da bazı toplumsal kurumlarda veya toplumun bazı kesimlerinde ülkenin siyasi ve ideolojik beklentilerine uygun olmayan bazı görüş, düşünce ve talepler varsa bunları yok edecek etkinlikler belirlenerek öğretmenlere bu konuda bilgi verilmelidir denilerek desteklenmektedir.

Öğretmen kimliğinin eğitimdeki değerlerin uygulanması üzerindeki etkisinin sürekli olarak göz ardı edilmesi; eğitim eksikliği ya da bu eğitimlerin hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından ciddiye alınmayışı; değerlerin kazandırılmasında karşılaşılan pratik zorlukların nasıl ele alınacağı ya da aşılabacağı konusunda örtük programın nasıl kullanılacağı ve eğitimde değerleri kazandırmak için farklı stratejilerin etkili bir şekilde nasıl kullanabileceği konusunda öğretmenlerin bilgi eksikliği çalışmada net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak ortaöğretim kurumlarında öğretmen görüşlerine göre yer alması gereken etik değerler ve bunların örtük program çerçevesinde kazandırılmasında etkili olan yöntem ve faktörler bir bütün olarak değerlendirildiğinde örtük programın öğrencilerin etik değerleri üzerinde resmi programdan daha etkili olduğunu halihazırda uygulanmakta olan programdan daha güçlü bir rol oynadığını göstermektedir. Görüşülen öğretmenler örtük programın ekstra değerler, deneyimler ve bilişsel sosyal tutumlar sağlamada uygulanan programı aştığını ifade ederek bu durumu net bir şekilde ortaya koymuşlardır. Kohlberg’e (1971, 389) göre de ahlak eğitimi programdaki derslere yerleştirmek etkili olmamakta öğrenciler sıklıkla ders kitapları ve ders materyellerinden ziyade, okuldaki örtük programın yarattığı etik ortam ve iklimden etkilenmektedirler (akt, Yüksel, 2005). Tespitimiz Kuş’un (2009, 3) yaptığı çalışma ile de tutarlıdır. Çalışmada değerlerin kazanılmasında öğrencilere göre örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın bulguları, örtük programın öğrencilerin değerleri üzerindeki etkisine ilişkin önceki çalışmaların bazılarının bulguları ile özellikle etik ve estetik değerler açısından oldukça tutarlıdır (Yüksel 2005, Veznedaroğlu 2007 ve Gün 2018). Çalışma, lise öğretmenlerinin değerlerin eğitim alanında kazandırılmasını nasıl deneyimlediklerini araştırmayı amaçlamıştır. Sınırlılıkları olmasına rağmen görüşme verileri eğitim politikalarını belirleyiciler ve öğretmenler arasında büyük bir boşluk olduğunu ortaya koymuştur. Bu boşluk ile ilgili olarak: Öğretmenlerin “değerler eğitimi” kavramını zayıf bir şekilde algılamaları, uygulamayı başarısız bulmaları ve konuyla ilgili belirgin bilgi eksikliği nedeniyle değer eğitiminin daha da içinden çıkılmaz bir noktaya evrildiğini göstermektedir.

5.3. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre okulda bulunması gereken estetik değerler, bu değerlerin tanımlanması ve örtük program çerçevesinde estetik değerlerin kazandırılması için gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin değerleri kazanma yollarının neler olduğuna cevap arayan ikinci alt problemimizde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Örtük programın öğrencilere etik ve estetik değerlerin kazandırılmasında güçlü bir şekilde yer alan bir eğitim aracı olduğu kabul gören bir durumdur. Bu nedenle, örtük programın ortaya çıkışı ile etik ve estetik değerler arasında güçlü bir bağ vardır. Estetik ve etik arasında ayırım yapmak zordur çünkü iki kavram birbiriyle bağlantılıdır. Estetiği değerlendirmek, insanların özgürce ve mantıklı bir şekilde karar verebilmesini sağlayan özellikler ve deneyimlerden gelir.

Çalışmamızda elde edilen bulgulardan yola çıkarak elde ettiğimiz sonuçlarda MEB yaklaşımının sadece etik kavramları kapsadığı, bunun yanı sıra değerın önemli ikinci unsuru olan estetiğin göz ardı edildiğı öğretmen görüşmeleri sonucu ortaya çıkan bir tespit olarak vurgulanmıştır. MEB tarafından değerlerin- ki genelde kastedilen etik değerlerdir- sadece açık değil aynı zamanda örtük olarak da verilmesi istenmiştir. Ancak örtük olarak verilmesi istenilen değerlerin tam olarak nasıl verileceğı ile ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Bu alanda gerçekleşecek kazanımların sonucunda gösterilecek tutum ve davranışların kazanılıp kazanılmadığının nasıl ölçüleceğıne ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır.

Kurum kültürünün özünde kurumunu meydana getiren bireyler ve gruplar arasında paylaşılan ve uyulan değerler vardır (Cemaloğlu, 2013, 19). Özden’de (2013, 43) okulun ana unsurlarında olan öğretmen-öğrenci ve yöneticinin paylaştığı ortak bir vizyonun olmasının, karşılaşılan sorunların kendi sınırları içinde kalmasına yardımcı olacağı gibi, bu vizyon etrafında birleşen insanlar karışışında sorunların küçülerek üzerinde durulmaya değmez bir hal alacağını söylemektedir. Öğretmen görüşmelerinde, estetik değerlerin aktarımında okul atmosferinin başka bir deyişle okul kültürünün örtük program kapsamında önemli bir yere sahip olduğu değerlendirilmiştir. Etkili bir okul kültürünün oluşturulduğu okullarda değer kazandırılma sürecinin de etkili bir şekilde işlediği görülmektedir. Eğer okuldaki iletişim otoriter bir atmosferde gerçekleşiyorsa öğrenciler, örtük program aracılığıyla otoritenin, hiyerarşinin ve kendisinden üste itaat etmenin önemsendiği mesajlarını alabilirler. Sağlıklı bir iletişimin olduğu okul ortamında öğrencilerin alacakları mesajların daha farklı ve etkili olacağı yapılan araştırmalar ile desteklenmiştir. (Tezcan, 2003; Veznedaroğlu, 2007).

Katılımcılar sosyal etkinliklerin sınıfta estetik değerler hakkındaki tartışmaları açmak için ideal bir yol olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ders dışı etkinliklerde okullarda görevli yönetici ve öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Burada okullar, toplumsal beklentilere uygun olarak okul ve sınıf kurallarını belirleme, bu kurallara uygun etkinlikler yapma, eğitsel kol çalışmaları dışında öğrenci kulüpleri kurma, toplantılar yapma, tören ve eğlenceler düzenleme gibi etkinlikler yapabilirler. Sonuçta okullar, toplumsal beklentilere uygun olarak kendi örtük programını şekillendirmelidir. (Yüksel, 2004). Ders dışı etkinlikler öğrencileri örtük program yoluyla etkilemekte ve yeni öğrenmeler ve değerler edinmelerini sağlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (R.G, 2017) sosyal etkinlikleri, “öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları ile her türlü gezi, yarışma, yayın, gösteri, tiyatro, spor, münazara ve benzeri diğer etkinlikler” olarak tanımlarken, bu yönetmeliğin amacının da, ders programlarının yanında öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmek, yeni ilgi alanları oluşturmak ve beceriler kazandırmak olarak tanımlanmıştır. Başaran (2008, 338) sosyal etkinlik kavramına yönelik eğitsel etkinlik kavramını kullanmış olup bu etkinlerin, öğrenciye bir yandan kendini yönetme becerisi kazandırıp bir yandan da demokratik yaşama hazırlayarak kültürel değerleri benimsemesini sağlarken yeni değerler de geliştirebileceğini ifade etmektedir. Örtük program çerçevesinde öğretmenler öğrencilerinde estetik değerlerin oluşmasında ve

aktarımında sosyal faaliyetlerin, kültürel ve sportif etkinliklerin önemli oluşunu ve öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımını sağlayarak estetik bir değerlendirme ve yaşantı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Gün'ün (2018, 40) Yüksel, Sarı ve Veznedaroğlu'dan aktardığına göre sportif yarışmaların düzenlenmesi, kültürel ve bilimsel etkinliklerin yapılması gibi proje ve faaliyetlerin okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından desteklenmesi ve teşvik edilmesi öğrencilerde bu etkinliklerin ve katılımcılarının önemsendiği etkisini oluşturacaktır. Wren'e (1999) göre okulun kendine özgü formasının, renklerinin, ambleminin ve maskotunun olması ve bunlarla verilen mesajlar da örtük program kapsamında değerlendirmektedir. Örneğin bu hususa görüşmelerde katılımcı öğretmenlerin bir kısmı okulun formasının öğrenciler üzerinde estetik bir etki bıraktığını ve okulun genel tertip ve düzeni üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum aynı zamanda 2015 yılında MEB tarafından uygulamaya konulan serbest kıyafet uygulamasının başarısız olduğu ve eğitim sisteminde ciddi sıkıntılara neden olduğu yönünde bir algıyı da yansıtmaktadır.

Çalışmada özellikle estetik değerlerin aktarımında öğretmen ve öğrencilerin görsel sanat çalışmalarının sergilenmesinin, pano ve sergi etkinliklerinin, müzik-koro çalışmalarının, tiyatro-şiiir dinletisi etkinliklerinin düzenlenmesinin, milli bayramların önemli gün ve haftaların kutlanmasının estetik değerlerin öğrenciler açısından benimsenmesinde etkili bir sonucu olduğu değerlendirilmiştir. Sosyal, kültürel ve sportif faktörlerin etkisi okulun öğrencilerin olumlu değerlerini destekleme rolüyle temsil edilmektedir. (Fulata, 2006, 138). Bir okulda uygulanan ders dışı etkinliklerin örtük program kapsamında olduğunu belirten Demirel (2004), program geliştirme uzmanlarının okullarda verilen dersleri kapsayan program çalışmalarına önem verdiklerini, ders dışı etkinlikleri ihmal ettiklerini vurgulamıştır. Okulda ders dışı etkinliklere az zaman ayrılıyor veya hiç zaman ayrılmıyorsa, öğrenciler bu etkinliklerin yeterince önemli olmadığı algısına kapılabilirler. Ayrıca, ders dışı etkinliklerin düzenlenmediği okullarda, öğrencilerde bu etkinlikler aracılığıyla elde edilebilecek bilgi, beceri ve tutumları da önemli görmeyecekleri varsayılabilir (Veznedaroğlu, 2007). Gün'ün (2018, 41) çalışmasına göre okuldaki diğer alanlar açısından spor alanlarına, atölyelere, sanat dersliklerine yer ayrılmaması ya da buraların donanımlarının çok yetersiz olması okulda spor, sanat ve uygulama etkinliklerine yeterince önem verilmediğinin bir göstergesi olabilir. Okulun koridorlarındaki panolara hangi büyüklükte, görünürlükte ve sıklıkta nelerin asılı olduğu, buralarda ne tür duyurular

yapıldığı, duvarlarda asılı olan afiş, resim vb. ürünlerde de örtük program hakkında bilgi vermektedir.

Okulun fiziki yapısı örtük program üzerinde etkili olarak öğretmenler tarafından estetik değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmasında önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Gün'ün (2018, 40) gerçekleştirdiği çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Okulda sınıflara, yönetici ve öğretmen odalarına ayrılan alanlar ve bunların birbirlerine uzaklıkları ile bina içerisindeki konumları, genişlikleri ve içerisinde bulunan mefruşatlar da örtük programın öğeleri arasında yer almaktadır. Sınıf düzenlemesi ve ekipmanı etkili bir öğrenme ortamının yaratılmasında örtük programın bir bileşeni olarak çok önemlidir. Öğrencilerin birbirlerini görme ve hedeflenen içeriği kazanmaları, özgürce tartışabilmeleri için sınıf sıra ve masaları uygun bir şekilde genellikle birbirleri ve öğretmenleriyle etkileşimini sağlamak için dairesel veya kare şeklinde düzenlemeyi gerektirir. Bu hususta yapılan bazı araştırmalar da bu durumu doğrulamaktadır. Sahoo'nun (2015, 304) yaptığı çalışma da öğrencilerin başarısı ile sınıftaki öğrencilerin konumu, oturma düzeni arasında ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Okul ve sınıf düzeni ve yerleştirmesi öğrencilerin başarısına dolaylı olarak etki etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kullanabileceği araç- gereç onları öğretme-öğrenme sürecinde en üst seviyeye çıkarmaya teşvik etme ve zorlama konusunda dikkate değer bir rol oynamaktadır. Doğan'ın (2016,206) eğitim programları ile ilgili yüksek lisans tezinde öğretmenlerin uygulayıcı rolleri ve öğrencileriyle kurdukları yoğun iletişim ve etkileşimin, eğitim programlarının uygulanmasında birinci sorumluluğun kendilerinde olmasını sağladığını ifade etmiştir. Diğer taraftan yöneticiler eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluklarının farkında olmalarına rağmen, bunları gerçekleştirmede özellikle bilgi ve zaman boyutunda sıkıntılar yaşadıkları, kısaca teoriyi uygulamaya dökemedikleri çalışmasında bir sorun alanı olarak tespit edilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan birisi de estetik değerlerin öğretiminde karşılaşılan bir sorun olan ders programlarıdır. Öğretmenlerin bir kısmı ders programlarının yeteri kadar öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadan hazırlandığını ifade ederken süre ve kazanım ağırlıklarının ve derslere verilen önemin estetik duyarlılığın kazandırılması önünde engel teşkil ettiğini vurgulamışlardır.

Saho' nun (2015; 296) araştırmasında işaret ettiği üzere sanat eğitiminin, tüm eğitim alanlarına dâhil edilmesinin gerekliliğine çalışmamızda da ulaşılmıştır. Estetik değerler öğretim programlarına dâhil edilmeli; sanatçılar veya kültür kurumları ile işbirliği yapılarak

öğrenciler ve öğretmenlere okullarda estetik açıdan uygun bir ortam sağlanmalıdır. Sadece sanat öğretmenleri değil, her öğretmen estetik değerlerin yaşatıldığı okul ortamını takdir etmek için duyarlı olmalıdır. Öğrencilerin güzelliği farklı biçimlerde tanımlayabilmelerini sağlayan estetik duyarlılık, aynı zamanda fikirlerini, duygularını özgürce ifade edebilmeleri ve zengin kültür mirasımızın bilincine sahip olmalarının da yolunu açacaktır.

Öğretmen katılımcıların ifadelerine göre estetik değerlerin geliştiği bir okul ortamında aşağıdaki sonuçların ortaya çıkmasını beklemek yanıltıcı olmaz. Sanat ve estetik değerinin öğretim programlarındaki diğer derslerle bütünleşmesiyle öğrencinin hem derslerle hemde diğer öğrencilerle etkileşimde bulunma sürecine yardımcı olunarak daha yüksek başarı elde etmeleri için estetik etkin rol oynayabilir. Sanata ilgi duyan ve etkinlik yapan öğrencilerin daha iyi bir okur haline gelerek okul ve sınıf başarılarını artmasına yardımcı olunur. Duygularını kullanarak farklı öğrenme stilleri geliştirmelerinde sanat ve estetik ideal bir yardımcı olabilir. Öğrencilerin kendilerini çevreleyen fiziksel alana daha fazla ilgi göstermelerini teşvik ederek yaşadıkları dünya hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar. Estetik değerlerin yükseldiği bir okul da öğretmenler toplumun öz kültür kaynakları tanıtarak sınıfa ve öğrenciye aktarma noktasında etkili olurken öğrencilerin kendilerini tanıma ve ifade etme becerilerinin gelişmesine de yardımcı olacaklardır.

5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan değerleri ile ilgili deneyimleri ve anlamlandırmaları alt amacımıza ilişkin öğretmenlerin aksiyolojik anlayışları temasına ait şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmada aksiyolojik yeterliliğin çok önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitimin nihai amacı, çocuğun kişiliğinin fiziksel, entelektüel ve duygusal yönünü geliştirmek için değer odaklı olmalıdır. Bu durum aynı zamanda öğretmenler arasında da bireysel ve mesleki yeterliliği geliştirir. Değerlerin öğretim programında yar alma durumu MEB tarafından açıklandığı gibi değer eğitimi kavramı çerçevesinde ele alınmıştır. Öğretmenler genel olarak öğretim programlarında belirtildiği üzere etkinliklerin resmi program boyutundan ziyade örtük program boyutunu vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin aksiyoloji anlayışlarının etkileyen faktörlerin başında aile ve evde değer kazandırılmasına verilen destek ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerce okula ailelerin desteğinin olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre aile değer öğrenmeye başlanılan en etkili kurumlardandır ancak toplumsal yapının değişimi ve ailenin bu değişimden etkilenmesi olumsuz bir faktör olarak tanımlanmıştır. Onlara göre aileler çocuklarının geleceklerinde çok önemli bir yer tutan eğitimden ellerini çekmektedirler. Gün'ün (2018) araştırması da bu bulguyu destekler niteliktedir. O da öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ailenin değerlerin kazanılmasında en etkili yol olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ebeveyn-çocuk ve okul etkileşimlerinin dinamikleri çocukların gelişiminde rol oynar. Bu nedenle okullarda ebeveyn katılımının önemi tekrar tekrar vurgulanmıştır. Greenwood ve Hickman'nın (1991) çalışması ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılımlarının, akademik başarı, öğrencilerin tutumları ve iyi olma hali gibi değişkenlere katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Aile katılımının genellikle çocukların öğrenimine ve okul başarısına fayda sağladığına dair geniş bir fikir birliği mevcuttur (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Araştırmacılar öğrencilerle ve meslektaşlarla olumlu ilişkiler hakkında farklı düşünceler ileri sürmüşlerdir. Thompson (1998, 6) “Uygun bir öğrenim iklimini teşvik etmek isteyen ortaöğretim öğretmenleri için en güçlü silah, öğrencileriyle pozitif bir ilişkidir” demektedir. Kohn'a (1996, 111) göre “çocukların hayatlarındaki önemli yetişkinler onlara saygı duyduğunda öğrencilerin de onlara saygılı olma olasılığı yüksektir. Kendilerine önem verildiğini hisseden kişiler başkalarını önemsemeye daha yatkındır. Marzano (2003, 49), iyi bir ilişkinin kurulmaması durumunda, öğrencilerin disiplin cezaları ve kurallara ve prosedürlere direneceğini belirtmektedir. Zehm ve Kottler'e (1993, 23) göre, öğrenciler, kendilerine değer verdiğimizizi ve onlara saygı duyulduğunu hissetmedikçe, ne söyleyendiğini duymak için öğretmenlerine güvenmeyeceklerdir. Oğuzkan (1982, 45) eğitim öğretim etkinliklerinin en önemli unsurlarından olan sınıf içi etkinliklerin gerçekleşmesinde, iletişimin önemini “sınıf içi etkinliklerin yönetimi de, geniş anlamda, öğretmen ile öğrenci arasında geçen bir iletişim işidir” şeklinde ifade etmiştir. Ornstein ve Hunkins (2014, 33) öğretmenlerin eğitim programlarında etkin rol almalarını, “programın devamlılığını, bütünlüğünü ve konu ile seviyeleri arasındaki birliği sağlamanın garantisi” olarak görmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim programlarının yoğunluğu ve zaman kısıtlılığı aksiyolojik içeriklerin öğrenciler taafından benimsenmesinde olumsuzluk

yaratan bir etken olarak tanımlanmıştır. Okul sisteminde hangi derse ne kadar zaman ayrıldığı da örtük program kapsamında değerlendirilmektedir. Örneğin bazı okullarda görsel sanatlar, resim, müzik, beden eğitimi gibi derslere az zaman ayrıldığı ancak edebiyat matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi derslere oldukça fazla zaman ayrıldığı görülmektedir (Yüksel, 2004). Ayrıca fazla zaman ayrılan dersler için hafta sonu günlerinde de öğretmenler tarafından destekleme ve yetiştirme kursları düzenlendiği, etütler yapıldığı bilinmektedir. Derslere ayrılan zamanla orantılı olarak örtük program aracılığıyla öğrencilerde bu derslere, derslerin öğretmenlerine yönelik bir değerlendirme mesajı verildiği düşünülebilir. Bu durum çalışmanın bulguları ile tutarlıdır. Öğretmenlerin büyük bölümü öğretim programlarını yetiştirme kaygısı yaşarken değer konularına yeteri kadar zaman ayıramadıklarının kaygısını yaşamaktadırlar. Ayrıca insan yaşamında önemli bir yer tutan ve insani gelişim açısından çok önemli olan yetenek dersleri olarak adlandırılan görsel sanatlar, müzik, drama gibi derslere yeterli zaman ayrılmadığını da ifade etmektedirler.

Yüksel (2004) ve Veznedaroğlu'nun (2007) ifadesine göre öğretmenin görüşleriyle resmi programın tutarsızlık gösterdiği durumlarda öğretmenin görüşlerinden oluşan örtük program devreye girerek öğrenciler üzerinde resmî programdan daha etkili duruma gelmektedir. Böylelikle öğrenciler bazen resmî programlarda belirtilenleri değil, öğretmenlerin kendilerine ilettiği norm ve değerleri öğrenmiş olmaktadır. Sınıf ortamında öğretmen tarafından verilen ve resmî programlarda belirtilmeyen bu mesajlar öğrencilerin beklenenlerden farklı öğrenmeler edinmelerinde etkili olmaktadır. Çoşkun'un (2016, 239), öğretim görevlileri ve üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada araştırma kapsamında, yapılan görüşme ve gözlemlerden hareketle, mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük programın etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Mesleki gelişim özellikle hizmetiçi eğitim faaliyetleri çalışmamızda bir sorun alanı olarak tanımlanmış ve öğretmenlerce bu alana yeterince önem verilmediği, önemsenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen beklentileri ve öğrenci başarısı üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin akademik performans üzerinde beklentilerin önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir (Kerman, Kimball ve Martin, 1980). Öğrenci davranışsal performansı aynı zamanda öğrencilerin hayatlarındaki önemli yetişkinlerin beklentilerine büyük ölçüde bağlıdır. Çok sayıda araştırma, öğretmenlerin öğrencilerin beklentilerinin kendini gerçekleştiren kehanetler olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin, sadece

yüksek başarılarla değil, tüm öğrencilere uygun şekilde yüksek davranışsal ve akademik beklentileri iletmeye hedefiyle etkileşimlerini gözlemlenmeleri hayati öneme sahiptir.

Politikalar, eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanmasında okul ve öğretmenleri desteklemek amacıyla, uzmanlar ve diğer paydaşlarla birlikte hükümet tarafından üretilen belgelerdir. MEB ve TTKB değer eğitimi ile ilgili olarak öğretmenleri desteklemek için kapsamlı bir öğretim programı yenileme çalışması başlatmıştır. Ayrıca MEB yeterli niteliklere ulaşmak için öğretmenlerin desteklendiği öğretmenlik yeterlilikler belgesini yayımlamıştır. Henüz uygulama fırsatı bulamasa da öğretmen performansının ölçülmesi ile ilgili yeni bir değerlendirme sistemi kurulmuştur. Dahası, yeni öğretim programlarındaki değerleri hizmetiçi eğitimler aracılığıyla tanıtılarak öğretmenlere iyi uygulama ve okul gelişimi için yardımcı olmayı amaçlamıştır (MEB, 2018). Bu amaçla il, ilçe, okul yöneticilerine ve öğretmenlere çeşitli hizmet içi eğitim kursları ve çalışmaları sunulmuştur. Öğretmenlerin tamamına yakını bu faaliyetlerin verimsiz olduğu yarardan çok zarar getirdiğini amaca hizmet etmediğini vurgulamışlardır.

Yüksel (2005) çalışmasında genç nesillerin modern toplumun ihtiyaç duyduğu ahlaki değerleri kazanması gerektiğine işaret ederek, sadece resmi programı geliştirmenin bu hedefe ulaşmakta yeterli olmadığını örtük programın dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Politika yapıcılarının problemlerin sadece resmi programla çözülemeyeceğinin farkında olmaları gerekmektedir. Program geliştirme çalışmalarında resmi ve örtük programın birbiriyle ilişkili olduğu açıkça belirtilmelidir. Örtük program resmi programı desteklemediği sürece istenilen başarıyı yakalamak mümkün olamayacaktır. Öğretim programı değişikliği ile MEB hedefleri içinde değerlerin tanıtılması öğretmenlerin okullarda değerlerin öğretilmesi yoluyla öğrencilere toplumda anlamlı bir rol oynamaya hazırlanmalarına yardımcı olmak yer almaktadır. Literatür, dünyanın birçok yerinde, etik ve estetik değerlerin öğretiminin giderek artan oranda okulların ana işi olarak görüldüğünü göstermektedir (Lovat, 2005). Çalışmalar aynı zamanda değer eğitiminin güçlü pozitif ilişkileri beslemede çok önemli bir katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur (Lovat, 2005). Gilligan (2003) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencileriyle yakından ilgilenmeleri durumunda bunun onları teşvik edeceğini tespit etmiştir. Literatür, okul ve ev arasındaki sağlam ilişkilerin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de olumlu sonuçlara sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Chavkin, 1993). Çalışmada elde edilen bulgulara göre MEB program çalışmaları sırasında hizmetiçi eğitim etkinlikleri ve bilgilendirme toplantıları

ile öğretmenleri yetiştirmeye ve bilgilendirmeye çalışsa da, öğretmenler bunun yeterli olmadığını hissetmişlerdir. Öğrenci ile olan ilişkileri konusunda öğretmenler Alo 147 uygulamaları, aile ve evde öğretmen ve eğitime destek yoksunluğu gibi çeşitli nedenlerden dolayı öğrenci davranışları ile ilgilenmemeye karar verdiklerini söylemişlerdir. Ebeveynin tavır ve davranışları, aile ve öğretmen arasındaki ilişkiyi sarsmakta ve zayıflatmaktadır.

5.2.Öneriler

Yapılan araştırma neticesinde eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik sunulan öneriler şunlardır;

- Toplumsal değerlerin genel olarak okullarda örtük veya açık bir şekilde aktarılması durumunda, aksiyolojinin etik değer boyutunun yanı sıra estetik de dahil olmak üzere farklı değer çeşitlerini de kapsaması gerekmektedir.
- Aksiyoloji aracılığı ile öğrencilerin; hak, özgürlük, sorumluluk bilincine sahip olarak belli değerleri bir yaşam felsefesi haline getirmeleri önemsenmelidir. Bu ise ahlaki düşünme ve davranmanın sağlanmasına bağlıdır. Ahlaki düşünme ve davranma değerler yoluyla anlaşılır olmaktadır. Öğretmenlik meslek etiği de buna bağlı düşünülmelidir. Öğretmenin yeterliliği, mesleğe olan bağlılığı onun öğrencileri ile olan ilişkilerinde belirleyici olmaktadır. İlgili kurum ve kuruluşlarca öğretmenlik yeterlilikleri ve meslek etiği geniş katılımlı bir çalışma ile gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir.
- Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler ve tüm okul topluluğu tarafından yaygın olarak bilinen bir misyon ifadesi olmalıdır. Okul yaşantıları erken yaşlarda başlayıp, lise yıllarında daha fazla zaman ve enerji katkısı gerektiren kapsamlı bir hizmet- faaliyet programına ve yüksek düzeyde okul ruhu-biz duygusu ve sağlıklı gruplar arası iletişim ile karakterize olmalıdır.
- Okul, toplumsallaşmaya ve ahlak bilincine yer vermenin yanı sıra akademik çaba, disiplin, sınıfın yaşamına katkı, okul ve topluma hizmet, başkalarına saygı gibi özellikleri de içeren bir sınıflandırma ve ödüllendirme sistemine sahip olmalıdır. Sadece öğretmenlerin değil aynı zamanda daha büyük öğrencilerin de yüksek etik

standartlara sahip olmaları beklenmelidir. Bu durum akrandan öğrenme ve rol model olma noktasında en az öğretmen-öğrenci ilişkisi kadar etkili olacaktır.

- Ülkemizde son yıllarda eğitim alanına teknolojinin bütünleşmesi için çok çeşitli projeler geliştirilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojik gelişmenin sağlanması amacı ile hayata geçirilen FATİH Projesi, eğitim araç ve gereçlerinin sınıf ortamına getirilmesine ve zenginleştirilmesine yönelik EBA, V Sınıf gibi çalışmalar ile eğitim ortamına teknoloji entegrasyonu gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu ürünlerin değer kazanımında öğretim programları kazanımları ile ilişkilendirilerek öğretmenlere sunulması öğretimin etkililiğini sağlayacaktır.

- MEB öğretim programlarında gerçekleştireceği düzenlemelerde öğretmenlerin yaşayan kültürle ilgili halk öyküleri, oyunları, şarkı ve türküleri gibi içerikleri bir araç olarak kullanabilmelerini ve bunların değer kazandırılması sürecine dahil edilmesini sağlamalıdır. Böylelikle öğretmen ve öğrencilerin kendi öz kültürüne sahip çıkmaları sağlanarak kültürel asimilasyonun ve yozlaşmanın önüne bir nebze de olsa geçilebilecektir.

- Öğretmenlerin tamamen ders kitaplarına bağlı kalmaları öğretim programlarında mevcut olan bilgi ve beceriler haricinde ekstra bilgi eklememe sonucunu da beraberinde getirmektedir. Ölçme değerlendirmede öğretmenler öğrencileri, ders kitaplarında bulunan bilgilerle ve kazanımlarla test etmektedirler. Bu noktada öğretmenlerin ders etkinliklerinde farklı içerikleri kullanabilmelerinin önünü açmak ve farklı ders materyali ve içerikleri kullanabilmeleri önündeki yasal zorlukların aşılmasının sağlanması, örtük programın işleyişine destek olarak yeni ve farklı öğrenmelerin de önünü açacaktır.

- Öğretmenlik özel alan ve genel kültür bilgisine etik ve estetik değerlerin öğrencilere nasıl öğretilceği eklenerek değer aktarımı süreci öğretmen yetiştirme politikalarının bir parçası olmalıdır.

- Her ne kadar değer eğitimi ortaöğretim öğretim programlarına dâhil edilmiş olsa da, öğrencilerin yaşamakta oldukları ergenliğin gelişim ve öğrenme psikolojisi açısından etkileri öğretim programlarında daha ayrıntılı olarak ele alınmalıdır.

- Sanat eğitimini okullarda tanıtmak için gerekli somut adımları özetleyen ve bu alandaki kararlar ve eylemler için sağlam bir çerçeve oluşturacak referans belge olarak resmi politikalar ve yol haritaların belirlenmesi gerekmektedir.

- Her okulda, donatımı tam olarak yapılmış kütüphaneler, laboratuvarlar, sanat odaları, tiyatrolar, çok amaçlı salonlar ve sergi salonları gibi öğretme-öğrenme sürecini destekleyecek çeşitli fiziki mekânlar olmalıdır. Bu alanlarda, öğrenciler sadece planlı okul zamanına bağlı kalmadan öğretim programına bağlı olmayan başka deneyimler, kavramlar, fikirler ve bilgiler edinebilmelidirler. Okul ve sınıflar halka açık alanlar olarak düzenlemeli, okulda öğrenci ve öğretmenlerce yapılan örnek tabloların resimlerini ve motiflerini sergilemeli, akademik, sportif, sanatsal ve ahlaki tüm alanlarda mükemmellik başarılarını kutlamak için okul toplumunu bir araya getiren düzenli törenler ve seremoniler geliştirilmelidir.

- MEB ve TTKB tarafından ileride gerçekleştirilecek özelde değer eğitimi başlığı altında toplanan hizmetiçi eğitim faaliyetlerini öğretmenlerin birer yetişkin olduğu gerçeği göz ardı edilmeden yetişkin eğitimi alanının bilimsel anlamda bulgularından yararlanarak zorunluluk değil gönüllülük esasına göre düzenlenmesi ayrıca öğretmenlerin etkinliklere katılımlarının hem maddi hemde manevi anlamda teşvik edilmesi eğitimlerin etkililiğini artırmayı sağlayabilecektir. Bu konuda gönüllü olacakların ücret performanslarını diğer öğretmenlere göre farklı düzenlenebileceği gibi görevde yükselmede de dikkate alınması katılımın artırılmasını ve içeriğin kalitesinin geliştirilebilmesini sağlayabilecektir.

- Öğretim programında her bir konu için ayrılan zaman, ders kitapları ve öğrenciler için mevcut olan diğer öğretim kaynaklarının belirlenmesinde örtük öğrenmelerin rolü de göz önünde bulundurulmalıdır. Programlar sadeleştirilerek okul içinde farklı etkinliklere ayrılacak zaman çoğaltılmalıdır.

- Öğretim programlarında felsefi yaklaşımın belirtilmemesi, program geliştirme çalışmasında bir anlayış değişikliğine gidildiğinde ortaya konulan program değişikliği gerekçesinde bir felsefi yaklaşım ifadesinden kaçınılması, ülkemiz eğitiminin geleceği açısından da tartışılması ve ele alınması gereken bir sorundur.

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2016). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya
- Akbulut, N. ve Arslan, S. (2011). Örtük program ölçeği: ölçek geliştirme çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.esosder.org Electronic Journal of Social Sciences ISSN:1304-0278 Kıs-2016 Cilt:15 Sayı:56 (169-176) Winter-2016 Volume:15 Issue:56
- Akinpelu, J. A. (1981). *An Introduction To Philosophy Of Education*. London: MacMillan Press Ltd
- Alqomouli, M.ve Alroudi, A. (2017). Impact of hidden curriculum on ethical and aesthetic values of sixth graders in tafila directorate of education. *Journal of Curriculum and Teaching*. Vol. 6, No. 1; 2017.
- Anderson, L. W. ve Krathwold, D. (2001). *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives*. New York: Longman
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge
- Arslan A. (1999). *İslam Felsefesi Üzerine*. Bilgiyay Yayınları. İzmir
- Aytaç, K. (1981). *Çağdaş Eğitim Akımları*. Ankara: Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Yayınları
- Ballantine, J. H. (1989). *The Sociology Of Education: A Systematic Analysis*. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. Chicago
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi* (1.basım). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Beauchamp G.A. (1981). *Curriculum Theory*. Edition, 4. Publisher, F.E. Peacock Publishers, ISBN, 0875812708, 9780875812700. 221
- Bershady, H.J. (1992). *On Feeling, Knowing, and Valuing: Selected Writings*, University of Chicago Press, 270
- Bertrand, R. (2014). *Felsefe sorunları*, İstanbul: Say Yayınları,
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi: Kavram Çözümlemesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara

- Bloomberg, L.D ve Volpe M.F. (2008). *Completing Your Qualitative Dissertation: A Roadmap From Beginning to End*. Los Angeles, London: Sage Publishing
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (18), 510-536. Adıyaman
- Bolay, S.H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1 (1), ss.12-19.
- Brink, D. (2012). “*Quality Of Working Life: Critical Issue for the 80s*”, Public Productivity Review, 7 (1), 10-25.
- Brogan, A. P.(1982). “*Philosophy And The Problem Of Value*”, Proceedings And Addresses Of The American Philosophical Association, 6/1932:105-129. URL=Http://Www.Jstor.Org/Stable/1483020 01.12.2017 tarihinde erişildi.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim Felsefesi, Yazılar*, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara
- Cadwallader E. (1984). *Fritz Perls'in Gestalt Terapisinde Değerler: Yarı Gerçeklerin Tehlikeleri Üzerine*. Editör: Craig S. Cashwell Çevrimiçi ISSN: 2161-007X Amerikan Danışmanlık Derneği
- Catterall, M. and Maclaran, P. (1997). *'Focus Group Data and Qualitative Analysis Programs*.
- Cemaloğlu, N.(2013). *Okulun Psikolojik Yönü*. (Ed. S. Özdemir). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (2.baskı). 197-230. Pegem Akademi. Ankara
- Cevizci, A (2012). *Eğitim Felsefesi*. 342 Say Yayınları. İstanbul
- Chalufi, K. (1996). *Journal Theory & Research in Social Education* Volume 7, Issue 1
- Chavkin, N.F. (1993). *Families and. Schools in a Pluralistic Society*. Albany, NY: State University of New York Press. Epstein, J.L.
- Cheung, D. (2000). *Measuring Teachers' Meta-Orientations to Curriculum: Application of Hierarchical Confirmatory Factor Analysis*, The Journal of Experimental Education, 68:2, 149-165, DOI: 10.1080/00220970009598500
- Cornbleth, C. (1984). Beyond hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 16 (1):29–36.
- Coşkun, N. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*. Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın.

- Cummings, R. Harlow, S. ve Maddux, C. (2010). Moral reasoning of in-service and pre-service teachers: A review of the research. *Journal of Moral Education - J Moral Educ.* 36. 67-78. 10.1080/03057240601185471.
- Curren, R. (2003). “*Eğitim Felsefesi*”, EJ Craig (ed.), Routledge Felsefe Ansiklopedisi, cilt. 3, Londra: Routledge, s. 231–240.
- Çokluk, Ö. Yılmaz, K. Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Egitimbilim*, 4 (1), 95-107
- Çubukçu, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecinde örtük programın etkisi. 26-28 Eylül 2011. *Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunulmuştur. Osman Gazi Üniversitesi. Eskişehir*
- Çüçen, A. K. (2012). *Bilim Felsefesine Giriş*, Sentez Yayıncılık. Ankara
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (18. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2005). *Introduction: The In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln* (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Sage Publications Ltd.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*, Çev. Tahsin Yılmaz, Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir.
- Doğan, D. (2016). *Eğitim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin yönetici görüşleri*. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın
- Doğan E. (2015). *100 Soruda Sosyoloji El Kitabı*, İmge Kitabevi, Ankara,
- Dombaycı, M. A. (2008). *Türkiye’de ortaöğretimde felsefe öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Driver, J. (2004). “*Pleasure as the Standard of Virtue in Hume's Moral Philosophy*.” *Pacific Philosophical Quarterly*. 85: 173–194.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye Qualitative Inquiry And The Enhancement Of Educational Practice*. New York, NY Macmillan.
- Ercan, Ş. Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakoğlu, G., Yüksel, G. & Uncu, Y. (2009). Tıp Fakültesi Örtük Program Ölçeğinin Gelistirilmesi. *Cerrahpasa Tıp Dergisi*. 40(3), 81-87.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan, Ankara

- Ferriter, B. (2009). Cell phones art disrupting the learning environment. <http://teacherleaders.typepad.com> 10.02.2017 tarihinde erişildi.
- Frank Crowther, (1997). "Teachers as leaders - an exploratory framework", *International Journal of Educational Management*, Vol. 11 Issue: 1, pp.6-13, <https://doi.org/10.1108/09513549710155410>
- Frankena W.F.(1965). *Philosophy Of Education*, Prentice Hall & IBD. View All Products. Publication Year: (1965) Number Of Pages: 116
- Frondizi, R. (1971). *What is Value? An Introduction to Axiology*, Open Court Publishing Company,
- Fulata, I. (2006). *Hidden Curriculum, its Role in Sustaining Educational Process, Academic Lecture During Activities of Saudi Society for Curriculum and Educational Supervision*, Mekke
- Gardner, R. (1993). Global perspectives and education in values. jo cairns, Roy Gardner, Denis Lawton (Ed.). *Values and the Curriculum*. (s.150-166). NY: Routledge.
- Gazâli (2013). *İhyâ-u Ulumi'd- Din*. (Çev. Mehmet Yavuz Şeker) İstanbul: Işık Yayınları
- Gilligan, C. (2003). *The listening guide method of psychological inquiry*. Qualitative Psychology, 2, 69–77. New York.
- Giroux, A. ve Penna, H.A. (1979). Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum. *Journal Theory & Research in Social Education* Volume 7, Issue 1
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education*. London: Bergin &Garvey
- Glitz, B. (1998). *Focus Groups for Libraries and Librarians*. New York, NY: Forbes Custom Publishing, 1998. 144 p. ISBN 0-8281-1249-5
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği geliştirim*, (2. Baskı). Ankara: Siyasal kitapevi.
- Greenwood, G. E. ve Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *Elementary School Journal*, 91(3), 279-288
- Grix, J. (2004). *The foundations of research*. London: Palgra ve Macmillan.
- Grünberg, T. (2011). *Mantık ve Gerçeklik. Çağdaş Epistemolojiye Giriş*. İnsan Yay.253-260. İstanbul.
- Gün, M. (2018).Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir

- Güngör, A. (2001). Utangaçlık ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, (15), 17-22.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30 (2), 169-202.
- Hamm, C. (1989). *Philosophical Issues in Education: An Introduction*. New York: Falmer Press, 1989.
- Hardie, C. (1962) .Truth and Fallacy in Educational Theory, New York: *Teachers College Bureau of Publications*.<https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/>
- Hilgenheger, N. (1993). *Johann Friedrich Herbart*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 3/4, 1993, p. 649-664
- Hines, A. (2016). *A Mixed-Methods Program Evaluation of Two Middle School Mathematics Intervention Programs Dissertation*, Gardner-Webb University, Academic The Education Commission of the States (2013)
- Hoover K. D,ve Sandler, H. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research* Vol 67, Issue 1, pp. 3 - 42
- Hopkins M. (1981). *Modelling Economic and Social Factors in Development*. ILO, Geneva
- Howick WH (1980). *Philosophies of Education*. Danville, 11: Interstate Printers and Publishers, Inc
- Hökelekli, H., Gündüz, T. (2007). “Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri”. R. Kaymakcan vd.(Ed). *Değerler ve Eğitimi* (743-772). İstanbul: Dem. yay. 371-396.
- DÖGMhttp://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/02114432_vizyonBelgesi2017.pdf 15.12.2017 tarihinde erişildi.
- OYEGM <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/4860612/2017> tarihinde erişildi.
- Hubbard, P. (2010). Reflections on Teaching Discourse Functions Using a Science Thesis. *Journal of Writing and Pedagogy*: 1.2: 264-277
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classroom*. New York: Holt, Rinehartand Winston, Inc.
- Jerald, C.D. (2006). *School Culture: The Hidden Curriculum*. Washington, DC: *The Center for Comprehensive School Reform and Improvement*. www.centerforcsri.org 10.01.2017 tarihinde erişildi.

- Johnson, L. C. (2006). *Better hope your teacher likes you: Students perceptions of good teachers and good principals*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Greensboro.
- Kelly, P. A., Brown, S., Butler, A., Gittens, P., Taylor, C. & Zeller, P. (1998). A place to hang our hats, *Educational Leadership*, 56(1), 62-64.
- Kentli, F. D. (2009). *Comparison of Hidden Curriculum Theories*. Ozean Publication.
- Kerman, S., Kimball, T., & Martin, M. (1980). *Teacher expectations and student achievement*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.
- Kilby, R. (1993). *The Study of Human Values*. University Press of America, 1993 - 261
- Knight, J. (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In *The SAGE handbook of international higher education*, ed. D.K. Deardorff, H. de Wit, and J.D. Heyl, 27–42. Thousand Oaks: Sage. (PDF) Revealing the Hidden Curriculum in Higher Education.https://www.researchgate.net/publication/323916913Revealing_the_Hidden_Curriculum_in_Higher_Education (17.06.2017 tarihinde erişildi).
- Kohlberg, L. (1973). *Moral Development and the New Social Studies*. Social Education, 2(37), 369-375.
- Kohlberg, L. Ve Whitten. R.(1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New Directions for the Child and Adolescent Development*, 2, 83-87.
- Kohn, A. (1996). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Alexandria, VA: ASCD(Association for Supervision and Curriculum Development),
- Konieczka, J. (2013). *The Hidden Curriculum*. Advanced Research in Scientific Areas, 2-6.
- Kuçuradi, I. (2013). *Human Rights: Concepts and Problems* - Verlag Münster, Philosophy - 213
- Kuş, E. (2009). *Nitel-Nicel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi? Nicel mi?* Anı Yayıncılık. Ankara
- Kurt, İ. (2016). *Eğitim felsefesinin mahiyeti, fonksiyonu ve geleceğine ilişkin bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Lincoln, G., E. G., ve Lincoln, Y. S. (2005). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage
- Lim. P.C. (2004). Learning technology in transition. *British Educational Research Association*. Vol. 35. No.6. 747-759
- Lovat, T. (2005). *Values Education and Teachers' Work: A quality teaching perspective*. California: SAGE Publications.
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum*. London: The Falmer Press
- M.E.B (Milli Eğitim Bakanlığı), (2017). Müfredat. (<http://mufredat.meb.gov.tr/>) (Erişim Tarihi 01.12.2017).
- M.E.B, (Milli Eğitim Bakanlığı), (2018). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf
- M.S. Frings. L, A, (1968) “Hocking and Scheler on Feeling”, *Philosophy Today*, 12, 39-99,
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. [http:// books.google.com](http://books.google.com) Erişim Tarihi 01.10.2017).
- Mariani, L. (1999). Probing the hidden curriculum: Teachers' students' beliefs and attitudes. *Paper presented at the British Council 18th National Conference for Teachers of English*, Palermo.
- Marzano, J. R. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Publisher: Association for Supervision & Curriculum Development ISBN-13: 978-0871207173
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: SAGE Publications.
- Meighan, R. (1981) *Eğitim Sosyolojisi*, Eastbourne: Holt, Reinhart ve Winston.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco (USA): Jossey-Bass. 179.
- Mertens, D. (2005) *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*, (2nd edn.). Sage, Boston
- Miller, J. P., ve Seller, W. (1990). *Curriculum, Perspectives and Practice*. Mississauga: Copp Clark Pittman. (Ch 9, pp 205-209)

- Moroz, W. ve Reynolds, P. (2000). *Teaching and learning in primary society & environment*. Western Australia: Mastec Publication.
- Neuman, W. (2006). *Basics of Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. California: SAGE Publications.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*. Oxford: Westview Press.
- Oğuzkan, A.F. (1982). *Öğretmenliğin Üç Yönü* (5.Basım). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Ornstein, A., ve Hunkins, F. (2014). *Curriculum Design*. In *Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (5th Ed.), pp. 181-206. Boston, MA: Pearson/Allyn
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler-Eğitimde Dönüşüm* (9.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Panyan, V. Hillman, A.S. ve Liggett, A. (1997). *The Role of Focus Groups in Evaluating and Revising Teacher Education Programs*. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*. 20. 37-46. 10.1177/088840649702000105.
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA Sage Publications.
- Pehlivan, A. (2013) *Emile Durkheim'in Hayatı ve Eserlerine Toplu Bir Bakış*. Pegem.net <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/12102013170922from%20Durkheim%201.%20Bask%C4%B1.pdf> 10.10.2017 tarihinde ulaşıldı.
- R.G (Resmi Gazete) (2008). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (02.03.2017 tarih 26804 sayılı resmi gazete <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/03/20170302.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/03/20080302.htm>) (Erişim tarihi: 01.12.2017).
- Peterson, P.L. (1986). *Teachers' Thought Processes*. In Wittrock, M.C., Ed., *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edition, Macmillan, New York
- Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*, Çev. Veysel Atayman - Gönül Sezer, İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Poli, R. (2009).“Approaching Brentano’s Theory of Categories”, A. Chrudzimski and W. Huemer (eds.), *Phenomenology and Analysis. Essays in Central European Philosophy*, Frankfurt, Ontos Verlag, 285–321 <https://plato.stanford.edu/entries/nicolai-hartmann/> 01/11/2017 erişildi.

- Portelli, J.P. (1993). Exposing the hidden curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 25:4, 343-358, DOI: 10.1080/0022027930250404
- Posner, G. (1995). *Analyzing the Curriculum*. (2) McGraw-Hill.
- Print, M. (1989). *The Development of a Teaching Practice Curriculum: A Tertiary - Didactic Investigation*. Westville: University of Durban.
- Rachels, J. (1993). *God and Moral Autonomy” Can Ethics Provide Answers?* Philadelphia: Temple University Press, 217-222.
- Ritzer, G. (1990). In Tune, but Out of Touch, with Recent Sociological Theory, *Sage Pub.* Volume: 17 issue: 2, page(s): 240-245 Issue published: May 1, 1990 <https://doi.org/10.1177/0730888490017002006>
- Robson, C. (1993). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Blackwell Publishers Inc., Oxford.
- Rokeach, M. (1975). “*Toward A Philosophy Of Value Education*”, Values Education: Theory, Practice, Problems, Prospects, Editors: John Meyer, Brian Burnham, John Cholvat, Pp.117-126, Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Ross, E. W. (2015). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education by Peter McLaren*
- Russell, B. (1961). *Moral Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/russell-moral/> 01/11/2017 erişildi.
- Sahoo S. (2015). *Implementation of Art and Aesthetic Value in Curriculum Transaction among Secondary School Students: An Analysis*. International Journal of Humanities and Social Science Studies, 11(1), 296-304.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesi ”ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Sarı, M., ve Doğanay, A. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity: a qualitative study in two elementary schools in Adana. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 925-940.
- Schroeder, M. (2012). "Value Theory", The Stanford Encyclopedia Of Philosophy, Editor: Edward N. Zalta (Summer 2012 Edition), URL= [Hhttps://plato.stanford.edu/entries/value-theory/](https://plato.stanford.edu/entries/value-theory/) 01.01.2017 tarihinde erişildi.

- Schubert, W.H. (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan.
- Seddon, P. (1997). *A Respecification and Extension of the DeLone and McLean Model of IS Success* Information Systems Research archive Volume 8 Issue 3, September 1997 Pages 240-253
- Skelton, A. (1997). *Studying Hidden Curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights*, Curriculum Studies, Vol. 5, No. 2,
- Snare, F. (1992). *The Nature Of Moral Thinking*. London: Routledge.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahan, H. H. (2014). The Effect of Hidden Curriculum on the Criteria Parents Use to Select Schools and Teachers. *Educational Research and Reviews*. Vol. 9/23, p: 1291-1300. DOI: 10.5897/ERR2014.1880.
- Takala, M, Hawk D, & Yannis R.(2001) "On the Opening of Society: Towards a More Open and Flexible Educational System", *Systems Research and Behavioral Science, Special issue on Designing Educational Systems for the Twenty-First Century*, 18 (4), 291- 306
- Taşdemir, M. (2015) Okul Ve Okul Programı Felsefe. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.esosder.org *Electronic Journal of Social Sciences* ISSN:1304-0278 Yaz-2015 Cilt:14 Sayı:54 (19-45)
- Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1)
- Thompson, K.(1998). *Moral Panics*. London and New York: Routledge
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişim açısından örtük program*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim Programlarının Ve Öğretimin Temel İlkeleri*. (Çev. M. . Rüzgar and B. Arslan). Ankara: Pegem Akademi.
- Vallance, E. (1983). "Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform." *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Ed. Giroux, Henry and David Purpel. Berkeley, California: McCutchan Publishing. Corporation, 9-27.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori Ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık

- Veznedaroglu, L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wallace, A.R. ve Wolf, A. (1986). *Contemporary Sociological Theory: Continuing the Classical Tradition*
- Weber, S. (2009). *Curriculum development: Apolitical act*. <http://www.k12curriculumdevelopment.com> 01.01.2017 tarihinde erişildi.
- Wideman, C. (1973). *The Hidden Curriculum: Conceptual And Empirical Issues Surrounding Non-Academic Aspects Of Schooling*. Madison: University Of Wisconsin
- Williams, A. Ve Katz, L. (2016). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical Considerations, 5 (3). *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. 5.
- Wong, T.J. (1993). *Perceived Auditor Quality and Earnings Response Coefficient*. *The Accounting Review*. Vol: 68. No: 2. pp. 346-367.
- Wren, D. J. (1999). *School Culture: Exploring The Hidden Curriculum*. Adolescence 34 (135), 593 - 596. University Of Wisconsin
- Yangın, S, Dindar, H. (2010). İlköğretim okullarında örtük programın varlığına ilişkin bir araştırma (türkiye: siirt ili örneği). *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1017–1038. Ankara
- Yaran, C. S. (2010). *Ahlak ve Etik*. İstanbul: Rağbet Yayınları
- Yeşilyurt, E. ve Kurt, Ş. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/4, Fall 2012, p. 3253-3272, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, F. (2013). *İlköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yüksel, S. (2002). Örtük Program. *Eğilim ve Bilim* 2002, Cilt 27, Sayı 126 (31-37)
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 361-370.

Yüksel, S. (2004). *Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Zehm, S.J. & Kottler, J.A. (1993) *On Being a Teacher: The Human Dimension* (Newbury Park, CA, Corwin Press).



EKLER

Ek 1. Öğretmen Görüşme Formu

Tarih ve saat:

Görüşmecisi:

Giriş

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Aksiyoloji (Değer Kuramı) ve Örtük Program ile ilgili ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin yaşıntı ve düşünceleri ilgili bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu yaklaşım ile ilgili olarak görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşmede amacım sizlerin değerlere ve değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinizi belirlemektir.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri sadece araştırma kapsamında araştırmacıların dışında herhangi bir kimse görmeyecektir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüşme yapılan bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır. Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir konu ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Görüşmeyi, izin vererseniz, kaydetmek istiyorum sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

- 1.Kendinizi tanıtır mısınız?
- 2.Size göre bir okulda bulunması gereken etik değerler nelerdir? Bu değerleri nasıl tanımlarsınız? Açıklar mısınız?
- 3.Etik değerlerin kazandırılması için okulunuzda neler yapılıyor? Örneklendirerek açıkla mısınız?
- 4.Size göre bir okulda bulunması gereken estetik değerler nelerdir? Bu değerleri nasıl tanımlarsınız? Açıklar mısınız?
- 5.Estetik değerlerin kazandırılması içi okulunuzda neler yapılıyor? Örneklendirerek açıkla mısınız?
- 6.Uygulamakta olduğunuz öğretim programında kazandırılması istenilen değerler ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
- 7.Sizce bir okulda hangi değerler olmalı? Neden?
- 8.Kazandırılması amaçlanan değerlerin öğrencinin günlük yaşamında hangi alanlarda faydası olacağını düşünüyorsunuz? Örneklendirerek açıkla mısınız?

Sorularım burada sona eriyor, sizin benim sormadığım, sizce sorulması gereken bir husus ya da eklemek istediğiniz bir görüşünüz var mı?
Çalışmama yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.



Ek 2. Odak grup görüşmesi bilgilendirme formu

İşbu belge ile aşağıdaki hususları onaylıyorum:

- ☐ Çalışmaya kendi iradem ile katılmayı kabul ediyorum.
- ☐ Katılımcı görüşme formundaki bilgilendirme notunda verilen bilgileri okudum ve anladım.
- ☐ Çalışma ile ilgili sorular sormak için fırsat verildi ve tüm belirsizlikler giderildi.
- ☐ Araştırmaya katılmam hususunda herhangi bir itirazım bulunmamaktadır.
- ☐ Ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Çalışma boyunca diğer katılımcılarla ilgili olarak vakıf olacağım kişisel bilgileri ifşa etmekten kaçınmayı taahhüt ediyorum.

KATILIMCI

GÖRÜŞMECİ:

Adı Soyadı:

Yaş:

Cinsiyet:

Mesleki kıdemi:

Tarih :

EK 3. Odak Grup Tartışma Kılavuzu

Temel kurallar:

- En önemli kural, aynı anda yalnızca bir kişinin konuşmasıdır. Birisi konuşurken bitirinceye kadar bekleyin.
- Görüşmede doğru veya yanlış cevap yoktur.
- Söyleyecek bir şeyiniz olduğunda, lütfen söyleyiniz. Grubunuzdan her birinizin görüşlerini almamın önemi var.
- Gruptaki diğer kişilerin görüşlerine katılmanız gerekmez. Kendi görüşünüzü açıklıkla ifade edebilirsiniz.

EK 4. Etik Kurul Kararı

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Toplantı Tarihi	Toplantı No	Karar
09.02.2018	03	04

Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 09.02.2018 tarihinde saat 13.00'te Kurul Başkanı Prof. Dr. Aslı YAZICI başkanlığında gündem maddelerini görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

KONU: Cenk HATİPOĞLU'na ait 2018-005 nolu başvuru dosyasının görüşülmesi.

KARAR 04: Cenk HATİPOĞLU'na ait 2018-005 nolu başvuru dosyası kurul üyeleri tarafından incelenerek herhangi bir etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığı belirlenmiş ve başvurunun kabul edilerek Etik Kurul Onayı'nın verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Aslı YAZICI
Başkan

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Başkan Vekili

Doç. Dr. Fatma BAĞDATLI ÇAM
Üye

Doç. Dr. Şaban ESEN
Üye

Yrd. Doç. Dr. Bilge SULAK AKYÜZ
Üye

Yrd. Doç. Dr. Cüneyd Aydın
Üye

Yrd. Doç. Dr. Fethi Nas
Üye

EK 5. Etik Kurul İzin Belgesi



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı İşleri Şube Müdürlüğü

Sayı : 12240456-045.01-E.1800011082
Konu : Sosyal ve Beşeri Etik Kurul İzni
(Cenk HATİPOĞLU)

16/02/2018

Sayın Cenk HATİPOĞLU

İlgi : 06.02.2018 tarihli dilekçeniz.

Yürütücüsü olduğunuz, "Aksiyoloji ve Örtük Program; Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Görüşleri" başlıklı araştırma projeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırmalar etiği açısından değerlendirilmiş olup, ilgili kurul kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Sedat YAZICI
Rektör Yardımcısı

Not: Islak imzalı onay formu ihtiyaç halinde kurul başkanı Prof. Dr. Aslı YAZICI'dan alınabilir.

Ek: Kurul Kararı (3 sayfa)

Belge Doğrulamak İçin: <http://ubys.bartın.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index> adresinden 3T479HC kodu girerek belgeyi doğrulayabilirsiniz.

Adres : Bartın Üniversitesi Rektörlük (genel Sekreterlik)
Merkez/bartın

Bilgi İçin İrtibat : Hülya Ersal - Bilgisayar İşletmeni

Telefon : (0 378) 5011000 - 2037

Belgegeçer No : (0 378) 2235042

İnternet Adresi : <http://www.bartın.edu.tr/>

e-posta : hulya.ersal@sbc.bartın.edu.tr

EK 6. Uygulama İzin Belgesi



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-605.99-E.5857277
Konu : Uygulama İzni (Cenk HATİPOĞLU)

21.03.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) M.E.B Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı yazı ekindeki 2017/25 No'lu Genelge.
b)Müdürlük Makamından alınan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması" konulu 01/03/2018 tarih ve 4450186 sayılı Olur.
c)Bartın Üniversitesi Yazı İşleri Şube Müdürlüğü'nün27/02/2018 tarih ve 1800013678 sayılı yazısı.

Bartın Üniversitesi Yazı İşleri Şube Müdürlüğü'nün ilgi (c) yazısı ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Cenk HATİPOĞLU'nun "Aksiyoloji ve Örtük Program; Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Görüşleri" adlı yüksek lisans tez çalışmasının ve ekli odak grup görüşme formunu Bartın ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yönetici ve öğretmenlerine uygulamak istediği bildirilmektedir.

İlgi (c) yazı gereği yapılmak istenen Anket Uygulama Çalışma İzni ilgi (a) 2017/25 No'lu Genelge kapsamında "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu"na değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.

Söz konusu Uygulama İznine ilişkin Görüşme Formu ve uygulama takvimi ekte sunulmuş olup, ilgilinin çalışmasını 01/04/2018 ile 30/04/2018 tarihleri arasında eğitim-öğretimi aksatmadan söz konusu okullardaki yönetici ve öğretmenlere uygulayabilmesi hususunu;

Olur'larınıza arz ederim.

Mehmet ÇELEBİ
Müdür Yardımcısı

OLUR
21.03.2018

Yaşar DEMİR
Millî Eğitim Müdürü

Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>
e-posta : bartinmem@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.AYDOĞDU VHKİ
Tel: (0378) 227 68 93-97(331)
Fax : (0378) 227 16 96

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9928-5f91-34cb-8eba-1841 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 7. Kod Kitabı

İsim	
Değerler	
Estetik	
Bütünlük	
Düzen	
Güzellik	
Hoş	
Temizlik	
Uyum	
Etik	
Adalet	
Ahlak	
Çevre Bilinci	
Doğruluk	
Dürüstlük	
Empati	
Eşitlik	
Farklılıklara saygı	
Hoşgörü	
Huzur	
Merhametli	
Özdenetim	

İsim	
Özgürlük	
Özgüven	
Saygı	
Sevgi	
Sorumluluk	
Vatanseverlik	
Yardımseverlik	
Öğretmenlerin Aksiyoloji Anlayışları	
Aile ve Evde Destek	
Ekonomik Etkenler	
Hizmetiçi Eğitim ve Meslekte Uzmanlaşma	
Kurumsal Kültür	
Meslektaşlar ve Öğrencilerle İlişkiler	
Okul Programı ve Zaman	
Politikalar	
Örtük Program ve Estetik	
Ders Programları	
Okulun Fiziki Yapısı	

İsim	
Sanat Eğitimi	
Sosyal Kültürel ve Sportif Etkinlikler	
Toplumsal Bakış	
Örtük Program ve Etik	
Akran İlişkisi	
Altyapı ve Okul Kaynakları	
Okul ve sınıfta etkinlikler	
Öğretim programı ve zaman	
Rol Model olarak Öğretmen	
Sınav Sistemi ve Değerlendirme	
Sosyal Etkinlikler	
Sosyal Medya Etkisi	
Toplumsal Yapı	

Ek 8. Okul Pano Ve Sergi Çalışmaları



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Cenk HATİPOĞLU
Doğum Yeri ve Tarihi :Ankara 1971

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji 1993
Anadolu Üniversitesi Kamu Yönetimi 2016
Yüksek Lisans Öğrenimi :Ankara Üniversitesi Yetişkin Eğitimi 2008
Bildiği Yabancı Diller :İngilizce
Bilimsel :
Faaliyet/Yayınlar :Hatipoğlu, C. ve Duran, C. (2018). Aksiyoloji ve öğretim programı; yeni öğretim programlarına ilişkin felsefi bir analiz. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. (ICES/UEBK-18-22.04.2018) Pegema. Antalya
Hatipoğlu, C. ve Duran, C. (2018). Gerald Weinstein ve Mario Fantini'nin İnsancıl program planlama modeli. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. (ICES/UEBK-18-22.04.2018) Pegema. Antalya

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :Bartın İmam-Hatip Lisesi- Felsefe Öğretmeni-1997-2001
Bartın DavutFıncıoğlu Anadolu Lisesi- Felsefe
Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi Felsefe Öğretmeni
– Okul Müdürü 2007-Halen Görevde

İletişim

E-Posta Adresi :chatipoglu61@hotmail.com

Tarih : 10/09/2018