

**T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK  
TUTUMLARINI YORDAYICI DEĞERLER: MEHMET AKİF ERSOY  
ÜNİVERSİTESİNDE BİR ARAŞTIRMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Kübra ÜNAL**

**Danışman: Prof. Dr. Günseli ORHON**

**Antalya, 2017**

## **DOĞRULUK BEYANI**

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden olduğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

**2/10/ 2017**

**Kübra ÜNAL**

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kübra ÜNAL'ın bu çalışması ...17.10.2017... tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Prog. ve Öğrt. Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir

Başkan

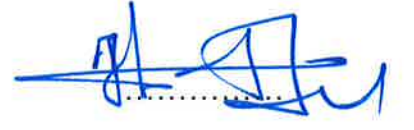
: Prof. Dr. Erdem KESKİ

İMZA



Üye

: Doç. Dr. Hakan İHAN



Üye (Danışman)

: Prof. Dr. Füseli Orhan



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Yordayıcı Değerler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Bir Araştırma

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarihli ve ..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

İnsan değerleri birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli düzeyde tartışılan bir konudur. Öğretmenlerin sahip olduğu değerler; mesleki motivasyonlarını doğrudan etkileyebilmekte ve kişi-iş uyumunun sağlanmasında önemli bir öncül olabilmektedir. Öğretmenlerin, meslekleri ile uygun değerlere sahip olması ve bu değerleri meslek hayatlarından önce kazanması oldukça ciddi bir süreçtir. Bu açıdan öğretmen adaylarının seçiminde ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde, ilgili adayların değerleri gözetilmelidir. Öğretmen adaylarının mesleki açıdan tatmin olabilmeleri onların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine bağlıdır. Bunun için öğretmen adaylarının mesleğe atılmadan önce belirli değerlere sahip olmaları beklenmektedir. Aksi takdirde, ileride meslekleri ile tam olarak bütünleşemedikleri için mutsuz ve başarısız bir hayat sürebilmeleri söz konusu olmaktadır.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordayıcı değerlerini ortaya koymaktır.

Bu çalışmanın tamamlanmasında bana yardımcı olan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretim üyelerine ve öğrencilerine çok teşekkür ederim.

Ayrıca başından beri bu çalışmamda bana destek olan, bilgilerinden ve tecrübelerinden yararlandığım değerli tez danışmanım Prof. Dr. Günseli Orhon'a, aileme ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

## ÖZET

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARINI YORDAYICI DEĞERLER: MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİNDE BİR ARAŞTIRMA

Ünal, Kübra

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Günseli Orhon

Ekim 2017, 112 sayfa

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlerin onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını (ÖMYT) yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, farklı branşlarda okuyan öğretmen adaylarında bu değerlerin değişip değişmediği, öğretmen adaylarının lisans öğrenim hayatlarında ÖMYT'lerini yordayıcı değerlerin kazanılıp kazanılmadığı ve cinsiyet değişkenine göre bu değerlerin farklılık gösterip göstermediği veya hangi yönde farklılık gösterdiği de ortaya koyulmuştur. Tarama deseni kullanılarak yapılan bu araştırmada, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmeliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde 1. ve 4. sınıf düzeyinde lisans eğitimi almakta olan 404 öğretmen adayına Portre Değerler Anketi (PDA) ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT) Anketi uygulanmıştır. Anketler yardımıyla toplanan nicel veriler SPSS ve Lisrel programlarında analiz edilmiştir.

Veri analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının 'değişime açıklık' ve 'muhafazakarlık' değerlerinin onların ÖMYT'lerini yordayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının en yüksek değer tercihlerinin 'evrensellik'

ve düşük değer tercihlerinin ‘değişime açıklık’ olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine bakıldığında ise en yüksek tutum ortalaması ‘saygınlık’ boyutunda ve en düşük tutum ortalaması ‘öğretme eylemi’ boyutunda hesaplanmıştır. Son olarak, öğretmen adaylarının değer ve ÖMYT ortalamalarının 1. sınıftan 4. sınıfa doğru anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının ÖMYT’lerini yordayıcı değerlerinin bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, eğitim fakültelerinin öğretmen eğitimi programlarına öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum ve ilgili değerleri geliştirebilecekleri içeriklerin eklenmesi gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** öğretmen adayları, değerler, tutum, öğretmenlik mesleği

## **ABSTRACT**

### **THE VALUES PREDICTING TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION: MEHMET AKİF ERSOY UNIVERSITY RESEARCH**

Ünal, Kübra

M.A., Department of Curriculum and Instruction

Supervisor : Prof. Dr. Günseli Orhon

October 2017, 112 pages

The aim of this study is to demonstrate if the values of teacher candidates can be predicted from their attitudes toward teaching profession (ATTP), if these values differ between the teacher candidates who study in different departments, if the values predicting teacher candidates' attitudes toward teaching profession have been earned by the end of the undergraduate education and if these values differ between genders or in which ways they differ. In this research, survey design was used, and necessary data were obtained by Portrait Value Questionnaire (PVQ) and Attitude toward Teaching Profession (ATTP) Questionnaire. The statistical population was 404 1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> grade of students studying in the departments of Classroom Teaching, Preschool Teaching, Physical Education and Sports Teaching, Primary School Mathematics Teaching and Science Teaching in Mehmet Akif Ersoy University. The collected data were analyzed in the programs of SPSS and Lisrel.

The research results showed that teacher candidates' values of 'openness to change' and 'conservation' can predict their ATTP. Besides, it was detected that teacher candidates' top value preference is 'universalism' and the lowest value preference was under 'openness to change' like self-direction and stimulation. On the

other hand, teacher candidates considered teaching profession as ‘respected’ at most, and their ‘teaching action’ attitudes which is under the term of dedication to the profession were at the lowest level between all other attitudes. Lastly, it was found that the teacher candidates’ value and ATTP means decreased in a meaningful way from 1<sup>st</sup> grade to 4<sup>th</sup> grade. Moreover, it was seen that the teacher candidates’ values predicting their ATTP differed significantly in terms of gender variable and department variable. According to the results obtained, it has been suggested that the contents that teacher candidates will improve concerned values and positive attitudes toward teaching profession should be added into the teacher training programs.

**Key words:** teacher candidates, values, attitude, teaching profession



## İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ .....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	x
<b>1 GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu .....	4
1.2 Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi .....	6
1.4 Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlıları).....	6
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6 Tanımlar.....	7
<b>2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>9</b>
2.1 Öğretmenlik Mesleği .....	9
2.2 Tutumlar .....	11
2.2.1 Tutumu Oluşturan Öğeler.....	14
2.2.2 Tutumların Ölçülmesi .....	15
2.2.3 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT).....	16
2.2.4 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.....	19
2.2.4.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	19
2.2.4.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	23
2.3 Değerler .....	26
2.3.1 Değer Sınıflamaları ve Kuramları .....	28
2.3.1.1 Schwartz Değerler Listesi.....	35
2.3.2 Değerler Eğitimi.....	38

2.3.3	Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Değerleri .....	41
2.3.3.1	Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	41
2.3.3.2	Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	45
<b>3</b>	<b>YÖNTEM.....</b>	<b>49</b>
3.1	Araştırma Modeli.....	49
3.2	Çalışma Grubu .....	50
3.3	Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1	ÖMYT Ölçeği .....	53
3.3.2	Portre Değerler Anketi (PDA).....	57
3.4	Uygulama/Verilerin Toplanması .....	60
3.5	Verilerin Analizi .....	60
<b>4</b>	<b>BULGULAR .....</b>	<b>62</b>
4.1	Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Değerler İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular .....	65
4.2	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Değerlerine İlişkin Bulgular .. <b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>	
4.3	1.Sınıf Öğretmen Adayları İle 4.Sınıf Öğretmen Adaylarının Değerlerine İlişkin Bulgular.....	67
4.4	1.Sınıf Öğretmen Adayları İle 4.Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	69
4.5	Farklı Bölümlerdeki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Değerlerine İlişkin Bulgular .....	71
4.6	Farklı Cinsiyetteki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Değerlerine İlişkin Bulgular .....	74
<b>5</b>	<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>77</b>
5.1	Sonuç ve Tartışma .....	77
5.2	Öneriler .....	80
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>82</b>	
<b>EKLER .....</b>	<b>91</b>	
EK 1:	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT) Ölçeği.....	91
EK 2:	Portre Değerler Anketi.....	93
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>95</b>	

## KISALTMALAR

**ÖMYT** : Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum  
**PDA** : Portre Değerler Anketi



## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa

Tablo 3.1: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	51
Tablo 3.2: Örneklemin bölüm değişkenine göre dağılımı. ....	51
Tablo 3.3: Örneklemin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı. ....	51
Tablo 3.4: PDA ve ÖMYT Ölçeğinin Güvenirlilik Değeri.....	52
Tablo 3.5: ÖMYT Ölçeği Uyum İndeksi .....	56
Tablo 3.6: PDA Uyumluluk İndeksi .....	59
Tablo 4.1: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT) Ölçeği Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonuçları .....	62
Tablo 4.2: Portre Değerler Anketi'nin (PDA) boyutlarının betimsel istatistik sonuçları. ....	63
Tablo 4.3: PDA ve ÖMYT Ölçeği İfadelerinin Ortalamaları .....	64
Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Değerler İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları .....	66
Tablo 4.5: Öğretmen Adaylarının ÖMYT'lerini Etkileyen Değerleri .....	66
Tablo 4.6: Öğretmen Adaylarının ÖMYT'lerini Etkileyen Değer Boyutları .....	67
Tablo 4.7: 1. ve 4. sınıf Öğretmen Adaylarının Değer Ortalamaları .....	68
Tablo 4.8: Değer Alt Boyutlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı .....	69
Tablo 4.9: 1. ve 4. sınıf Öğretmen Adaylarının ÖMYT Ortalamaları .....	69
Tablo 4.10: ÖMYT Alt Boyutlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı .....	71
Tablo 4.11: Öğretmen Adaylarının ÖMYT'lerini Etkileyen Değerlerinin Bölüm Bazında Dağılımı .....	73
Tablo 4.12: Öğrencilerin Okudukları Bölüm Bazında ÖMYT ve Değer Ortalamaları .....	74
Tablo 4.13: Öğretmen Adaylarının ÖMYT'lerini Etkileyen Değerlerinin Cinsiyet Bazında Dağılımı .....	75
Tablo 4.14: Kız ve Erkek Öğrencilerin ÖMYT ve Değer Ortalamaları .....	76

## ŞEKİLLER LİSTESİ

### Sayfa

Şekil 2.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi .....	32
Şekil 2.2: Hodgkinson'ın Temel Değerler Sınıflaması.....	33
Şekil 2.3: Rokeach'ın Amaçsal (Terminal) ve Araçsal (Instrumental) Değerleri.....	35
Şekil 2.4: Schwartz Değerler Listesi'ndeki Değerlerin Birey Düzeyi Güdüsel Tipleri .....	37
Şekil 2.5: Değer İçerik ve Yapısındaki Genelceler .....	38
Şekil 3.1: ÖMYT Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	55
Şekil 3.2: PDA Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	58

## GİRİŞ

Değerler kavramı toplum içinde büyük rol oynamasının yanında bilimde de yadsınamaz bir öneme sahiptir. Mevzu değerler olunca hiç kuşkusuz ilk akla gelen bilim alanlarından birisi de eğitim bilimleri olacaktır. Toplumlar tarafından benimsenen iyi ve güzel niteliklerin gelecek kuşaklara aktarılması ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilmektedir. Değerlerin genç kuşaklara aktarılmasında en büyük rol aileden sonra öğretmenlere düşmektedir. Bu yüzden geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının eğitiminde, onların ulusal ve evrensel değerleri edinmelerini sağlamak oldukça mühim görülmektedir (Çetin, 2003). Öğretmen adayları aldıkları eğitim sonucunda mesleklerine dair bir takım değerlere sahip olmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının sahip oldukları veya sahip olmaları beklenen değerler aslında eğitim sisteminin etkili bir şekilde çalışmasını sağlayan unsurlardan birisidir.

Değerler üzerine birçok çalışma yapılmış fakat en kapsamlı çalışmayı değerleri bireysel ve kültürel düzeyde inceleyen Schwartz yapmıştır. Schwartz teorisinde kastedilen değerleri, değişim hedeflerini ve günlük hayatta yer alan prensiplere yol gösteren etkenleri açıklamaktadır (Oğuz, 2012). Bir diğer değerli çalışmayı da Yıldız, Dilmaç ve Deniz (2013) yapmış ve değerleri bireyin veya toplumun benimsediği ölçüler, inançlar veya ahlaki prensipler olarak tanımlamaktadır. Bütün bu ilkeler bireyleri sosyal ve kültürel anlamda etkilemekte ve davranışlarda büyük rol oynamaktadır. Hofstede'ye (1991) göre ise değerler, kişinin başka kişilerle olan ilişkilerinde bir takım durumları tercih etme yönelimidir. Öte

yandan sosyal bilimcilerin birçoğu da insan davranışlarını anlamlandırmak için değerlerin önemine dikkat çekmektedir (Kuşdil ve Kağıtcıbaşı, 2000). Değerlerin bireyin sergilediği davranış ve tutumlar üzerinde kalıcı etkilerinin olduğuna inanılmakta ve bireyin değerlerinin onun hayatındaki tercih ve kararlarıyla yakından ilgili olduğu ifade edilmektedir (Rokeach, 1973; Robbins, 1995). Dolayısıyla değerler hayata bakış açısını ve yaşam hedeflerini etkileyerek kararları, inançları ve ilkeleri tayin etmektedir (Aktepe ve Yel, 2009). Olaylara ve durumlara yönelik tutumlarımızın altında büyük ölçüde değerlerimiz yatmasının bir sonucu olarak değerler insanların kararlarını ve tutumlarını açıklamada hatta ileriye yönelik tahmin etmede yol gösterici olabilmektedir.

Nitekim Oğuz (2012) değerleri yaşama ve mesleğe yönelik prensipleri meydana getiren temel ilkelerden biri olarak tanımlamaktadır. Meseleye öğretmenlik mesleği açısından bakacak olursak, öğretmen adaylarının değer yargılarını ortaya koyduğumuzda onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını da yordayabilmekteyiz. Çünkü birey sahip olduğu değerler çerçevesinde kişiliğine uygun mesleği seçme yönelimindedir. Yapılan çalışmalar bu yönde de en büyük etkenlerden birinin de değerler olduğu göstermektedir.

Diğer taraftan, değerler hangi alanda olursa olsun öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme ortamını düzenlemede, etkinliklerini uygulamada, öğretim stratejisinde, içerik seçiminde, sınıf içinde izin verdiği veya pekiştirdiği davranışlarda, öğretim stilinde, eğitim uygulamalarında, öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarında yer almaktadır (Veugelers ve Vedder, 2003). Buna bağlı olarak, öğretmenlerin değerleri onların alanlarına göre anlamlı bir şekilde değişiklik gösterdiği ve sınıf içerisinde düzenlenen farklı ve belirgin eğitim-öğretim faaliyetleri sebebiyle öğretmenlerin kendi alanlarına özgü farklı ve belirgin değerlere sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Bu çalışmanın bir diğer değişkeni de tutumdur. Yapılan araştırmalar değerler ve tutum arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Rokeach, 1968 yılında değerleri sosyal ölçülerde anlamlandıran ve onu bu boyutta tutum ve davranışlarla bağlantısını kuran ilk yazardır (Yılmaz, 2008). Daha sonra Hunsaker ve Cook (1986), değerlerin şahsi sorumluluk ve tutumların birleşimi olduğunu ifade ederek değerler ve tutumları ilişkilendirmiştir. Arkonaç (2005) da tutumu davranıştan evvel oluşan ve dolayısıyla davranışlara yol gösteren bir düzen olarak tanımlar ve tutumun direk olarak gözlemlenemediğini iddia etmektedir.

Senemoğlu, (2001) ise öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun önemine değinerek bu meslekte başarılı olmak için edinilen yeterliklerin beraberinde mesleği severek ve isteyerek yapmanın da çok mühim olduğunu belirtmiştir. Üstüner (2006) de öğretmenin işini severek yapması ile öğrencinin öğretmenini örnek alması arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu savunarak bu görüşü bir açıdan desteklemektedir. Aynı şekilde, Çetin (2006) öğretmenlik mesleğini sevgiyle ve istekle yapmanın bu meslekte başarı elde etmede büyük katkısı olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla, eğitimin kalitesini artırma yönünde atılacak ilk adım olan öğretmenlik mesleğini yapanların ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik inançlarının diğer bir deyişle tutumlarının bilinmesinin, öğretmen yetiştiren kurumlarının amaçlarına ulaşmasında en büyük yardımcı etken olduğu düşünülmektedir (Pehlivan, 2008). Öte yandan, öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin mesleğe karşı tutumlarının ortaya koyulması, bu süreçte öğrencilere hangi tutumların ne dede kazandırılması gerektiği konusunda rehberlik edecektir (Üstüner, 2006). Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan bireylerin bu mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri de mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır. Mesleğe yönelik tutumun iş



doyumunu ve mesleğe bağlılığın tamamlayıcısı olması açısından her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de önemli yere sahiptir (Robbins, 1995).

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlerini ortaya koyarak bu değerlerin onların mesleğe yönelik tutumlarına ışık tutup tutmadığını belirlemektir. Öğretmen olmaya karar vermiş olan öğrencilerin sahip oldukları değerler çerçevesinde mesleğe karşı tutumlarının yordanabilmesinin onların iyi birer öğretmen olmaları konusunda önemli katkıların sağlayacağına inanılmaktadır. Hatta öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlerin onların öğretmenlik alanları hakkında bilgi verebiliyor olmasının, öğrencilere mesleki alan tercihi konusunda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

## **1.1 Problem Durumu**

İnsan değerleri birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli düzeyde tartışılan bir konudur. Öğretmenlerin sahip olduğu değerler; mesleki motivasyonlarını doğrudan etkileyebilmekte ve kişi-iş uyumunun sağlanmasında önemli bir öncül olabilmektedir. Bu açıdan, öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için sabırlı ve cansiperane çalışma şartıyla severek ve isteyerek bu mesleği yapmak çok önemlidir (Çapa ve Çil, 2000). Öğretmenlerin, meslekleri ile uygun değerlere sahip olması veya bu değerleri kazanması kayda değer görülmektedir. Geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının ne tür değerler sisteminin içerisinde yer aldıklarının bilinmesi öğretmenlik mesleğinde önemli bir yere sahiptir (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı, 2008). Bu yüzden öğretmen adaylarının seçiminde ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde, ilgili adayların değerleri göz önünde bulundurulmalıdır. Özder, Konedralı, ve Zeki (2010) vasıflı öğretmen yetiştirmek için ilk olarak bu mesleğe uygun değerlere sahip öğretmen adayların seçilmesi

gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki açıdan tatminleri, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olabilmesi, bu mesleğe adanmışlıkları ve böylece öğretmenlik hayatlarında başarılı ve mutlu olabilmeleri için belirli değerlere sahip olmaları beklenmektedir. Aksi takdirde, Akyüz'ün (2014) de ifade ettiği gibi toplumda öğretmenlik mesleğine verilen değer ve cazibenin tedricen düşmesi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin çalışma şartları hakkında tedirginliğin artması neticesinde ilk sıralarda tercih edilmeyen bir meslek haline gelmesi problemiyle karşı karşıya kalınmaktadır.

## **1.2 Araştırmanın Amacı ve Problemleri**

Hem literatür taraması hem de yapılan araştırma ile öğretmen adaylarının ÖMYT'lerinin onların sahip oldukları hangi değerleri ile paralellik gösterdiğini ve bu değerlerin onların ÖMYT'lerini hangi yönde etkilediğini ortaya koymak hedeflenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda ortaya çıkan araştırma problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen değerleri farklılaşmakta mıdır?
3. 1. sınıf öğretmen adayları ile 4. sınıf öğretmen adaylarının değerleri farklılık göstermekte midir?
4. 1. sınıf öğretmen adayları ile 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklılaşmakta mıdır?

5. Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen değerleri farklılaşmakta mıdır?

6. Farklı cinsiyetteki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen değerleri farklılaşmakta mıdır?

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

Gerek yurtdışında gerekse de yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde hem değerler hem de tutum üzerine oldukça çalışma yapıldığı görülmektedir. Alan yazın taramasında, değerlerin tutumlar üzerindeki güçlü etkisinden bahsedilmesine rağmen öğretmenlik meslek tercihinde veya mesleğe yönelik tutumun yordanmasında öğretmen adaylarının değerleri üzerine yeterli araştırmalar yer almamaktadır. Literatür, değerler ile tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve tutumların iş doyumu, kişi-iş uyumu ve meslek başarısını etkilediğini desteklemektedir. Bu yüzden eğitimde kaliteyi arttırmak ve hedeflenen amaçlara kolay bir şekilde ulaşabilmek için öğretmen adaylarının seçiminde ve yetiştirme sürecinde onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordayıcı değerlerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın ileride öğretmenlik mesleğini tercih etmek isteyen öğrencilerin kendilerine uygun branş tercihi yapmalarında yol gösterici olması ve öğretmen seçiminde ve yetiştirmede eğitimcilere ışık tutması beklenmektedir.

### **1.4 Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlıları)**

Katılımcıların araştırmada kullanılan anket formlarına içtenlikle ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

## 1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmeliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölmlerinde lisans eğitimi almakta olan öğretmen adayları ve bu öğretmen adaylarının .05 hata payı ile alınacak çalışma grubu ile sınırlıdır.

2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının araştırma sonuçlarını etkileme ihtimali olan özel durumları göz ardı edilmiştir.

3. Araştırmada ölçülecek olan öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler "Portre Değerler Anketi (PDA)"nin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT) Ölçeği"nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

4. Araştırmaya ilişkin bir pilot uygulaması yapılmamıştır.

## 1.6 Tanımlar

**Değer:** Belirli bir durumu başka bir duruma yeğleme eğilimi (Erdem, 2003, s.56). Kropp, Lavack ve Silvera'a (2005) göre değerler, hayat tecrübeleri neticesinde şekillenen, dural ve nihai vaziyet ve isteklerdir. Rokeach'e (1973) göre değerler ile tutum ve davranışlar arasında güçlü bir korelasyon vardır (akt.: Yıldız ve Dilmaç, 2012).

**Tutum:** Bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını meydana getiren bir yönelim olup direk olarak gözlemlenmemektedir (Aksoy, 2010).

**Öğretmen:** İnsan mimarı, insanın kişiliğini şekillendiren bir zanaatkardır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmen bir topluluğun değerlerinin muhafaza

edilmesi, devam etmesi ve yeni değerlerin edinilmesinde önemli bir faktördür (Tanel, Şengören, ve Tanel, 2007).

**Öğretmenlik:** Bireyin planlı bir eğitim süreci sonrasında edindiği düzenli bilgi ve becerilerin yaratıcı faaliyetler aracılığıyla uygulandığı meslektir (Kesen ve Polat, 2014). Son zamanlarda öğretmenlik mesleği eğitimin toplumsal, kültürel, finansal, bilimsel ve teknolojik açılarında uzmanlık gerektiren bir iş sahasıdır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

**Değerler Eğitimi:** Değerler eğitimi, bireylerin kendilerine has aktiviteleri hedeflerine uygun bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaktır. (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

## 2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmenlik mesleği, tutumlar ve değerler hakkında literatür taraması yapılarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordayıcı değerler üzerine gerekli bilgiler sunulmuştur.

### 2.1 Öğretmenlik Mesleği

Her meslek toplumda duyulan ihtiyaç ve talep sonucu doğmuştur. Bundan dolayıdır ki Hacıoğlu ve Alkan (1997) mesleği tanımlarken, bireyin ilgi ve kabiliyetlerine göre sosyal faaliyetlere dahil olma ihtiyacı ve toplumun bireye çeşitli sorumluluklar yüklemesi neticesinde meydana gelen hayata dair bir aktivite ifadesini kullanmaktadır. Diğer meslekler gibi öğretmenlik mesleği de toplumdaki talepten doğmuş ve bir takım sorumluluklarla tanımlanmıştır. Bu sorumluluklar öğretmenlik mesleğine devlet tarafından verilmektedir. Nitekim Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve ilgili idari sorumluluklarını kapsayan hususi bir uzmanlaşma alanı olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973).

Öğretmenlik toplumların belirli kalıplar dahilinde modern ve uygar düzeyde bir dünya sisteminde yaşamaları açısından önemli bir yere sahiptir (Polat ve Arabacı, 2012). Toplum için bu denli önemli olan bu mesleğin en önemli unsurlarından birisi de öğretmendir. Öğretmen hızla gelişen dünyanın ihtiyaçlarına göre bireyler yetiştirme mesuliyeti almış kişilerdir (Abazaoğlu, 2014). Şen (2006) ise öğretmeni daha sosyolojik açıdan ele alarak öğretmeni, sahip olduğu becerileri öğretim etkinliklerine aktararak bireylerin davranışlarını tasarlayan ve toplumsal sorumlulukları doğrultusunda yaptığı uygulamalarla topluma ve eğitim bilimine

rehberlik yapan bir bilim insanı, toplumsal ve evrensel değerleri koruyarak bu değerlerin bireylere aktarımına yardımcı olan bir filozof olarak tanımlar.

Bu açıdan baktığımızda toplumda değerlerin şekillenmesinde etkin rollerden birisi de öğretmenlere düşmektedir. Değerlerimiz davranışlarımıza yön veren en temel unsurlardan birisidir. Cole (1966), değerler mimarı olan öğretmenlerin özelliklerini karakter, toplumsal ve öğretim yönünden üçe ayırarak aşağıdaki şekilde sıralamaktadır (akt.: Kılıç, 2014):

#### **Karakter Yönünden:**

- Öğrencileriyle vakit geçirmekten hoşlanır,
- Öğrenme tutkusu vardır,
- Duygusal olgunluğa sahiptir,
- Güvenilirdir,
- Cesur ve korkusuzdur,
- Başkalarıyla iyi ilişkiler kurmada başarılıdır,
- Doğrunun tarafında ve objektiftir.

#### **Toplumsal Yönden:**

- Öğrencilerinin doğalarını değiştirmeye çalışmaz,
- Öğrencilerini şahsi işlerine alet etmez,
- Öğrencilerini dinler ve anlayışlıdır,
- Öğrencileriyle bütünleşir,
- Mesleğine kötü laf getirecek bir şey yapmaz.

#### **Öğretim Yönünden:**

- Planlı çalışmalar yapar,
- Öğrencilerine daima gerçekleri söyler,
- Ders konularını gerçek hayat ile paralel tasarlar,

- Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine olanak verir,
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farkındadır,
- Öğrenme uygulamalarını en etkin bir şekilde kullanır.

Yukarıda bahsedilen kişisel ve mesleki niteliklerinin yanında öğretmenin içinde bulunduğu bölgeye dair kültürel niteliklere de sahip olması eğitim programının en verimli şekilde işlenmesi için oldukça önemlidir. Değerlerimizi sahip olduğumuz kültürümüzün bir parçası olduğunu düşündüğümüzde toplum içerisindeki yer alan kültür farklılıkları sonucunda bireylerin değerlerinde bölgesel olarak bir farklılaşma olması söz konusudur. Bu kültür farklılıklarından haberdar olan öğretmenin, eğitim faaliyetlerini en etkili bir şekilde uygulayabilmesi için toplumun ortak değerlerinin yanında içinde bulunduğu bölgenin değerlerini de bilme sorumluluğundadır. Dolayısıyla kültür ve değer ilişkisi öğretmenlik mesleğinde büyük öneme sahiptir.

## 2.2 Tutumlar

Literatürde tutumlar hakkında oldukça geniş yelpazede tanım yer almaktadır. Genel olarak baktığımızda tutumların inançlar, değerler ve davranışlardan meydana geldiği iddialarını görmekteyiz. Kesen ve Polat (2014), Smith'in (1968) "tutum, bireyin psikolojik bir nesneyle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirli bir nizam içinde meydana getiren bir yönelimdir" iddiasından yola çıkarak tutumların genel olarak bilişsel (inançlar), duyuşsal (duygular) ve davranışsal (mevcut aksiyonlar) öğelerden meydana geldiğini savunur. Aksoy (2010) ise tutumun davranışsal unsurlardan meydana gelmediğini daha ziyade tutumun davranışı oluşturan, etkileyen ve biçimlenmesinde rol oynayan bireye atfedilen bir yönelim olduğunu ifade eder. Üstüner (2006) aynı şekilde tutumların hem sosyal algıyı hem



de davranışları tayin ettiğini ve etkilediğini iddia eder. Diğer yandan Kolasa, tutumun toplumda öğrenilmiş tercihlere bağlı olarak tepki gösterme öneğilimi olduğunu ortaya koymakla birlikte tutumların davranışları belirlediği gibi dış ortamdaki davranışlardan da etkilenecek meydana geldiğini söyler (akt. Doğan, 2013). Görüldüğü gibi tutumlar bir takım dışsal etmenlerden etkilenmektedir.

Birey dünyaya geldiği andan itibaren dış dünya ile etkileşime girmeye başlar. İlk olarak ailesinden daha sonra da sosyal etkileşimleri sonucunda öğrendiği duygu, davranış, inanç ve değerler doğrultusunda olay ve nesnelere yönelik kendi tutumlarını geliştirir. Çünkü tutumların şekillenmesi veya değişmesi kendiliğinden oluşan bir süreç olmaktan ziyade kişiler arası ilişkiler, grup ilişkileri ve yaşantı yoluyla kazanılan deneyimler neticesinde oluşan bir süreçtir (Bodur, 2006). Tüm bu süreçte bireyin davranışlarını belirleyen en belirgin unsurlar bireyin inançları, duyguları, ilgileri, tutumları ve değerleridir. Tutumlar, belirli nesne, durum, kurum veya diğer insanlara doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenilmiş tepkide bulunma eğilimi olması bakımından ilgilere benzemektedir fakat ilgiler duygu ve davranışlarla sınırlı iken tutumlar daha genel olup davranışlara rehberlik eden değer öncelikleridir (Tufan ve Güdek, 2008). Bireylerin sahip oldukları değerler, inançlar ve tutumlar da direk veya aktarmalı olarak birbiriyle ilişkilidir (Sandıkçı ve Öncü, 2013). Fakat değerler bireyin ahlaki meseleleriyle alakalı iken inançlar bireyin ruh dünyasındaki duygu, düşünce ve maneviyatıyla ilişkilidir. (Üstüner, 2006).

Tanımlardan yola çıkarak tutum ve davranış arasındaki ilişkiye baktığımızda ise sıkı bir bağ olduğunu görüyoruz. Kağıtçıbaşı (1999), tutum ile davranış arasındaki bu bağı etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

*1. Zaman faktörü:* Tutum ve davranışı ölçerken geçen süre

2. *Tutumun güç derecesi*: Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak güçlü bir şekilde toplanması

3. *Tutumun ulaşılabilirliği*: Tutuma dair kavramların hızla zihne aktarılması

4. *Farkındalık*: Bireyin sahip olduğu tutum ve davranışlarının kendisinin farkında olma durumu (akt. Üstüner, 2006).

Davranışların oluşumunda tutumların büyük etkisi olduğundan davranışa yön veren öğeler üzerinde araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar davranışı etkileyen önemli öğelerin başında kişilik olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla tutum ve kişilik arasında da kuvvetli bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. İsen ve Batmaz'a (2002) göre tutumlar bireyin kişilik yapısı içinde önemli işlevlere sahiptir.

Değerlerle de yakından ilişkili olan bu işlevler şunlardır:

1. *Tutumun yararçı işlevi*: Tutumlar birey-toplum uyumunu sağlayan bilişsel özellikler taşıyan bir araç işlevi görür.

2. *Tutumun benliği koruma işlevi*: Tutumlar her türlü tehdide karşı bireyin kişiliğini ve değerlerini korumaya yönelik savunma mekanizması işlevi görür.

3. *Tutumun benlik açıklayıcı işlevi*: Tutumlar sayesinde birey sahip olduğu değerleri açıklayabilmekte ve benliğini tanımlayabilmektedir.

4. *Tutumun bilgi kazandırma işlevi*: Birey tutumlar ile sahip oldukları ölçütler, değerler ve bilgiler sayesinde dış dünyayı algılayabilmekte ve insan ilişkilerini geliştirebilmektedir.

Kantz ise tutumların dört işleve hizmet ettiğini belirtmektedir; ödül ve ceza kavramlarının taşındığı *toplumsal onay ve ret işlevi*, insanların evrene adapte olması için etkileşimde bulunmasını sağlayan *bilgi işlevi*, bireyin kendisini diğer insanlara anlattığı *ego işlevi* ve kişinin istenmeyen özelliklerini görmesini önleyen *egoyu*

*savunan işlevdir* (Çetin, 2003). Bu işlevlere göre tutumlar bireyin olaylara ve nesnelere yönelik yaklaşma ve kaçınma eylemlerinde bulunmasını sağlamaktadır.

### 2.2.1 Tutumu Oluşturan Öğeler

Buraya kadar yapılan açıklamalardan ve tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi tutumu oluşturan bir takım öğeler bulunmaktadır. Aksoy (2010) tutumu farklı bir şekilde değerlendirerek tutumları üç model altında toplamaktadır; *(a) tek bileşenli model*: bu modele göre tutum nesne ile birey arasında tecrübe edilen pozitif veya negatif duygulanmadır. *(b) çift bileşenli model*: burada tutum bir nesne, kişi veya durumun sevildiği için tercih edilmesine ve sevilmediği için tercih edilmemesine sebep olan içsel dürtüler *(c) üç bileşenli model*: bu modele göre tutum inanç, duygu ve davranış unsurlarından meydana gelmektedir.

Tutumla ilgili literatürdeki çalışmalara baktığımızda araştırmacıların, bireyi bir bütün olarak ele alarak tutumun üç bileşenli modelin *bilişsel, duyuşsal ve davranışsal* bileşenlerinin ayrı ayrı incelendiğini görmekteyiz. Çünkü bireyin herhangi bir tutuma sahip olması için bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta unsurlara ihtiyacı vardır (Ekici, Gökmen ve Kurt, 2015, s.73). Sheriff'e (1969) göre *bilişsel, güdüsel ve davranışsal* tutumlar, kişinin hayata dair hipotezlerini, başka insanlara yönelik duygularını, diğer insanlardan farklılıklarını, değer perspektiflerini, doğru ve yanlış durumlarda o işi yapmasıyla ve yapmamasıyla ilişkili olan duygu ve düşüncelerini kapsamaktadır (akt. Doğan, 2013, s.21).

Bu durumda *(a) bilişsel öge olarak tutum*, kişinin tutumu ve gerçekleri baz alan bilgi ve düşüncelerden meydana gelirken *(b) duyuşsal öge olarak tutum*, kişinin tutumu ile inandığı değerler sisteminin paralel olup olmaması *(c) davranışsal öge olarak tutum*, kişinin sahip olduğu değerler ve bilgi birikimi doğrultusunda olay,

durum ya da bir cisme pozitif veya negatif davranışta bulunmasıdır (Karagöz, Bardakçı, Demir, Arslan, ve Yemez, 2016).

### 2.2.2 Tutumların Ölçülmesi

Tutumların doğrudan gözlemlenemediğini ancak davranışa dönüştükten sonra dolaylı olarak gözlemlenebildiği daha önce bahsedilmişti. Bireylerin davranışlarını etkileyen tutum ve değerlerini dolaylı yollarla ölçmek için sosyal psikologlar tarafından geliştirilen beş temel tutum ölçeği vardır (Çetin, 2003). Bunlar:

1. *Bogardus (Sosyal Mesafe Ölçeği)*: Bogardus tarafından 1925 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçeğin amacı bir sosyal grubunun toplumdaki benimsenme derecesini yakın sosyal ilişkiye yönelme ve kaçınma şeklinde derecelendirilmiş maddeler ile ölçmektir.

2. *Thurstone (Eşit Görülen Aralıklar Ölçeği)*: Thurstone tarafından 1928 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçeğin amacı bir örneklem grubunun tutumlarının ne derecede farklılaştığını eşit aralıklarla sıralanmış değerlerle ölçmektir.

3. *Osgood (Semantik Farklılık Ölçeği)*: Bu ölçek Osgood, Suci ve Tannenbaum tarafından 1957’de geliştirilmiştir. Bu ölçek bir objenin bir bireye olan anlamını üç faktör boyutunda ölçmek için kullanılmıştır. Bu faktör boyutları; değerlendirme (güzel-çirkin, iyi-kötü, tatlı-ekşi ve yardım edici-yardım edici değil), güç (büyük-küçük, güçlü-güçsüz, güçlü-zayıf ve derin-sığ) ve eylem (hızlı-yavaş, canlı-ölü, genç-ihiyar) boyutlarıdır.

4. *Guttman Ölçekleri (Birikimli Ölçekleme Teknikleri)*: II. Dünya savaşı sırasında geliştirilen bu tutum ölçeğinin diğer ölçeklerden farkı birikimli ya da yığılmalı ölçek yaklaşımını benimseyerek bireylerin verdiği bir cevaptan diğer sorular hakkında fikir yürütebilmesidir.

5. *Likert Tutum Ölçeği*: Likert tarafından 1932 yılında geliştirilmiştir. Toplamalı sıralama tekniği olan bu ölçeğin amacı katılımcıların tutumlarıyla ilgili ifadelerle ne ölçüde katıldıklarını ortaya koymaktır.

### 2.2.3 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT)

Tutumların davranışlara yön vermesi tutumları hayatımızda çok önemli bir yere koymaktadır. Tutumlarımız nasıl bir hayat yaşayacağımızı belirlediği gibi birçok konuda tercihlerimizi de etkilemektedir. Hayatımızın büyük bir bölümünü oluşturan meslek tercihi de tutumlarımızın etkisi büyüktür. Belki de bütün mesleklerin başında gelen öğretmenlik mesleğine yönelik oluşan tutum hiç şüphesiz o mesleği seçip seçmemeyi etkileyecektir. Çiğdem ve Memiş (2011), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu, kişinin öğretme eyleminin hedefi, muhtevası ve tatbik etmesi ile ilgili pozitif veya negatif düşünce ve davranışı şeklinde tanımlamaktadır. Basitçe söylemek gerekirse öğretmenlik mesleğine yönelik tutum bireyin öğretmenlik mesleği hakkındaki düşünceleri, duyguları ve o mesleğe yükledikleri değerlerdir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum geniş bir şekilde ele alındığında sevgi, değer ve uyum alt başlıkları karşımıza çıkmaktadır (Çetin, 2006). Bireyin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun olumlu bir şekilde edinmesi onun bu mesleği tercih etmesinin en büyük etkenidir. Yapılan çalışmalar doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesini etkileyen en çarpıcı unsurları, mesleğe yönelik sevgi ve istek (Tunçeli, 2013), iş olanağı, çalışma saatleri ve şartlarının uygunluğunun (Özder, Konedralı, ve Zeki, 2010; Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın, 2009) ve öğretmenlerin toplumda saygı görmesi (Boz ve Boz, 2008) şeklinde sıralanmaktadır. Tüm bu unsurlar bireyin kişi-iş uyumu açısından öğretmenlik mesleğinde başarı ve huzuru elde etmesini sağlayan en önemli etkenlerdir.

Mademki tutum öğrenilmiş tepkide bulunma eğilimidir, o zaman dış unsurların tutum üzerindeki etkisi büyüktür diyebiliriz. Bu dış unsurlardan birisi de aile veya sosyal çevrenin değerleridir. Slocum'ın (1974) meslek seçimi üzerine yaptığı araştırmalar, öğrencilerin hayattan beklenti, zeka düzeyi, kendilerine yüklenilen sorumlulukları yerine getirebilme kabiliyeti değişkenlerinin yanı sıra; aile değerleri, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, aile bireylerinin veya öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönlendirmesi ve cesaretlendirmesinin de meslek seçimini etkilediğini ortaya koymaktadır (akt. Kaya ve Büyükkasap, 2005). Bireyin ailesinin veya yaşadığı bölgenin değerleri bireyin değerlerini belirlemekte ve edindiği değerlere göre meslek tercihi yapmalarına yol açmaktadır. Buradan yola çıkarak, ailenin ve çevrenin değerleri ve tutumları bireylerin de değer ve tutumlarını yordamakta ve hangi mesleği seçebilecekleri hakkında ipucu verebilmektedir. Bu süreçte çevrenin etkisi oldukça ön plandadır. Örneğin; bilindiği gibi öğretmenlik mesleğinin bir bayan mesleği olarak görüldüğü ve bayanların bu meslekte daha başarılı olabileceklerine ilişkin yaygın bir görüş vardır (Çapa ve Çil, 2000). Buna paralel olarak, bayan öğretmen adaylarının öğretmenliği daha değerli bir meslek olarak gördükleri ve sevdiklerini görmekteyiz (Bulut ve Doğar, 2006). Yine, kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha olumlu tutum içerisinde olmalarının nedeninin, toplumda öğretmenliğin çalışma saatlerinin uygunluğundan dolayı bir bayan mesleği olarak görölmesi gösterilmektedir (Çetinkaya, 2009). Günümüzde meslek ve alan seçimine rehberlik etmek amacıyla bireylerin gerek içsel gerekse dışsal etkenler ile oluşan öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bilimsel veriler ışığında ortaya koyulması üzerine çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bireyin doğru bir meslek tercihi yapması hayatında mutlu ve başarılı olmasını sağlayacağı için olumlu tutum beslediği bir mesleği tercih etmesi oldukça önemli bir süreçtir.

Çağdaş eğitim yaklaşımları, kişinin meslek tercihinde yeteneğine, ilgisine ve ihtiyaçlarına en uygun mesleği seçme olgunluğuna sahip olmanın mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmede büyük etken olduğunu önemle vurgulamaktadırlar (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007). Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun geliştirtmesinin en etkili yolu da hiç kuşkusuz eğitim ile gerçekleştirilebilir. ABD öğretmen eğitiminde akreditasyon yetkisine sahip olan NCATE'nin (2008) da belirttiği gibi eğitimde değişim aynı anda öğretmen eğitiminde de değişimi gerektirir (akt. Tataroğlu, Özgen, ve Alkan, 2011). Bu değişim öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak bir eğitim ile elde edilebilir. Öğretmen adayları hem yaşantıları sonucu hem de öğretmen yetiştirme programında aldıkları eğitim ile öğretmenlik mesleğine yönelik bir takım bilgi ve tecrübeler edinirler. Bu bilgi ve tecrübeler öğretmen adaylarının tutumlarını yani ileride sergileyecekleri mesleki davranışlarını belirleyeceği için eğitimleri sürecinde öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum kazanmaları oldukça önemlidir. Parvez ve Şakir (2013) eğer bir toplumda öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum edinmemişlerse programlanan öğretim uygulamalarının ya da izlencelerinin o ülkenin eğitimine hiçbir yarar sağlamayacağını ifade etmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları onların öğrenme yaşantılarının esasına dayanmaktadır (Derman, 2007). Bu yüzden öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilecek şekilde düzenlenmelidir (Özkaya, 2013).

Bu düzenlemeler ile öğretmen yetiştirme programlarının iyileştirmesi üzerine gelişmeler kaydedilmekte ve öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum kazandırılarak mesleğe hazır hale getirmek hedeflenmektedir. Bu

yüzden, öğretmen olacak adayların öğretmenlik mesleğine öğretme eylemi tutkusunu ile istekli ve hazır olarak başlamaları öğretmen yetiştirme programlarının temel hedefleri arasında yer almaktadır (Kırbıyık, 1995, akt. Uyulgan ve Kartal, 2012). Bu hedeflere ulaşmak için öğretmen adaylarının fakültede aldıkları eğitimin, öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine psikolojik olarak hazır hale getirip getirmediği saptamak üzerine ve karşılaşılan sorunların iyileştirilmesi üzerine yapılan çalışmalar kayda değer bulunmaktadır.

Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları fakültede aldıkları eğitim neticesinde henüz şekillenmemiş olan 1. sınıf öğretmen adayları ile meslek anlayışları ve tutumlarının en yüksek düzeyde biçimlenmesi beklenen 4. sınıf öğretmen adaylarının tutumlarının ortaya koyulması ve karşılaştırılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bu karşılaştırma sonucunda belirlenmesi gelecekte eğitim sistemine yapacakları katkının yordanması açısından çok önemlidir (Ergen ve Töman, 2014).

#### **2.2.4 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları**

Bu bölümde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir.

##### **2.2.4.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Genç (2016) Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmüştür. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlik mesleğini sevdiği için seçen öğrencilerin tutumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet, sınıf seviyesi anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.



Dalkıran ve Yıldız'ın (2016) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmanın sonucuna göre tüm sınıflardaki öğrencilerin sevgi ve değer alt boyutunda yüksek düzeyde mesleki tutuma sahip oldukları ve öğrencilerin mesleki tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kılıç, Cihan ve Öncü (2015) dört farklı devlet üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu, bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlikleri ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu görmüşlerdir.

Kesen ve Polat (2014) tarafından Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki altı ayrı Anabilim Dalında (Okul Öncesi, Türkçe, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Sınıf ve Din Kültürü) yapılan araştırma sonuçlarına göre 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre önemli ölçüde farklılık göstermediği fakat kız öğrencilerinin tutumlarının daha pozitif olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin tutumlarının diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bir diğer çalışmayı da Töman (2014) yapmıştır. Bu çalışma Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılmış olup araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlik

mesleğine yönelik tutumları yüksek olan öğrencilerin de 'öğretme isteği' düzeyinin yüksek olan öğrencilerden oluştuğu saptanmıştır.

Altunkeser ve Ünal (2014), Türkiye'deki her bölgeden rastgele seçilen bir eğitim fakültesi olmak üzere toplam 7 üniversitedeki 4. sınıf Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, mezun olunan lise, akademik ortalama, ÖSYS giriş puanları değişkenlerine göre incelemiştir. Sonuç olarak Sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarının, cinsiyet, baba öğrenim durumu ve anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterirken, mezun oldukları lise türü göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırmada, kız öğretmen adaylarının erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu, baba öğrenim durumu ilkököl ve ortaokul mezunu olan ve anne öğrenim durumu ilkököl durumunda olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Tenekeci (2013) Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi Zihin Engelliler öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada 4. sınıf öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarının, 1. sınıfta öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu fakat öğrencilerin Durumluk ve Sürekli kaygı ölçeği puanları öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tok (2012), Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını saptamak üzere Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan 177 tane 4. sınıf öğretmen adayı ile yaptığı çalışması sonucunda öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyet, öğretim yöntemi ve mezun olunan lise

türüne göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, çalışmaya katılan çoğu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çok gelişmemiş olduğu ve bu tutumu olumlu yönde geliştirmek için yeterince çaba sarf etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2010) tarafından yürütülen araştırmada ise Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi tüm son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları Sınıf Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının diğer bölümlerde okuyan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Çetinkaya (2009) yaptığı çalışmasında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nün son sınıfında okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda kız öğretmen adayları erkeklere göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu görüş bildirirken mezun oldukları lise türü ve ailelerinde öğretmen olup olmaması değişkenlerine göre ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007), Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dal'larında öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin ikamet ettikleri yerlere ve öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının anlamlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut ve Dođar (2006) Erzincan Eğitim Fakóltesi İlköğretim Bölümünün Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (gündüz ve ikinci öğretim), Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Beden Eğitimi Bölümü ve Türkçe Eğitimi Bölümünde Okul Deneyimi-I ve Okul Deneyimi-II derslerine devam eden öğretmen adayları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda Matematik Öğretmenliği bölümü haricindeki öğrencilerin birinci sınıfa geldiklerinde yüksek bir motivasyonla gelerek olumlu tutum sergiledikleri ancak son sınıfa devam eden öğrencilerden, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği ikinci öğretim öğrencileri haricinde mesleğe karşı tutumlarında genel olarak düşük bir ortalama sergiledikleri görölmüştür. Bunun nedeni olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanamama endişesinin motivasyonlarını azaltıcı yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Çapa ve Çil (2000) ODTÜ Eğitim Fakóltesi'nde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sevmeye, saygıya, kendine güven alt boyutlarına ve sınıf düzeyine göre kız ve erkek öğrencilerde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Analizler sonucunda sevmeye ve saygıya alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu, kendine güven alt boyutunda ise erkek öğrencilerin daha olumlu olduğu görölmüştür. Sınıf düzeyine göre de, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yoğunlaşmasıyla 3. sınıfta okuyan öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiği ve mesleği benimsemeye başlamaları sebebiyle 3. sınıf öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu görölmüştür.

#### **2.2.4.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Killoran, Woronko ve Zaretsky (2014), öğretmen eğitimi programları ve öğretmen adaylarının tutumlarının etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının tutumlarını ölçmek için öğrenmenin öneminden

ziyade öğrenme yerinin irdelendiği ‘yumuşak kaynaştırma’ ile ‘gerçek kaynaştırma’ arasındaki farkın sorgulandığı bir kaynaştırma eğitimi dersi uygulanmıştır. York Üniversitesi (Toronto, Kanada) Eğitim Fakültesi iki farklı bölümden dört ayrı sınıftaki öğrencilere ön-ders ve son-ders şeklinde uygulanan bu çalışma sonucunda her iki bölümden öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime dair tutumlarının anlamlı bir şekilde deđiştđi gözlemlenmiştir.

Parvez ve Şakir (2013) Aligarh (Hindistan’da bir ilçe)’ta bulunan devlet ve özel üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ortaya koymak ve karşılaştırmak üzere yaptığı araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında cinsiyet, Müslüman veya gayrimüslim, fen bilimleri veya sosyal bilimler değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını görmüşlerdir.

Varcoe ve Boyle (2013) tarafından bir Avustralya’da bir büyükşehir üniversitesinde İlköğretim Bölümü öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını ortaya koymak üzere bir çalışma yapılmıştır. Sonuçlar lisans eğitimlerinde kaynaştırma eğitimi almış öğretmen adaylarının tutumlarının bu eğitimi almamış öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Kumar ve Hamer (2012) öğretmen adaylarının kültürel olarak çeşitli olana öğrencilere yönelik tutumlarının ölçmek üzere Midwestern’deki (Arizona, Birleşik Devletler) bir üniversitede iki yıl boyunca yürüttüğü çalışma sonucunda öğretmen lisans programının öğretmen adaylarının kültürel açıdan farklı öğrencilere yönelik tutumlarını pozitif bir şekilde şekillendirdiğini görmüşlerdir. Analiz sonuçları öğretmen adaylarının konuyla ilgili önyargılarının 1. sınıftan son sınıfa kadar ciddi anlamda azaldığını kanıtlamaktadır.

Dabat (2010) Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretmenlik yeterlilik seviyeleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere Al Zaytoonah Üniversitesi'nde (Amman, Ürdün) bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonuçları göstermektedir ki Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretmenlik yeterlilikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında olumlu bir ilişki olup bazı değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Analiz sonuçları, planlama bölümünde bayan öğretmen adaylarının ve 33 yaş üstü öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Uygulama bölümünde ise, bayan ve erkek öğretmen adaylarının ortalamaları aynı çıkarken yine 33 yaş üstü öğretmen adaylarının ortalamaları daha genç olan öğretmen adaylarından yüksek çıkmıştır. Değerlendirme bölümünde, genel olarak ortalamalar oldukça yüksek ölçülmüştür.

Raths (2001) yeni öğretme tekniklerini en iyi şekilde kullanmayı öğrenmek için öğretmen eğitimcilerinin, programda yeni olan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin bazı inançlarını değiştirebileceği yolları incelemek üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının için üç temel soru adres edilmiştir: öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının inançlarını değiştirmek için uygulayabilecekleri hangi teknolojiler vardır, adayların inançlarını değiştirmekle ilişkili hangi ahlaki kurallar etkin rol oynamaktadır ve inançları değiştirme problemiyle ilgili hangi inançlar öğretilmelidir. Çalışma sonucunda; öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik eğitiminin etkililiğini engelleyecek inançlardan kaçınmaları gerektiği, öğretmen adaylarının programla ilişkili teknik, teorik ve etik problemlere sebep olan inançlarının yer aldığı ve öğretmen eğitimcilerinin inançları bir problem olarak değil yönelim olarak gördükleri zaman birçok meselenin çözümlenebileceği neticesine varılmıştır.

### 2.3 Değerler

Her toplumda çoğunluk tarafından benimsenen bir değerler sistemi vardır. Değerlerin, sosyal hayatta yapılan karşılaştırmalar ve tercihlerde önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Çünkü değerler, bireylerin herhangi bir nesne, kişi, durum ve düşüncelerle ilgili davranışlarına kılavuzluk yapmaktadır (Yalar, 2010). Bu doğrultuda birçok araştırmada tutumların zihinsel, duygusal (efektif) ve güdüsel (motivasyonsal) fonksiyonlardan birisi olan değer ifadesine hizmet ettiği geleneksel olarak önerilmektedir (Demirutku, 2007). Zira değerlerle ilgili çalışmalar, insanların tutumsal ve davranışsal karar işlevlerini anlama ve tahmin etmede onların değer önceliklerinin büyük bir rolü olduğu hakkında toplu bir görüş birliği olduğunu göstermektedir (Myry, 2008). Yıldız, Dilmaç ve Deniz'e (2013) göre insanlar davranışlarının kabul edilebilir veya kabul edilemez olduğunu hissedebilmek için değerlere ihtiyaç duyarlar. Altunay ve Yalçinkaya (2011), bireyin en çok benimsediği değerlerin hayat stilini biçimlendirmede, ortak bir kültür oluşturmada ve etkili iletişim kurmada önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bundan dolayı değerler günümüzde toplumsal gelişimin anahtar bileşeni olarak görülmektedir (Döring, 2010).

Çoğu kez araştırmaların ana bölümünü oluşturan değerler kavramı birçok bilimin ana konusu olmuş ve tanımlanmaya çalışılmıştır. Grekçe aksia ve logos sözcüklerinden gelen "öğreti" manasındaki (Ulaş, Güçlü, Uzun ve Yolsal, 2002, s.336) değerler kavramını çözümlmek ve tanımlamak üzere yapılan çalışmalar sonucunda değerler; tutumlara ve davranışlara rehberlik yapan karmaşık kalıplar ve ihtiyaçların zihinsel simgeleri (Schwartz, 1992), kişinin davranışlarını biçimlendirmede ve kişiliğini yorumlamak için ihtiyaç duyduğu semboller (Rohan ve Zanna, 1998; Rokeach, 1973), kişinin ve kişilerin ayırt edici niteliklerini ve

kültürlerini ortaya koyan bir yapı (Hofstede, 1980), kişiye ve gruba yararlı, bireyin veya toplumun talep ettiği veya onlardan talep edilen her şey (Fichter, 1990), davranışlara öncülük yapan prensipler ve temel inançlar (Halstead ve Taylor, 2000), genellikle iyi, doğru ve adalet kelimeleriyle oluşturulmuş değerler güzel, arzulanır veya saygınlık gibi bir eylem ya da bir nesneyi düşünmemize sebep olan fikirler, tasvirler ve kavramlar (Alavi ve Rahimipoor, 2010), yaşamda neyin önemli olduğunun veya önem sırasının ne olduğunun değerlendirilmesi üzerine düşünceler (Yılmaz, 2008), toplumun sosyo-kültürel unsurları kavramlaştıran en önemli kriter (Özensel, 2003), herhangi bir şeyin istenilir ya da istenilmezliği ile ilgili inanç (Güngör, 1993), talep edilen ve edilmeyen muhakemeler (Yıldız, Dilmaç ve Deniz, 2013), bireyin herhangi bir şey hakkında ulaştığı hükmün rehberi (Yalar, 2010) ve bir nesnenin, kişinin veya durumun önemini saptamaya yardımcı olan gayrimaddi standartlar (TDK, 2005) şeklinde tanımlanmaktadır.

Değerler, sosyal hayatın neredeyse her adımında yer almaktadır. Bireyin değerlerle ilgili ilk tecrübesi aile hayatında olur. Aile, toplumu oluşturmakta olduğu gibi toplumsal değerlerin oluşumunda da hiç şüphesiz en etken rolü oynamaktadır. Birey sosyal hayatta aile değerleri ve toplumsal değerlerle iç içe yaşar. Fakat bireyin ailesi içinde bulunduğu toplumun izlerini yansıtsın veya yansıtmasın birey en çok toplumun değil ailesinin benimsediği değerlerden etkilenmektedir (Kağıtçıbaşı, 2000, s.58). Diğer yandan, bir toplumu var eden ve şekillendiren aile ve eğitim içinde bulunduğu toplumun değer algılarını oluşturmak, geliştirmek ve gelecek nesile aktarmak üzere sürdürmek için ciddi sorumluluklara sahiptir (Özensel, 2003; Yazar, 2012). Bu aktarım sürecinde eğitimcilerin aktif roller üstlenmeleri onların üniversite eğitimlerinde hangi değerlerin veya değerler sisteminin ne şekilde aktarılacağı hakkında belirli ulusal ve evrensel değerler üzerine yetiştirilmelerini gerekli ve



önemli kılmıştır (Bulut, 2012). Çünkü öğretmenliğin toplumda neredeyse her alanda etkisini gösteren bir meslek olması ve değer taşıyıcılığı üstlenme özelliğinin olmasından dolayı öğretmenlerin değer ve tutumları, o toplumun bireylerinin sahip olduğu değer ve tutumlarını ciddi anlamda etkilemekte ve oluşturmaktadır (Schwartz ve Bardi, 2001).

Tutumlarda olduğu gibi bireylerin sahip oldukları değerler de onların öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarını ve öğretim uygulamalarını hatta tercih ettikleri aktiviteleri önemli ölçüde etkilemektedir (Balcı ve Yelken, 2010, s.82). Yani bireylerin mesleğe yönelik tutumları onların değer algıları ile yakından ilgilidir. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının değer algıları onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordayabildiğini söylemek mümkündür.

### **2.3.1 Değer Sınıflamaları ve Kuramları**

Değerlerle ilgili yapılan ilk çalışmalara baktığımızda Windelband, Weber, Nietzsche ve Kant gibi düşünürlerin değer kavramını hep felsefe bilimiyle temellendirilerek tartıştıklarını görmekteyiz. Tüm felsefe tarihi boyunca tartışılan değerler genel olarak; (1) haza karşı acı bakış açısına göre Hazcı (hedonist) değerler, (2) doğruya karşı yanlış perspektifine göre Bilişsel değerler, (3) iyiye karşı kötü görüşüne göre Ahlâkî değerler, (4) güzele karşı çirkin bakış açısına göre Estetik değerler, (5) sevaba karşı günah yönünden de Dinsel değerler şeklinde sınıflandırılmıştır (Özlem, 2002).

Göldağ (2015) ise değerleri felsefe akımlarına göre sınıflandırarak şu şekilde açıklamaktadır:

1. İdealizme göre: Değerler tıpkı bilgi gibi zihinde türer ve bağımsızdır, herhangi bir duruma göre değişmez; evrenseldir. Dolayısıyla değerler bireye değil

evrene ait yapılardır ve birey iyi bir insan olabilmek için herkes tarafından kabul gören bu evrensel değerleri öğrenmesi gerekir. Bu akımı benimseyen eğitim sisteminde evrensel ahlaki kurallar dersler aracılığıyla öğrencilere aktarılır. Ahlaki düzeyi en yüksek olan öğrenci en bilge öğrenci olarak kabul edilir. Öğretmen bu öğrenme sürecinde öğrenciler için rol model konumundadır.

2. Realizme göre: Birey gerçek hayatta yaşadığı tecrübe ve edindiği bilgiler neticesinde değerleri edinir. Doğruyu ve güzeli barındıran tüm ahlaki değerlere ulaşmanın tek yolu bilimdir. Birey bilimsel yollarla yeterince düşünerek ilgili değerlere ulaşabilir. Değerleri edinmenin asıl amacı bireyi çevresiyle uyumlu bir şekilde hayatını sürdürmesini sağlamaktır. Realizm akımı benimseyen eğitim sisteminde hedef öğrencilerin gerçek hayatta kendi ayakları üstünde durmalarını sağlayacak değerleri keşfetmelerine yardımcı olmaktır.

3. Pragmatizme göre: Toplum içinde fayda sağlayacak değerler öğrenilir çünkü evrende çok fazla değer vardır ve hepsini öğrenmek çok zordur. Toplum zamanla ve dış etkenlerle geliştikçe faydacı değerler de zamanla değişir. Birey bu gelişmelere ayak uydurmalı ve kendisine faydalı olacak yeni değerler öğrenmelidir. Bu akımı benimseyen eğitimciler değerlerin toplumlar arası, kişiden kişiye ve zaman içerisinde değiştiğini göz önünde bulundurarak öğrencilere öğretilen ahlaki kuralların evrensel olmadığını ve zamanla değişeceğinin altını çizerler.

4. Existentialisme (Varoluşçuluk) göre: Birey kendi varlığının farkına varmalı ve kendisine uygun değerleri kendisi oluşturmalıdır. Dolayısıyla değerler bireye özgürdür, evrensel olamaz. Bu akıma göre eğitim, öğrencilerin tam özgürlük içerisinde herhangi bir baskı olmadan kendi değerlerini geliştirmelerine destek olmayı hedefler. Bu eğitim sürecinde öğretmenin rolü yardımcı olmak ve yol göstermektir.

Değerlerin felsefi yönünün yanında bir de toplumsal yönü bulunmaktadır. Fichter değerlerin sosyal hayatımızdaki işlevlerini şu şekilde sıralamaktadır (akt. Özensel, 2003):

1. Değerler, bireyin ilişkilerini değerlendirebilmesi için bir vasıtaadır.
2. Değerler, bireyin çalışarak elde ettiği iyi veya kötü kültür objeleridir. Bu objeler toplum içerisinde istenilen ve bireylerin dikkatini çeken kültürle ilgili unsurlardır.
3. Değerler, bireyin toplum tarafından hangi davranış ve düşüncelerin onaylandığı bilincine varabilecekleri belirtilerdir. Birey bu belirtiler ışığında bazı davranışlardan sakınırken bazı davranışlar için istekli hale gelir.
4. Değerler, bireyin toplum içerisindeki görevlerini tayin eder ve bu görevleri yerine getirebilmesi için güçlü bir gerekçedir.
5. Değerler, bireyin kendisiyle aynı değerlere sahip bir gruba dahil olmasını sağlayarak güven duygusunu artırır.

Sosyal hayatta bu denli önemli işlevleri olan değerler birçok bilim insanı tarafından önemli bulunmuş ve farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmayı yapan ilk kuramcılardan birisi olan Spranger (1928) bireyin değerlerini kuramsal (teorik), ekonomik (iktisadi), estetik, sosyal (toplumsal), politik (siyasi) ve dinsel değerler şeklinde altı başlıkta toplamıştır (Güngör, 1998; Özgüven 1994). Spranger'ın bu teorisi daha sonra Allport, Vernon ve Lindzey (1960) tarafından altı boyutlu değer sisteminin yönelimlerini ölçmek için bir ölçme aracına dönüştürülmüştür (Karagöz, 2013). Değişik seviyelerde önemsenen bu değer boyutları kişinin hayat biçimini ortaya koyar ve estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini boyutlardan oluşur (Samur, 2011). Geniş bir kitleye uygulamak üzere

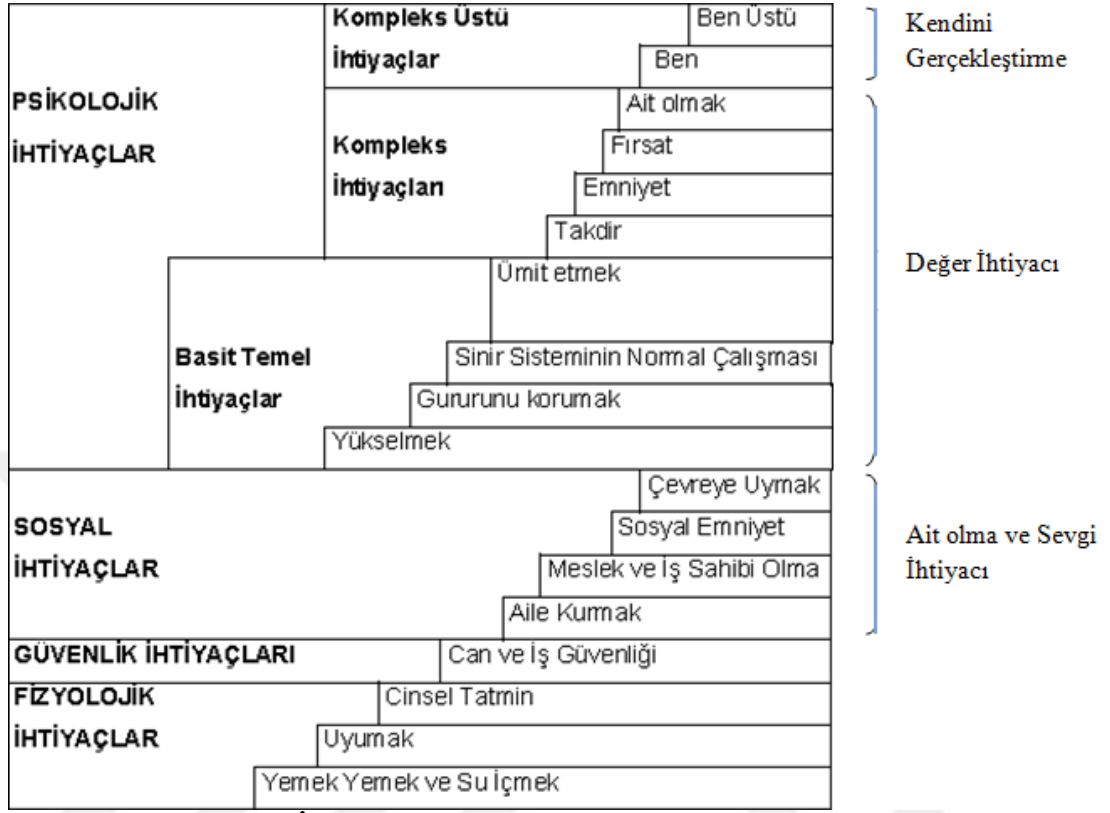
geliştirilen Allport, Vernon ve Lindzey'in (A-V-L) anketi günümüzde dahi yaygın olarak kullanılmaktadır (Sağnak, 2003).

Kinnier, Kernes ve Dautheribes (2000) ise değerler üzerine yaptıkları kapsamlı çalışmalar sonucunda evrensel ahlaki değerleri şu şekilde sıralamışlardır: (1) kendisinden daha mükemmel olan bir şeye bağlılık, (2) özsaygı ama tevazu ile, iç disiplin, kişisel sorumluluğun kabulü, (3) başkalarına saygı duyma ve önemseme (herkese iyilik etme Altın Kuralı gibi) ve (4) diğer canlıları ve çevreyi önemseme (Kinnier, Kernes, ve Dautheribes, 2000).

Kluckhohn (1951) ise geliştirdiği değer kuramında, değerler bireyin hayatta karşılaştığı sorunlara çözümlenmek içindir ve bu sorunlara ilişkin çözüm niteliğindeki değerler; (i) abartılan kişilik sorunu (yönelim: insan olma ve daha iyisini yapma), (ii) kişiler arası ilişki sorunu (yönelim: ferdiyetçilik, komşuluk ve geleneksellik), (iii) zaman sorunu (yönelim: geçmiş, şimdi ve gelecek), (iv) doğayla ilişki sorunu (yönelim: doğaya bağlı olma, ayak uydurma ve hükmetme) ve (v) kişinin tabiatı sorunu (yönelim: iyi, kötü ve nötr) şeklinde gruplanmaktadır (akt. Sağnak, 2003).

Maslow ise geliştirdiği hiyerarşik düzende birey gereksinimlerini gidermek için bir dizi yeterlilikler edindiğini ve bu yeterliliklerin bireyin değerlerini meydana getirdiğini iddia etmektedir (Lalek, 2007). Maslow'a göre birey bir gereksinimini giderdiğinde bir üst seviyedeki ihtiyaca gereksinim duyar; dolayısıyla bir üst seviyedeki değere ulaşır ve onu edinmeye çalışır (Sağnak, 2015). Bu karşılaşmalar ve çözümlenmeler bireyin piramidin son basamaktaki ihtiyaç ve değer düzeyine ulaşmasına kadar devam eder. Maslow'un kuramının özünde yer alan ihtiyaçlar önemlilik sırasına göre; fiziksel ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, değer ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı şeklinde sıralanmaktadır (Kula ve Çakar, 2015). Görüldüğü gibi bireyin nihai hedefi 'kendini gerçekleştirme'

değerine ulaşmaktır. Maslow'un ihtiyaçlar piramidi Şekil 2.1'de ayrıntılı olarak şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 2.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Kaynak: Çiçek, 2005)

Graves (1970) de Maslow gibi değerleri hiyerarşik bir yapıda ele alarak en düşük düzeyden en yüksek düzeye göre şu şekilde sıralamaktadır: tepkisel var olma, korumacı var olma, egosantrik olma, fedakarlı var olma, maddeci var olma, sosyal var olma ve mevcudiyet (Turan ve Aktan 2008). Graves'e göre hiyerarşik yapıda kazanımlar değerler ile ifade edilir ve kişi kazanımları ile değerlerini eşitlediğinde bir üst seviyedeki değere ulaşır (Samur, 2011).

McDonald ve Gandz (1991,1992), 32 ayrı özel sektörde ve kamu sektöründe çalışmakta olan yönetici ve çalışanlar ile yapılan görüşmeler sonucunda günümüzde dahi birçok çalışmada ölçek olarak kullanılan bir değer taksonomisi ortaya koymuşlardır. Bu ölçek; Ahlak (Ethics), Görüş (Vision), Vatandaşlık (Citizenship)

ve Erkeksilik (Masculinity) şeklinde dört kategoriye ayrılan 24 boyuttaki değer sınıflamasından oluşmaktadır (Ismail, 2015).

Değerler üzerine bir başka model de Hodgkinson (2002) tarafından sunulmuştur. Hodgkinson'a göre üç tip değerler vardır ve I. tip değerler Transrasyonel, IIA. ve IIB. tip değerler Rasyonel ve III. tip değerler Alt Rasyonel değerler şeklinde adlandırılmaktadır. (Doğan, 2011). Hodgkinson değerleri bir analitik kavram olarak ele almıştır (bkz. Şekil 2.2).

Doğru	Değer tipi	Değerin temelleri	Psikolojik yetenek	Felsefi yönelimler	Değer düzeyi
↑ İyi	I	İlkeler	İstenc istemek	din varoluşçuluk sezgi	I
	IIA	Sonuç (A)	İdrak akıl düşünmek	faydacılık (utilitarianism) pragmatizm hümanizm demokratik liberalizm	II
	IIB	Konsensüs (B)			
	III	Tercih	Duygulanım duygu hissetmek	postmodernizm davranışçılık pozitivism hazcılık	III

Şekil 2.2: Hodgkinson'ın Temel Değerler Sınıflaması (Kaynak: akt. Doğan, 2011).

Hofstede'nin (1980) 40 farklı ülkede yürüttüğü çalışması sonucunda ulaştığı kültürlerarası değer teorisine baktığımızda, dört değer boyutuna ayrılan bir ulusal kültürden bahsedildiğini görmekteyiz. Bu boyutlar: (1) sosyal eşitsizliklerle ilgili *Güç Mesafesi*, (2) kültürel farklılıkların kaynağı olan *Belirsizlikten Kaçınma*, (3) kız ve erkeğe verilen kültürel sorumlulukları içeren *Cinsiyet Kavramı (Erillik – Dişilik)* ve (4) kişilerin sosyal bir ortamda veya birey olarak sergiledikleri hal ve hareketlerle alakalı *Ferdiyetçilik-Toplumculuk* değerleridir (Çarıkçı ve Koyuncu, 2010).

Hofstede'ye göre insanlar ulus kültürünü oluşturan zihinsel (mental)

programlara sahiptirler ve kişilerin bu zihinsel programları evrensel, kolektif ve bireysel seviyelerde ülkeden ülkeye değişen yukarıdaki bu değer boyutları içerisinde yer almaktadır (Hofstede, 1980).

Hofstede'nin bu çalışmasının bir benzerini England ve Inglehart yapmıştır. ABD, Japonya, Kore, Hindistan ve Avustralya'da yürütülen bu çalışmada değerlerin temelini "faydacı", "ahlaki" ve "duygusal" güdülere dayandığı ortaya çıkmıştır. olmak üzere 3 temel güdü olduğu sonucuna ulaşırken, Avrupa ve Avrupa dışındaki doksan yedi ülkede yaptığı değer çalışması sonucunda bu ülkelerin artık maddeci değerlerden çok estetik değerlere önem vermeye başladığını görmüştür (Korkmaz, 2013).

Değerlerin devamlı ve rölatif nitelikte olduğunu belirten Rokeach (1973) ise bireylerin sahip olduğu bir değerler sisteminin varlığını ortaya koyarken bazı varsayımlarda bulunmuştur;

- Her birey kendisine uygun bir değerler sistemi belirler,
- Her birey az sayıda değerler benimser,
- Her birey farklı değerlere farklı seviyelerde sahiptir,
- Değerler iç içedir ve birbirleri ile etkileşim halindedir,
- Her bireyin değerleri o toplumun kültüründen ve bireyin tabiatından türemiştir (Samur, 2011).

Rokeach değerleri kendi içinde araçsal (instrumental) ve amaçsal (terminal) olarak ikiye ayırarak on sekiz başlık altında toplamıştır (bkz. Şekil 2.3).

AMAÇSAL DEĞERLER	ARAÇSAL DEĞERLER
Ahret Selamı	Bağımsız
Aile Güvenliği	Bağışlayıcı
Bariş İçinde Bir Dünya	Cesaretli
Başarı Hissi	Dürüst
Bilgelik	Entelektüel
Eşitlik	Geniş Görüşlü
Gerçek Dostluk	Hayal Gücü Kuvvetli
Güzellikler Dünyası	Hırslı
Heyecanlı Bir Yaşam	İtaatkar
İç Huzur	Kendini Kontrol Eden
Kendine Saygı	Kibar
Mutluluk	Mantıklı
Olgun Sevgi	Muktedir
Özgürlük	Neşeli
Rahat Bir Yaşam	Sevecen
Sosyal Onay	Sorumluluk Sahibi
Ulusal Güvenlik	Temiz
Zevk	Yardımsaver

**Şekil 2.3:** Rokeach'ın Amaçsal (Terminal) ve Araçsal (Instrumental) Değerleri  
(Kaynak: aktaran Morsümbül, 2014)

Görüldüğü gibi birçok araştırmacı tarafından uzun yıllar boyunca değerler üzerine çeşitli teoriler ortaya atılmıştır. Hem bu teoriler arasında en çok ön plana çıkan değerler listesi olmasından hem de bu tezde kullanılan bir ölçek olmasından dolayı Schwartz'ın Değer Kuramı içerik ve temel boyutlarıyla bir alt başlıkta ele alınmıştır.

### 2.3.1.1 Schwartz Değerler Listesi

Schwartz göz ardı edilmeyecek derecede Rokeach (1973) ve Kluckhohn'den (1951) etkilenmiştir ve 67 ülkeden aldığı bulgularla değerlerin önemini ortaya çıkarmak için yaptığı geniş kapsamlı çalışmasında, değerler hakkında üç önemli soruya cevap bulmaya çalışmıştır. Bu sorular temel olarak aşağıda ifade edilmiştir:

(i) Bireylerin değer öncelikleri onların toplumsal davranışlarını nasıl etkilemektedir? Bireylerin toplumsal yapıdaki eğitimleri, yaşları, cinsiyetleri,



meslekleri gibi ortaklaşa konumları sebebiyle sahip oldukları ortak tecrübe onların değer önceliklerini nasıl etkiler? Bununla beraber bireylerin kendilerine has travmalar, aile içi ilişkileri ve göç gibi yaşantıları onların değer önceliklerini değiştirmekte midir?

(ii) Bireylerin inandığı değer öncelikleri onların davranışsal yöntemlerini ve tercihlerini nasıl etkilemektedir? Yani, bireylerin değer öncelikleri politik, dinî, çevresel ve diğer alanlardaki ideolojilerini, tutumlarını ve eylemlerini nasıl etkilemektedir?

(iii) Değer önceliklerindeki uluslararası ve kültürler arası farklılıkların neler olduğu, onların sebep ve sorunlarının nasıl tanımlanacağı, Schwartz'ın yaptığı araştırmada cevabını bulmak istediği üçüncü ve en önemli sorudur (Özensel, 2003).

Schwartz (1992), düşünceden kaynaklanan değerlerin içeriğindeki farklı tipolojileri göz önünde bulundurarak değerleri; *organizma*, *etkileşim* ve *grup* olmak üzere üç evrensel gereklilik şeklinde açıklamıştır. İnsanın varoluşuyla ilgili olan biyolojik gereklilikler *organizma*, sosyal eşgüdüm gereklilikleri *etkileşim* ve grupların hayatta kalma, faal olma ve talepleri ise *grup* olarak tanımlanmıştır. Schwartz incelediği *organizma*, *etkileşim* ve *grup* terimlerini 10 başlık ve 56 değer olarak tanımlamıştır. (Bulut, 2012). Schwartz'ın değerler listesindeki bu terimleri Şekil 2.4'te aşağıdaki gibi detaylandırılabilir:

Açıklama	Değerler	Kaynaklar
Güç (power): bireylerin toplumsal konum ve kaynaklar üzerindeki denetimi	Sosyal yaşamda güçlü, toplumda otorite olmak, varlıklı olmak, toplumdaki yerini koruyabilmek [insanlar tarafından kabul edilmek]	Etkileşim Grup
Başarı (achievement): toplumsal standartları merkeze koyan bireysel başarı eğilimi.	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak [Zeki olmak]	Etkileşim Grup

Hazcılık (hedonism): bireysel zevke, hazza eğilim.	Zevk, yaşamdan lezzet almak	Organizma
Uyarılma (stimulation): heyecan ve yenilik arayışı.	Mert olmak, farklı yaşam tarzında bir hayata sahip olmak, heyecanlı bir hayat yaşamak.	Organizma
Özyönelim (self-direction): düşünce ve eylemde bağımsızlık.	Üretken ve yenilikçi olmak, merak etmek, özgür bir yaşam sahibi olmak, kendi hedeflerini belirleyebilmek, kendine saygısı olmak	Organizma Etkileşim
Evrenselcilik (universalism): anlayışlılık, hoşgörü ve bütün bireylerin ve tabiatın iyiliğini gözetmek.	Açık düşünceli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, evrende barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünyaya sahip olmak, tabiatla bütünlük içinde olmak, doğayı korumak [İç uyum]	Grup Organizma
İyilikseverlik (benevolence): bireyin yakın olduğu kişilerin iyiliğini isteme ve geliştirme.	Yardımsız olmak, dürüst olmak, affedici olmak, vefalı olmak, sorumluluk sahibi olmak [Gerçek dostluk, olgun sevgi, manevi bir yaşam, anlamlı bir hayat]	Organizma Etkileşim Grup
Geleneksellik (tradition): kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık.	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, yaşamın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak [Dünyevi işlerden elayak çekmek]	Grup
Uyma (conformity): başkalarına zarar verebilecek toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin kontrol edilmesi.	Kibarlık, itaatkar olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini kontrol edebilmek	Etkileşim Grup
Güvenlik (security): toplumun, varolan ilişkilerin ve bireyin kendisinin huzuru ve sürekliliği.	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin devamını istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe cevap vermek [Bağımlılık duygusu, sağlıklı olmak]	Organizma Etkileşim Grup

**Şekil 2.4:** Schwartz Değerler Listesi'ndeki Değerlerin Birey Düzeyi Güdusel Tipleri  
(Kaynak: Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Schwartz, yukarıda yer alan değerler sisteminde evrensel bir kural olduğuna inanmıştır ve insanların bu on temel değere verdikleri önem derecesinde farklılıklar olabilmemesine rağmen değerlerin uyumluluk ve zıtlık yapısı aynı yapıda organize olduğunu ileri sürmüştür (Morsümbül, 2014).



demokratik toplumsal yapının kurumsallaşması ve işlevsel hale gelmesinde hayati bir önem taşıdığına hiç şüphesiz göstermektedir (Yalar, 2010).

Toplumsal çoğulculukla toplum içindeki değerlerin çeşitlenmesi saygı kavramını ön plana çıkaran evrensel eğitim yönelimini de beraberinde getirmiştir. Hayatın neredeyse her adımında karşılaşılan değerler eğitimi ilk olarak ailede sonra okulda ve sosyal hayatta büyük rol almaktadır. Veugelers (2000), değerler eğitimi öğrencilerin değer gelişimine odaklanan ve onların ihtiyaç duydukları değerler hakkında oldukça belirgin fikirler içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Değerler eğitimi; planlı olarak okulda eğitim programları vasıtası ile, plansız ve örtük olarak okul kültürü vasıtası ile, sadece plansız olarak ise toplumun içerisinde verilmektedir (Göldağ, 2015). Okullardaki değerler eğitiminin öncelikli amacı, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak, diğer bir amacı “her öğrenciyi hem ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve bir sonraki öğrenime hazırlamak, “iyi insan”, “iyi vatandaş” olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırıp, onları kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir (Aydın, 2010). Elbette her eğitim-öğretim sürecinde olduğu gibi değerler eğitiminde de bu süreci yürütmede ve rol model olmada öğretmenlere büyük roller düşmektedir.

İlgili literatür taramasına baktığımızda değerler eğitiminde bir takım yaklaşımların geliştirildiğini görmekteyiz. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır:

*Telkin Etme Yaklaşımı:* Sözlük anlamı “bir duygu veya düşünceyi aşlamak” olan telkin etme kelimesinden anlaşılacağı gibi bu yaklaşım ile öğrencilerin planlanan programlar ve aktiviteler ile planlanan değerleri katıksız kabullenip benimsemeleri hedeflenir. Diğer bir ifade ile bu yaklaşımın hedefi, öğrencilere belirli değerleri benimsetmek veya bunların öğrenciler tarafından kabullenilmesini

sağlamak ve öğrencilerin önceden sahip oldukları değerleri değiştirmektir (İşcan, 2007, s.34). Bu yöntem uygulanırken hedef saptanmalı, ölçütün ne olduğu seçilmeli, davranışları pekiştirici yöntem açıklanmalı, tartışmadan uzak durularak yöntem uygulamaya geçirilmeli, değerlendirme yapılarak gerekirse tekrarlama yapılmalıdır (Doğanay, 2011).

*Değerleri Belirginleştirme (Değer Açıklama) Yaklaşımı:* Kirschenbaum (2000) değerleri belirginleştirme yaklaşımıyla ilgili çok fazla çalışma yapmıştır. Kirschenbaum'a (2000) göre değer belirginleştirme yaklaşımı, karakter eğitimiyle çok ilintilidir. Ayrıca Kirschenbaum'a göre, değer belirginleştirme yaklaşımı, öğrencilerin karakterlerini oluşturan değerlerini sorgulamalarını, kendileriyle uyumlu değerleri bulmalarını ve bu değerleri hayatlarında benimsemelerini sağlamayı hedefler (akt. Göldağ, 2015). Değer belirginleştirme yaklaşımının özünde "hümanistik psikoloji" ve "hümanistik eğitim" olması gerektiği savunulmaktadır. Çünkü Öğrenciye emretmekten ve zorunluluk hissi vermekten ziyade, öğrencinin kendisinin değer verdiği olgulara, hürce kendisinin karar vermesi ve içselleştirmesi, öğrencinin içinde bulunduğu ortam tarafından saygı duyulması bakımından çok büyük öneme sahiptir (Doğanay, 2006; Göldağ, 2015).

*Ahlaki Muhakeme:* Kohlberg ahlaki muhakeme yaklaşımında önde gelen isimlerdendir. Kohlberg; çocuklara, ahlaklara ilintili olan eşitlik, adalet, haysiyet gibi terimleri içine alan bazı durumlar vererek öğrencilerin ahlaki değerlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla da çok sayıda çalışma yapmıştır (Yalar, 2010). Superka ve dostları (1976) yaptıkları araştırmalar neticesinde ahlaki muhakeme yaklaşımının ana hedefi, öğrenciye başarılı ve ardı ardına ilerlemeler üzerinden çok daha girift ahlaki düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmek ve onları ikaz etmek olduğunu savunmuşlardır ve bununla ilgili göz ardı edilemeyecek kadar çalışma

yapmışlardır (akt. Göldağ, 2015). Bu yaklaşımda öğretmen öğrencilere ahlaki çelişkiler içeren hikayeler sunarak öğrencilerin ahlaki muhakemelerini geliştirmelerine yardımcı olur.

*Değer Analizi:* Doğanay'a (2006) göre değerle ilgili herhangi bir sorunla karşı karşıya gelindiğinde bu yaklaşım kullanılır ve sorunlar duygulara yer verilmeden zihinsel bir süreçte ele alınarak çözümlenir. Değer analizinde öğretmen öğrencilere analiz etmeyi ve bilimsel araştırma basamaklarını kullanmayı gerektiren bir takım sorular sorar ve onların değerleri üzerine mantıksal düşünme yetisi kazanmalarına yardımcı olur. Öğrenciler bir değeri içselleştirmek istediklerinde ahlaki muhakeme yapmadan sadece akıl yürüterek benimsemek istedikleri değerleri edinirler (Çengelci, 2010, s.20).

### **2.3.3 Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Değerleri**

Bu bölümde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin değerlerine ilişkin yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir.

#### **2.3.3.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar**

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) Türk öğretmenlerin değer yönelimlerini ortaya koymak üzere yaptığı çalışmasında, çekirdek aile tercihinde bulunan ve düşük dinsel yönelim grubu öğretmenlerin, geniş aile tercihinde bulunan ve yüksek dinsel yönelim grubu öğretmenlere göre *yeniliğe açıklık* değerlerine daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

Sağnak (2003) bir ilin merkez ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeylerini incelemiş ve yönetici ve öğretmenlerin *açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, ahlaki tutarlılık, denemeye açıklık, düzenlilik, formallik, itaat, sosyal eşitlik,*

*tedbirlik* ve *yaratıcılık* örgütsel değerlerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık saptamıştır.

Erdem (2003) üniversite kültüründe değerler unsuru üzerine çalışmış ve eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet görevlerini üstlenen üniversitelerin sahip olması gereken değerlerin başında bilimsel değerler (*bilimsellik, bilgiye değer verme, bilgi üretimi için fedakârlık*), insanî değerler (*hizmet sunulan kişilerin değerli oluşu, öğrencinin kişiliğine saygı*) ve etik değerler (*dürüstlük, doğruluk, güven*) geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Schwartz Değerler Listesi kullanılarak yapılan bir başka araştırma da *evrensellik, özyönelim* ve *güç* değerleri boyutlarında farklılaşmanın olduğu ve erkek öğrencilerin güç ve başarı değerlerine daha çok önem verdiği, kız öğrencilerin ise evrensellik ve özyönelim değerlerini daha çok benimsedikleri ortaya çıkmıştır (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008).

Ayrıca Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının çoğu değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu ve değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu düşünmektedirler (Fidan, 2009).

Balcı veYelken (2010) ilköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerin değer kavramına yükledikleri anlamları betimlemiş ve öğretmenlerin değerleri “*ölçüt olarak değer*”, “*birey ve toplum ilişkilerini düzenleyen unsur olarak değer*”, “*davranışlar bütünü olarak değer*”, “*maddi ve manevi unsurlar olarak değer*”, “*kurallar bütünü olarak değer*”, “*nitelik olarak değer*” ve “*değer eğitiminin işlevleri*” olarak 7 grup olarak algıladıkları saptanmıştır.

Benzer şekilde Özdemir ve Koruklu (2011) üniversite öğrencilerinin değer ve mutlulukları üzerine yaptıkları araştırmanın analiz sonuçları *hazcılık*, *evrenselcilik* ve *iyilikseverlik* değerlerinin mutluluğu yordamada en güçlü değer yönelimleri olduğunu göstermiştir.

Altunay ve Yalçinkaya'nın (2011) çalışmasında ise öğretmen adaylarının *geleneksel*, *evrensel* ve *hedonistik* değer alanlarına yüksek düzeyde önem verdikleri ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Dilmaç (2011) öğretmenlerin değerlerinin onların iş doyumlarına etkisini analiz etmek amacıyla yürüttükleri çalışma sonucunda iş doyumuna ile güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz-denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik ve güvenlik insani değerleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Özdemir ve Sezgin (2011) eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerle yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algılarını ve bu önem sıraları arasındaki ilişkileri incelemiş ve sonuç olarak öğretmen adaylarının *dürüstlük*, *saygı* ve *güven* gibi değerleri daha öncelikli algılamakta, *risk*, *katılım* ve *iş birliği* değerleri ise önem sırasına göre daha sonlarda algıladıklarını görmüşlerdir. Ayrıca *empati*, *güven*, *saygı* ve *sorumluluk* değerleri kızlar tarafından daha öncelikli görülürken *hoşgörü*, *risk*, *dürüstlük* ve *hassasiyet* değerleri de erkekler tarafından öncelikli görüldüğü saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının yaşamlarına yön veren başlıca değerler üzerine çalışan Yazar (2012) ise, öğretmen adaylarının yaşamlarına yön veren başlıca değerlerin manevi değerler olduğu, bunu ekonomik ve dini değerlerin takip ettiği sonucuna varmıştır.



Oğuz (2012) Schwartz Değerler Ölçeği'ni kullanarak yaptığı araştırmada beş farklı bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının en çok *evrenselcilik*, *yardımseverlik* ve *güvenlik* değer tiplerine katıldıkları gözlemlenmiştir. Araştırmaya dahil olan öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersini almış olmalarına dikkat edilmiştir.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı tarafından geliştirilen Schwartz Değerler Listesi aracılığıyla yapılan bir araştırma sonucunda öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı; erkek öğrencilerin uyarılım eğilimlerinin kız öğrencilerin *uyarılım* eğilimlerinden daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin *iyilikseverlik*, *uyuma* ve *güvenlik* eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Bulut, 2012).

Dündar (2013) öğretmen adaylarının sahip olduğu değerleri incelemiş ve öğretmen adaylarının *hazcılık*, *uyarılım*, *özyönelim*, *iyilikseverlik*, *geleneksellik*, *uyuma*, *güvenlik* ve *evrenselcilik* değerleri ile demokratik tutumları arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ama *başarı* ve *güç* değerleri ile demokratik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler genel olarak incelendiğinde en fazla önem verilen değerlerin *iyilikseverlik* boyutunda olduğu en az önem verilen değerlerin ise *güç* değer boyutunda olduğu görülmüştür.

Schwartz Değerler Listesi kullanılarak yapılan bir başka araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının benlik saygıları ile değerleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, *uyarılma* ve *geleneksellik* değer boyutları dışındaki bütün değerlerin onların benlik saygılarını yordayabildiği ortaya koyulmuştur (Yıldız, Dilmaç ve Deniz, 2013).

Göldağ (2015) çeşitli liselerde görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin okul kültürü algılarının "değerler" eğitimi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla kapsamlı bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri cinsiyetlerine göre "*uyarılım, hazcılık, öz yönelim, başarı, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik*" boyutlarında bayan öğrencilerin lehine farklılık gösterirken öğrencilerin anne mesleğine göre "*başarı, öz yönelim, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik*" boyutlarında farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin değerleri algılama düzeyleri ise, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre "*hazcılık ve uyarılım*" boyutlarında bayan öğretmenlerin lehine farklılık göstermektedir.

Görgüt (2015) beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin ahlak, karakter ve değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin inceleyerek beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin ahlak ve karakter eğitimi ile değer sınıflaması arasında anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### **2.3.3.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Schwartz ve Sagie (2000) bir toplumdaki sosyoekonomik gelişim ve siyasal demokratikleşmeyle ilişkin Değer Fikir Birliği ve Önemi üzerine 42 ülkeden 7.856 öğretmen ile yaptığı araştırma sonucunda, gelişim ve demokratikleşmenin öğretmenler üzerinde *açıklık ve öz-aşmışlık* değer önemleriyle olumlu ilişkide bulunurken *koruma ve kendini geliştirme* değer önemleriyle olumsuz ilişkide olduğu ortaya çıkmıştır.

Schwartz ve Bardi (2001), 56 ülkedeki okul öğretmenleri ve 54 ülkeden üniversite öğrencileriyle yaptığı kültürler arası değer benzerlikleri üzerine yaptıkları çalışma sonucunda, değer hiyerarşisinde (pan-cultural hierarchy) 13 ülkenin benzer kalıp gösterdiğini görmüşlerdir. Araştırma sonucunda katılımcılar tarafından en

önemli bulunan değerlerin *yardımseverlik*, *öz yönelim* ve *evrensellik* değerleri iken en az önemli bulunan değerlerin de *güç*, *geleneksellik* ve *uyarılım* değerleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Shechtman (2002) Demokratik Öğretmen İnanç Ölçeği'ni geçerliği üzerine yaptığı çalışma sonucunda 34 maddeden oluşan bu ölçeğin demokrasideki üç ana ilkeyle (eşitlik, özgürlük ve dürüstlük) ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca analiz sonuçları, demokratik tutuma sahip öğretmenlerin bu üç ana ilkeye ait olan *eşitlik*, *özgürlük* ve *dürüstlük* değerlerine önem verdiklerini ve *yardımsever*, *paylaşımçı* ve *değişime açık* değerlerle paralel olan stratejileri kullanma eğiliminde olduklarını göstermiştir.

Knafo ve Sagiv (2004) değerler ve meslekler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 32 farklı meslek grubundan 652 İsraili çalışan ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Portre Değerler Anketi kullanılırken meslek alanlarını sınıflamak için Holland'ın tipolojisi kullanılmıştır. Girişimci çalışma ortamı, sosyal çevre, sanatsal çevre ve araştırmacı çevre şeklinde sıralanan meslek alanları arasında sosyal çevre sınıfında yer alan öğretmenlik mesleği ile *yardımseverlik* ve *evrensellik* değerlerinin olumlu bir şekilde ilişkili olduğu, *güç* ve *başarı* değerlerinin de olumsuz ilişkide olduğu ortaya çıkmıştır.

Akerson ve Donnelly (2008), öğrenci niteliği ve öğretmen adaylarının formal eğitimden önce yer alan bilimin doğasına yönelik bakışları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere bir çalışma yapmışlardır. Analiz sonuçlarında öğrenci niteliklerinin *bilişüstü farkındalık*, *öz-yeterlik*, *bilim öğretmeye yönelik tutum*, *Perry'nin zihinsel ve ahlaki gelişim düzeyleri*, *bilimin doğasını öğretmeye yönelik kaygılar* ve *kültürel değerler* şeklindeki nitelikleri içerdiği ve bu niteliklerin bilimin doğasına bakış açısıyla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Magno (2010) Manila'daki (Filipinler) farklı üniversitelerde eğitim gören öğretmen adaylarının öğrenme ve Asya değerleri üzerine yaptığı çalışma sonucunda öğrenme hakkındaki karmaşıklık ve yapılandırılmış inancın birinin eğitime verdiği değeri önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Çalışmada eğitime değer verme ile alakalı Schwartz ve Bardi'nin (2001) teorisiyle temellendirilen Asya değerleri (*aileye/ataya saygı, hiyerarşik aile yapısı, toplumsallık, duygusal kısıtlama, sebat ve çalışkanlık, başarı için daha yüksek beklenti, otoriteye saygı ve eğitime saygı*) kullanılmış ve *başarı için daha yüksek beklenti, aileye/ataya saygı ve duygusal kısıtlama* değerlerinin öğretmen adayları için önemli bulunduğu görülmüştür.

Sarwar, Yousuf ve Hussain (2010) Punjab (Pakistan) ilinde üç ayrı bölgede devlet ortaokulunda görev yapmakta olan öğretmenlerle yürüttüğü çalışma sonunda, öğretmenlerin tutum, davranış, inanç ve algılarının onların sınıf içi davranış ve karar verme süreçlerini direk olarak etkilediği sonucuna ulaşılmasına rağmen öğretmenlerin öğrenciler üzerinde demokratik değerleri geliştirmediklerini algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha yüksek demokratik değerlere sahip oldukları saptanmıştır.

Thornberg ve Oğuz (2013) İsveç ve Türk öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik algılarını ortaya koymak üzere yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin değerler hakkında ve değerler eğitimiyle ilgili tanımlamalar yaparken günlük konuşma dilini kullandıklarını ve değerler ve değerler eğitimiyle ilgili profesyonel anlamda mesleki bilgidен yoksun olduklarını görmüşlerdir.

Sonuç olarak, kavramsal çerçeve kapsamında yapılan hem yurtiçi hem de yurtdışı çalışmaları bu mesleği severek ve isteyerek seçen ve '*yeniliğe açıklık*' değerlerine önem veren öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğunu, kız öğretmen adaylarının ÖMYT'lerinin ve

'evrensellik' değerlerinin erkek retmen adaylarından daha yüksek olduğunu, Sınıf retmenliği bölümünde okuyan retmen adaylarının diğer bölümlerdeki retmen adaylarından daha yüksek ÖMYT ortalamasına sahip olduğunu ve genel olarak son sınıfa doğru retmen adaylarının ÖMYT ve değerler ortalamalarının yükseldiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca yurtiçinde yapılan çalışmalar, retmen adaylarının atanma endişelerinin onların ÖMYT'lerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.



### 3 YÖNTEM

Bu bölümde yapılan çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmeliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde lisans eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordayıcı değerleri ortaya koymak amacıyla açıklayıcı araştırma deseni ve betimsel türde tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin özelliği çok verili ve geniş çaplı çalışmalarda bir olgu ya da durumu ortaya koyarken istenilen bilgiye daha kolay ulaşmaya imkan tanınmasıdır (Metin, 2014, s.79). Tarama modeli evrenden alınan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen tarama vasıtasıyla evren hakkında genel bir fikir edinebilmek için kullanılır (Köklükaya ve Yıldırım, 2016).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordayıcı değerleri tanımlamak ve genel hatlarıyla ortaya koymak amacıyla detaylı literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sayesinde araştırılan konu üzerine detaylı bilgi edinilmiş ve yıllar içerisindeki değişimler incelenerek ulaşılabilecek sonuç hakkında bir öngörüye sahip olunulmuştur (Kozak, 2014). Tarama araştırmasının yapılmasının bir diğer amacı da örneklemde elde edilen sonuçları evrene genelleme ve doğrultusunda evrendeki bazı karakteristik, tutum ve

davranışlar hakkında doğru ve yerinde çıkarsamalar yapabilmektir (Creswell, 2013, s.157).

### 3.2 Çalışma Grubu

Bu çalışma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Burdur ilindeki Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmeliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde lisans eğitimi almakta olan 452 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Ulaşılabilen çalışma grubunun seçiminde seçkisiz yöntem kullanılmıştır. Anketlerin uygulanması sonrasında yapılan incelemelerde 48 anketin öğrenciler tarafından eksik bir şekilde yanıtladığı gözlemlenerek bu veriler analizlere dahil edilmemiştir. Bu yüzden 404 öğretmen adayının anketi değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarına uygulanan anketler toplandıktan sonra tek tek incelenerek ankette yer alan maddeler ve sorular için yanıtlanacak seçenekler numaralar verilerek kodlanmıştır. Veri toplamak için kullanılan anketlerin tamamı 1'den 404'e kadar numaralandırılmıştır. Fakat yapılan normallik testinde bazı verilerin Skewness-Kurtosis (çarpıklık-basıklık) değerlerinin -1 ve +1 değerlerinde olmadığını göstermiştir. Morgan vd. 'e (2004, s.49) göre nicel verilerdeki çarpıklık katsayısının -1 ve +1 olan değerler normal dağılım ölçüsü olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden anketlerde bu değerlerin dışında olan 12 uç veri tamamen silinmiştir. Sonuç olarak analizler kalan 392 anket ile yapılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 259'u kız 133'ü erkektir (bkz. Tablo 3.1).

**Tablo 3.1:** Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

	<b>N</b>	<b>%Ort.</b>
<b>Kız</b>	259	66.1
<b>Erkek</b>	133	33.9
<b>Toplam</b>	392	100.0

Tablo.3.2’de ise örneklemin bölüm değişkenine göre dağılımı sunulmuştur. Verilere göre en fazla katılımcının 110 rakamıyla Okul Öncesi Öğretmenliği’nden iken en az katılımın 54 öğrenci ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünden olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.2:** Örneklemin bölüm değişkenine göre dağılımı.

	<b>N</b>	<b>%Ort.</b>
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	67	17.1
<b>Okul Öncesi Öğretmenliği</b>	110	28.1
<b>Beden Eğitimi Öğretmenliği</b>	54	13.8
<b>İlköğretim Matematik Öğretmenliği</b>	65	16.6
<b>Fen Bilgisi Öğretmenliği</b>	96	24.5
<b>Toplam</b>	392	100.0

Yapılan istatistiksel incelemeler araştırma grubunun 229’unun 1. sınıf ve 163’ünün 4. sınıf olduğunu göstermektedir. Veriler Tablo 3.3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.3:** Örneklemin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı.

	<b>N</b>	<b>%Ort.</b>
<b>Birinci Sınıf</b>	229	58.4
<b>Dördüncü Sınıf</b>	163	41.6
<b>Toplam</b>	392	100.0

Araştırmaya dahil edilen öğrenciler seçilirken basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme, tanımlı evrendeki bütün potansiyel katılımcılara örneklem içerisinde olabilmeleri için eşit ve tarafsız imkan tanıyan bir tekniktir (Özen ve Gül, 2007).



### 3.3 Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek üzere ‘Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT) Ölçeği’ ve öğretmen adaylarının değerlerini ölçmek üzere ‘Portre Değerler Anketi (PDA)’ kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak kesitsel yöntem ile anket uygulamasının tercih edilmesinin sebebi; veri toplama sürecinin daha ekonomik ve hızlı bir şekilde tamamlamayı sağlamaktır. Veri toplama, bu araştırma için kullanılan anket formunun gruba uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılımında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenirlik düzeyini belirlemek için Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır ve bu değer her iki ölçme aracı (PDA ve ÖMYT ölçeği) için 0,942 olarak hesaplanmıştır (bkz. Tablo 3.4). Literatürde, genel olarak, bir ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.80 - 1 arasında olduğu zaman o ölçek güvenilir kabul edilmektedir. Buradan yola çıkarak kullanılan bu ölçeğin güvenirlik sınırları içerisinde olduğu söylenilebilir.

**Tablo 3.4:** PDA ve ÖMYT Ölçeğinin Güvenirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,942	63

Veri toplama araçlarının geçerlik düzeylerini belirlemek için alan yazın taraması yapılmış ve uzman görüşünün alınmıştır. Veri toplama araçlarının yapısal geçerliğini ortaya koymak amacıyla Lisrel 8.80 programı kullanılmıştır. Ölçme modellerinin içerik analizleri için yapısal eşitlik modeli tercih edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli sayesinde verilerin model ile ne derece iyi uyum içerisinde olduğu ölçülmüş ve nedensel ilişkiler rota diyagramı olarak eşit yapılara aktarılarak ölçüm

modeli belirlenmiştir (Yıldırım, 2013, s.113). Yapısal eşitlik modeli analizleri doğrultusunda her bir ölçme aracı için 35'er uyum istatistik değeri hesaplanmıştır. Schumacker ve Lomax'e (2004, s.82) göre, veriler ile model arasında iyi bir uyumun olduğunu söyleyebilmek için bu değerlerin 0.95'e yakın olması beklenmektedir.

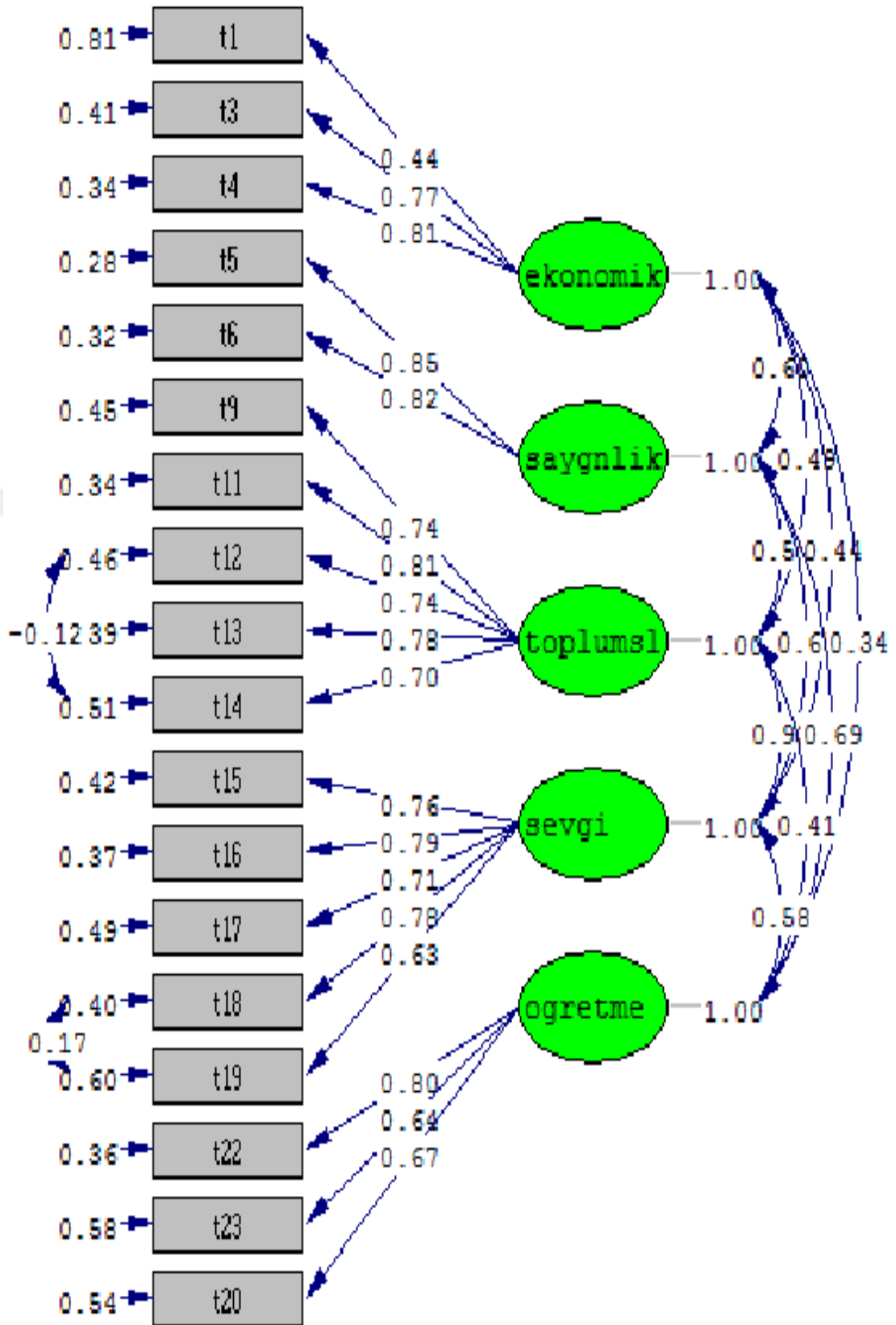
### 3.3.1 ÖMYT Ölçeği

Bu çalışmada Çetin (2006), Özder, Konderallı ve Zeki (2010), Tufan ve Güdek (2008) ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiş öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeklerinden seçilen maddelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan 'Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYT)' (bkz. EK-1) kullanılmıştır. Çetin'nin (2006) geliştirmiş olduğu 35 maddelik ölçeğin, Özder, Konderallı ve Zeki'nin (2010) geliştirdikleri 23 maddeden oluşan ölçeğin, Tufan ve Güdek'in (2008) 19 maddelik ölçeğin ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen 34 maddelik ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Bu araştırma için oluşturulan ÖMYT ölçeği 5'li Likert ölçeğine göre derecelendirilmiş 23 maddeden oluşmaktadır. Araştırma aracındaki derecelendirmeli sorulara katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin sorulara (1) hiç katılmıyorum, (2) kısmen katılıyorum, (3) orta düzeyde katılıyorum, (4) çoğunlukla katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum şeklindeki seçeneklerden kendilerine uygun olanlardan bir tanesini işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçekte yer alan maddeler öğretmenlik mesleğine dair ekonomik boyut (1.-4. maddeler), saygınlık (5.-8. maddeler), toplumsal değer (20.-23. maddeler), adanmışlık-sevgi (15.-19. maddeler) ve öğretme eylemi (9.-14. maddeler) şeklinde beş boyut altında toplanmaktadır.

ÖMYT ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bazı maddelerin (2.-7.-8.-10. ve 21. maddeler) hata varyans değerlerinin 0,90 değerinden büyük olduğu için amacına hizmet etmediği saptanmış ve bu maddeler analizin dışında bırakılmıştır (bkz. şekil 3.1).





Şekil 3.1: ÖMYT Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

ÖMYT ölçeğinin geçerliğine dair uyum indeksi hesaplamaları yapılmış ve modelin Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Comparative Fit Index (CFI), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değerleri hesaplanarak Tablo 3.5'te sunulmuştur. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003, s.52) uyum iyiliği indekslerinin  $NFI, GFI \geq 0.90, AGFI \geq 0.85$  NNFI,  $CFI \geq 0.95, 0.5 \leq RMSEA \leq 0.8$  değerlerinde olması gerektiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla, bu ölçeğin iyi bir uyumluluk içerisinde olduğu söylenebilir.

**Tablo 3.5: ÖMYT Ölçeği Uyum İndeksi**

---

Uyum iyiliği indeksi (GFI) = <b>0.89</b>
Düzeltilmiş Uyum iyiliği indeksi (AGFI) = <b>0.85</b>
Normlanmış Uyum İndeksi (NFI) = <b>0.96</b>
Normlanmamış Uyum İndeksi (NNFI) = <b>0.96</b>
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) = <b>0.97</b>
Kök Ortalama Kare Yaklaşımı Hatası (RMSEA) = <b>0.080</b>

---

---

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çözümlmek amacıyla kullanılan bu ölçekten elde edilen veriler sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ekonomik boyut, saygınlık, toplumsal değer, adanmışlık-sevgi ve öğretme eylemi boyutlarında incelenerek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölüm, sınıf (1. ve 4. sınıf) ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak, farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının 4 yıl içinde değişip değişmediğini saptamak açısından çok önemli görülmektedir. Bu

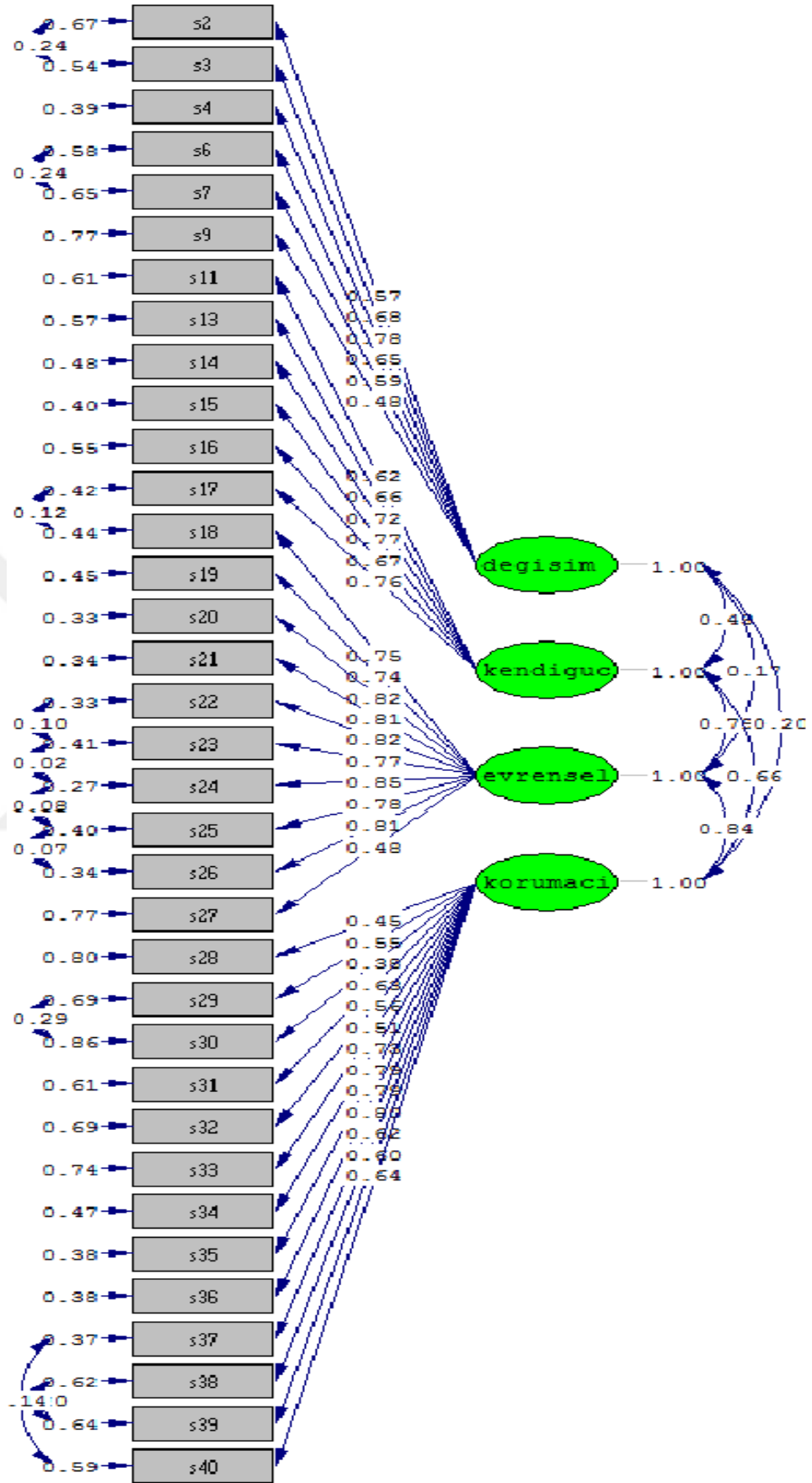
doğrultuda Eğitim Fakültesindeki ve bölümlerdeki eğitim sisteminin ve ders programlarının öğretmen adaylarının tutumlarına nasıl ve ne yönde etki ettiğini ya da etki edip etmediğini ortaya koymak hedeflenmiştir.

### **3.3.2 Portre Değerler Anketi (PDA)**

Schwartz ve arkadaşlarının (2001) Portre Değerler Anketi ni (PDA) geliştirmelerinin sebebi, Schwartz Değer Anketindeki (SDA) farklı seviyelerdeki 56 değer ifadesinin olması gerektiği gibi bağımsız olarak birbirlerinden ayrıışmaması ve anketteki maddelerin çok olmasının katılımcılar için zihinsel yorgunluğa sebep olmasıdır (Demirutku ve Sümer, 2010, s.19-20).

Öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemek amacıyla Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ve Demirutku (2007) tarafından Türkçe diline uyarlanılan Portre Değerler Anketi (PDA) (bkz. EK-2) kullanılmıştır. Bu anket katılımcıların değerlerini ölçmek üzere ikişer cümleli 40 maddeden oluşmaktadır. Maddeler güç (1.-3. maddeler), başarı (4.-7. maddeler), hazcılık (8.-10. maddeler), uyarılma (11.-13. maddeler), özyönelim (14.-17. maddeler), evrensellik (18.-23. maddeler), iyilikseverlik (24.-27. maddeler), geleneksellik (28.-31. maddeler), uyma (32.-35. maddeler) ve güvenlik (36.-40. maddeler) şeklinde boyutlanmaktadır.

Katılımcıların ankette yer alan 6 düzeyde derecelendirilmiş maddelere ‘(1) Bana hiç benzemiyor, (2) Bana benzemiyor, (3) Bana çok az benziyor, (4) Bana az benziyor, (5) Bana benziyor, (6) Bana çok benziyor’ şeklinde kedilerine uygun olanı işaretlemeleri beklenmektedir.



Şekil 3.2: PDA Doğrulayıcı Faktör Analizi

PDA için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da bazı maddelerin (1.-5.-8.-10. ve 12. maddeler) hata varyans değerlerinin 0,90 değerinden büyük olduğu için amacına hizmet etmediği saptanmış ve bu maddeler analizin dışında bırakılmıştır (bkz. Şekil 3.2).

**Tablo 3.6:** PDA Uyumluluk İndeksi

---

Uyum İyiliği İndeksi (GFI) = <b>0.86</b>
Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) = <b>0.83</b>
Normlanmış Uyum İndeksi (NFI) = <b>0.96</b>
Normlanmamış Uyum İndeksi (NNFI) = <b>0.98</b>
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) = <b>0.98</b>
Kök Ortalama Kare Yaklaşımı Hatası (RMSEA) = <b>0.054</b>

---

---

PDA'nın geçerliğine dair uyum indekslerine bakıldığında (Tablo 3.6), değerlerin 1'e yakın olduğu ve  $0.5 \leq RMSEA \leq 0.8$  aralığında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu ölçek için de model ile veri arasında iyi bir uyumluluk olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının değerlerini ortaya koymak amacıyla kullanılan bu anket ile öğretmen adaylarının bölüm, sınıf (1.ve 4. sınıf) ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya koyulmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sahip oldukları değerleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Böylece, farklı sınıflarda ve bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını sahip oldukları değerler doğrultusunda yordayabilmek hedeflenmiştir.



### **3.4 Uygulama/Verilerin Toplanması**

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Burdur ili ilgili kurumdan gerekli araştırma izni alındıktan sonra veri toplama araçları 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda uygulanmıştır. Bu doğrultuda Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin ilgili idarecileriyle ve öğretim elemanlarıyla görüşülmüş ve uygulama için uygun bir ortam ve zaman belirlenmiştir. Anket formlarını uygulamadan önce öğrencilere yönergeler okunarak açıklanmıştır. Uygulama yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür.

Bu çalışmada iki farklı anket formu uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek üzere alan yazın taraması ve uzman görüşler doğrultusunda araştırmacı tarafından derlenen 'Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT) Ölçeği' ile Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ve Demirutku (2007) tarafından Türkçe diline uyarlanılan 'Portre Değerler Anketi (PDA)' kullanılmıştır. Anket formları yardımı ile elde edilen niceliksel veri sonuçları betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak SPSS 22 ve Lisrel 8.80 paket programlarıyla değerlendirilmiştir. Testin geçerliğini arttırmak için standart ölçüm puanlaması yapılmıştır. Ayrıca ölçmeciden kaynaklanan olası hatayı ortadan kaldırmak için sonuçlar iki ayrı ölçmeci tarafından kontrollü değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmeliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelenmek amacıyla yapılan bu çalışmada veri analizi için SPSS 22 ve

Lisrel 8.80 istatistik programı kullanılmıştır. Verileri çözümlmek için frekans, yüzde, t-test, Cronbach's Alpha, ANOVA, etki hipotezleri doğrultusunda regresyon analizi ve Lisrel ile doğrulayıcı faktör analizi tekniklerinden faydalanılmıştır.

Farklı bölümlerde ve sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile değer sınıflamaları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek üzere Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve verilerin anlamlılık düzeyi  $p < ,05$  alınmıştır. Ayrıca yapılan analizler anketlerin boyutlarının her birinin ayrı ayrı sınıflandığını göstermiştir. Dolayısıyla verilen yanıtların sınıflama ölçeğine uygun olduğu analiz edilmiştir.

Bağımlı değişkeni öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve bağımsız değişkeni değerler olan bu araştırmanın nicel verilerine ilişkin ortalama (Mean) ve Cronbach Alpha sonuçları boyut boyut ele alınarak sunulmuştur.

Daha sonra öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile değerleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamak amacıyla araştırma hipotezleri çözümlenmiş ve analiz sonuçları tablolar ile açıklanmıştır.

#### 4 BULGULAR

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi 23 maddeden oluşan ÖMYT ölçeğinin ‘saygınlık’ boyutunu oluşturan 5., 6., 7. ve 8. maddelerinin ortalaması diğer maddelerden daha yüksektir. Dolayısıyla öğrencilerin öğretmenlik mesleği hakkında tutumları en yüksek düzeyde kabul gören saygın bir meslek olması yönündedir. En düşük tutum ortalamasına baktığımızda ise ÖMYT anketinde 9., 10., 11., 12., 13. ve 14. sorularının oluşturduğu ‘öğretme eylemi’ boyutunun olduğunu görmekteyiz. Bu da öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmeye adanmışlık boyutunda daha az düzeyde kabul edildiğini göstermektedir.

**Tablo 4.1:** Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT) Ölçeği Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonucu

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Ekonomik Boyut	392	1,00	5,67	3,4634	,97150
Saygınlık	392	1,00	6,00	4,1059	1,29267
Toplumsal Değer	392	1,33	6,00	4,0782	,81491
Sevgi	392	1,00	6,00	3,9122	,89993
Öğretme Eylemi	392	1,00	5,33	3,384	1,03613

Tablo 4.2’de ise öğrencilerin değer tercihleri en çok ‘evrensellik’ boyutunda toplanmıştır. En düşük değer tercihleri ise en çok ‘değişime açıklık’ boyutundadır. Yapılan analizler göstermektedir ki, öğrenciler PDA’da yer alan eşitlik, uyum içinde yaşamak, insanları dinlemek, doğayı korumak ve adil muamele etmek konularıyla ilgili olan ‘evrensellik’ alt boyutundaki 18., 19., 20., 21., 22., ve 23. sorulara büyük oranda katılmaktadırlar. Diğer yandan ‘değişime açıklık’ boyutuyla ilgili yeni şeyler denemek, risk almak, yaratıcı olmak, kendi başına karar vermek, meraklı olmak ve

kendi ayakları üstünde durmak gibi konular öğrenciler tarafından en düşük oranda kabul görmemiştir.

**Tablo 4.2:** Portre Değerler Anketi'nin (PDA) Boyutlarının Betimsel İstatistik Sonucu

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Değişime Açıklık	392	1,00	6,00	3,7054	1,12661
Kendini Güçlendirme	392	1,50	6,00	4,6071	,99366
Evrensellik	392	2,00	6,00	4,9263	,94167
Muhafazakarlık	392	1,00	6,00	4,6283	,86546

Anketlerde yer alan ifadelerin ortalamalarına bakacak olursak, Tablo 4.3'te de görüldüğü gibi PDA'da (s1-s40) en yüksek ortalamaya sahip ifade 'güvenlik' boyutunda yer alan 37. ifadedir. Yani ankete katılan öğrenciler ülkenin güvende olmasının önemli olduğuna ve devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğine yüksek oranda inanmaktadırlar. En düşük ortalamaya sahip ifade ise 'güç' boyutunda yer alan 1. ifadedir. Dolayısıyla öğrenciler zengin olma değerini çok önemli bulmamaktadırlar. ÖMYT ölçeğinde (t1-t23) ise 'saygınlık' boyutundan 7. ifade en yüksek ortalamaya sahip iken ÖMYT'nin bir 'ekonomik boyutu' olan 1. ifade en düşük ortalamaya sahiptir. Buradan da öğrencilerin öğretmenlik mesleğini bir ülkenin gelişimi için en önemli meslek olarak değerlendirirken maddi imkanlarından dolayı rahat bir meslek olarak değerlendirmedikleri görülmektedir. Yapılan Cronbach Alpha analizleri PDA ve ÖMYT ölçeklerinin güvenilirlik katsayısını 0,947 olarak hesaplamıştır (bkz: Tablo 3.4)

**Tablo 4.3:** PDA ve ÖMYT Ölçeği İfadelerinin Ortalamaları

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Değerler; Madde 1	392	1,00	6,00	2,5230	1,51699
Madde 2	392	1,00	6,00	3,4694	1,55186
Madde 3	392	1,00	6,00	3,7372	1,59598
Madde 4	392	1,00	6,00	3,7347	1,56235
Madde 5	392	1,00	6,00	4,4617	1,40280
Madde 6	392	1,00	6,00	3,7500	1,62265
Madde 7	392	1,00	6,00	3,5995	1,60730
Madde 8	392	1,00	6,00	4,3087	1,54195
Madde 9	392	1,00	6,00	3,9413	1,63220
Madde 10	392	1,00	6,00	4,6939	1,38799
Madde 11	392	1,00	6,00	4,4668	1,35659
Madde 12	392	1,00	6,00	3,8036	1,49327
Madde 13	392	1,00	6,00	4,6378	1,34997
Madde 14	392	1,00	6,00	4,5995	1,34955
Madde 15	392	1,00	6,00	4,5816	1,39728
Madde 16	392	1,00	6,00	4,3776	1,37768
Madde 17	392	1,00	6,00	4,9796	1,25092
Madde 18	392	1,00	6,00	5,1097	1,24523
Madde 19	392	1,00	6,00	4,8087	1,34435
Madde 20	392	1,00	6,00	4,9770	1,22714
Madde 21	392	1,00	6,00	4,9490	1,36356
Madde 22	392	1,00	6,00	5,0230	1,29211
Madde 23	392	1,00	6,00	4,9031	1,29953
Madde 24	392	1,00	6,00	5,0867	1,15217
Madde 25	392	1,00	6,00	5,0204	1,21987
Madde 26	392	2,00	6,00	5,1224	1,06817
Madde 27	392	1,00	6,00	4,2628	1,52887
Madde 28	392	1,00	6,00	4,1811	1,54236
Madde 29	392	1,00	6,00	4,3903	1,42438
Madde 30	392	1,00	6,00	3,9209	1,45042
Madde 31	392	1,00	6,00	4,5740	1,39221
Madde 32	392	1,00	6,00	4,4388	1,41650
Madde 33	392	1,00	6,00	4,4005	1,45004
Madde 34	392	1,00	6,00	4,9719	1,31165
Madde 35	392	1,00	6,00	4,8724	1,31256
Madde 36	392	1,00	6,00	4,9056	1,24854
Madde 37	392	1,00	6,00	5,1888	1,18606
Madde 38	392	1,00	6,00	4,6862	1,34222
Madde 39	392	1,00	6,00	4,6786	1,34706
Madde 40	392	1,00	6,00	4,9592	1,26668
ÖMYT; Madde 1	392	1,00	6,00	2,9464	1,22826
Madde 2	392	1,00	5,00	3,2117	1,38075
Madde 3	392	1,00	6,00	3,6837	1,26002
Madde 4	392	1,00	6,00	3,7602	1,22157
Madde 5	392	1,00	6,00	3,8112	1,14435
Madde 6	392	1,00	6,00	3,6352	1,21250
Madde 7	392	1,00	6,00	4,3444	,99166
Madde 8	392	1,00	6,00	4,2245	1,03672
Madde 9	392	1,00	6,00	3,9847	1,17291
Madde 10	392	1,00	6,00	3,9133	1,10919
Madde 11	392	1,00	6,00	4,2066	,95989
Madde 12	392	1,00	6,00	4,0000	1,11718

Madde 13	392	1,00	6,00	4,1276	1,03842
Madde 14	392	1,00	6,00	4,2372	,90880
Madde 15	392	1,00	6,00	3,9107	1,03873
Madde 16	392	1,00	6,00	4,1301	1,00937
Madde 17	392	1,00	6,00	3,9566	1,07311
Madde 18	392	1,00	6,00	4,0204	1,13516
Madde 19	392	1,00	6,00	3,5434	1,36944
Madde 20	392	1,00	6,00	3,1735	1,30139
Madde 21	392	1,00	6,00	4,0332	1,09237
Madde 22	392	1,00	5,00	3,5357	1,25466
Madde 23	392	1,00	6,00	3,3061	1,25849

#### 4.1 Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Değerler İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler vardır.” şeklinde ifade ettiğimiz 1. hipotez için korelasyon analizleri yapılmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin ÖMYT ve değer puanlarına ilişkin bilgiler boyut boyut ele alınarak Tablo 4.4’te sunulmuştur. Analiz sonuçları, öğrencilerin tutum alt boyutları ile değer alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır.

İlk olarak ÖMYT’nin ‘ekonomik boyutuna’ bakacak olursak değer boyutları arasında en çok ‘muhafazakarlık’ (*Pearson Korelasyon =0,298*) alt boyutuyla anlamlı bir ilişkide olduğu görülmektedir. ÖMYT’nin ‘saygınlık’ boyutunun ise oranıyla ‘değişime açıklık’ değer boyutuyla (*Pearson Korelasyon =0,745*) güçlü bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Tutumun bir diğer alt boyutu olan öğretmenlik mesleğinin ‘toplumsal değeri’nin ‘evrensellik’ değer boyutuyla (*Pearson Korelasyon =0,475*) paralellik gösterdiği analiz edilmiştir. ‘Sevgi’ ve ‘öğretmen eylemi’ tutum boyutları ise en çok ‘muhafazakarlık’ değer boyutuyla ilişkilidir. Korelasyon tablosuna baktığımızda saptanan ilişkiler arasında en zayıf ilişkinin (*Pearson Korelasyon=0,197*) sevgi-muhafazakarlık arasında olduğunu görmekteyiz. Öğrencilerin ÖMYT’leri tüm boyutlarıyla ele alındığında, en güçlü ilişkinin

(Pearson Korelasyon=0,482) öğrencilerin ‘muhafazakarlık’ değer boyutuyla olduğu hesaplanmıştır.

**Tablo 4.4:** Öğretmen Adaylarının ÖMYT’lerini Etkileyen Değerlerinin Pearson Korelasyon Sonucu

	<i>Değişime Açıklık</i>	<i>Kendini Güçlendirme</i>	<i>Evrensellik</i>	<i>Muhafazakarlık</i>
ÖMYT				
Pearson K.	,437	,415	,405	,482
p	,000	,000	,000	,000
N	392	392	392	392

#### 4.2 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Değerlerine İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen değerleri farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade ettiğimiz 2. hipotez için etki hipotezi doğrultusunda resrasyon ve ANOVA analizleri yapılmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin ÖMYT’lerini etkileyen değer puanlarına ilişkin bilgiler boyut boyut ele alınarak Tablo 4.5’te sunulmuştur. ANOVA analiz sonuçları öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlerin onların ÖMYT’lerini etkilediğini hesaplamıştır (p=,000, p<,05). Bu olgudan yola çıkarak, öğretmen adaylarının değerleri ile ÖMYT’lerinin paralel olduğu, dolayısıyla öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile onların ÖMYT’lerinin yordanılabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo 4.5:** Öğretmen Adaylarının ÖMYT’lerini Etkileyen Değerlerinin Regresyon Sonucu

<i>Model</i>		<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1	Regresyon	62,989	4	15,747	59,075	,000

Bağımlı Değişken: ÖMYT

Yordayıcı: muhafazakarlık, değişime açıklık, kendini güçlendirme, evrensellik

Tablo 4.6’da sunulduğu üzere, ‘değişime açıklık’ ve ‘muhafazakarlık’ değer boyutlarının ÖMYT’yi etkilediği saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının

sahip oldukları ‘değişime açıklık’ ve ‘muhafazakarlık’ değerlerinin onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde anlamlı etkisi vardır. Tablodaki değer boyutlarının  $\beta$  ve  $t$  puanları incelendiğinde, bu puanlar negatif değerler olmadığı için söz konusu dört değer boyutunun ÖMYT’yi olumlu yönde etkiledi sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo 4.6:** Öğretmen Adaylarının ÖMYT’lerini Yordayan Değer Boyutlarının AVOVA Sonucu

Yordayıcı Değerler	B	t	p
Değişime Açıklık	,356	8,037	,000
Kendini Güçlendirme	,050	,878	,381
Evrensellik	,114	1,774	,077
Muhafazakarlık	,325	5,851	,000

Bağımlı Değişken: ÖMYT

#### 4.3 1.Sınıf Öğretmen Adayları İle 4.Sınıf Öğretmen Adaylarının Değerlerine İlişkin Bulgular

“1.sınıf öğretmen adayları ile 4.sınıf öğretmen adaylarının değerleri farklılık göstermektedir. ” şeklinde ifade ettiğimiz 3. hipotez için ortalama ve t-testi analizleri yapılmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre elde edilen değer puanlarına ilişkin bilgiler boyut boyut ele alınarak Tablo 4.7’de sunulmuştur. Tablo 10’daki veriler incelendiğinde öğrencilerin birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru her bir değer alt boyutu ortalamalarında anlamlı düzeyde bir azalma olduğu gözlenmektedir. Bu olgu ışığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği üzerine aldıkları akademik eğitimlerinin sonunda değer algı düzeyi ortalamalarının düştüğü sonucuna varılabilir.



**Tablo 4.7:** 1. ve 4. sınıf Öğretmen Adaylarının Değer Ortalamaları

	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Değişime Açıklık	1. Sınıf	229	3,7213	1,20147
	4. Sınıf	163	3,6830	1,01535
Kendini Güçlendirme	1. Sınıf	229	4,8028	,90660
	4. Sınıf	163	4,3323	1,04699
Evrensellik	1. Sınıf	229	5,1790	,78153
	4. Sınıf	163	4,5712	1,03122
Muhafazakarlık	1. Sınıf	229	4,8391	,74026
	4. Sınıf	163	4,3322	,94105

Tablo 4.8'deki öğrencilerin 'değişime açıklık' alt değer boyutuna ilişkin bulguları incelendiğinde, öğrencilerin değer algılarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p=,741$ ,  $p>,05$ ).

Öğrencilerin 'kendini güçlendirme' alt değer boyutuna ilişkin bulguları incelendiğinde, öğrencilerin değer algılarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p=,000$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılaşma dördüncü sınıfların aleyhinedir. Dördüncü sınıf öğrencilerin 'değişime açıklık' alt değer puanları birinci sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür.

Öğrencilerin 'evrensellik' değer alt boyutuna ilişkin bulguları incelendiğinde, öğrencilerin değer algılarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p=,000$ ,  $p<,05$ ). Bu farklılaşma dördüncü sınıfların aleyhinedir. Dördüncü sınıf öğrencilerin 'evrensellik' alt değer puanları birinci sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür.

Öğrencilerin 'muhafazakarlık' alt değer boyutuna ilişkin bulguları incelendiğinde, öğrencilerin değer algılarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $p=,000$ ,  $p<,05$ ). Dördüncü sınıf öğrencilerin 'muhafazakarlık' alt değer puanları birinci sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür.

**Tablo 4.8:** Değer Alt Boyutlarının Sınıf Değişkenine Göre t-test Sonucu

	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Değişime Açıklık (1. ve 4. Sınıf)	5,114	,331	,741
Kendini Güçlendirme (1. ve 4. Sınıf)	2,366	4,746	,000
Evrensellik (1. ve 4. Sınıf)	22,867	6,637	,000
Muhafazakarlık (1. ve 4. Sınıf)	13,019	5,962	,000

#### 4.4 1.Sınıf Öğretmen Adayları İle 4.Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

“1.sınıf öğretmen adayları ile 4.sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade ettiğimiz 4. hipotez için ortalama ve t-testi analizleri yapılmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre ÖMYT puanlarına ilişkin bilgiler boyut boyut ele alınarak Tablo 4.9’da sunulmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde, birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru öğretmen adaylarının ‘öğretme eylemi’ alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında anlamlı bir azalma gözlenmektedir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ‘öğretme eylemi’ alt tutum algı düzeyleri birinci sınıf öğretmen adaylarından biraz daha yüksek hesaplanmıştır. Bu olgu ışığında, son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenliği yaşam tarzlarına uygun bulma, öğretmeyi sevme, genç kuşağa bir şeyler öğretmek ve toplumda faydalı ve üretken bir birey olmak konuları üzerine tutumlarının birinci sınıf öğretmen adaylarından yüksek olduğu söylenilebilir. Ama sınıf düzeyinde genel ÖMYT ortalaması değerlendirildiğinde, birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru anlamlı bir şekilde azalma olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.9:** 1. ve 4. sınıf Öğretmen Adaylarının ÖMYT Ortalamaları

	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Ekonomik Boyut	1. Sınıf	229	3,3298	,98364
	4. Sınıf	163	3,3701	,94934
Saygınlık	1. Sınıf	229	4,2052	1,31515
	4. Sınıf	163	3,9663	1,25108
Toplumsal Değer	1. Sınıf	229	4,2263	,78938
	4. Sınıf	163	3,8701	,80700

Sevgi	1. Sınıf	229	4,0271	,91506
	4. Sınıf	163	3,7509	,85522
Öğretme Eylemi	1. Sınıf	229	3,2707	1,08528
	4. Sınıf	163	3,4335	,95806
ÖMYT	1. Sınıf	229	3,8518	,66330
	4. sınıf	163	3,6782	,62343

Tablo 4.10’da sunulan istatistikî verilerden anlaşılmaktadır ki, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerin ÖMYT’lerinin ‘ekonomik boyutu’ alanında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ( $p=,109$ ,  $p>,05$ ).

‘Saygınlık’ alt boyutu sonuçları da öğrencilerin tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ( $p=,071$ ,  $p>,05$ ).

Öğrencilerin ÖMYT’lerinin ‘toplumsal boyutu’ ile ilişkili bulguları incelendiğinde ise öğrencilerin ÖMYT’lerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p=,000$ ,  $p<,05$ ). Yine bu farklılık dördüncü sınıf öğrencilerin aleyhinedir. Birinci sınıf öğrencilerin öğretmenliği toplumdaki en değerli meslek olarak görmek, öğretmenleri toplumdaki entelektüel insanlar olarak görmek ve öğretmenlerin toplumdaki kültürel aktarımı sağlayan itibarlı insanlar olduğunu düşünmek gibi konular üzerine tutumlarının dördüncü sınıf öğrencilerden biraz daha yüksek olduğu saptanmıştır.

‘Sevgi’ alt boyutuna gelince, bu alt boyutunda da anlamlı düzeyde bir farklılaşma vardır ( $p=,003$ ,  $p<,05$ ). Yine tablodaki veriler incelendiğinde söz konusu bu farklılaşmanın dördüncü sınıf öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu olgu ışığında, dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik sevgi ve adanmışlık tutumlarının birinci sınıf öğrencilerinden daha az düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin ‘öğretme eylemi’ ÖMYT alt boyutuna ilişkin bulguları incelendiğinde, öğrencilerin tutum algılarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p=,125$ ,  $p>,05$ ).

**Tablo 4.10:** ÖMYT Alt Boyutlarının Sınıf Değişkenine Göre t-test Sonucu

	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ekonomik Boyut (1. ve 4. Sınıf)	,752	1,607	,109
Saygınlık (1. ve 4. Sınıf)	1,027	1,809	,071
Toplumsal Değer (1. ve 4. Sınıf)	1,128	4,363	,000
Sevgi (1. ve 4. Sınıf)	,551	3,025	,003
Öğretme Eylemi (1. ve 4. Sınıf)	5,946	-1,568	,118
ÖMYT (1. ve 4. Sınıf)	,705	2,619	,009

#### 4.5 Farklı Bölümlerdeki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Değerlerine İlişkin Bulgular

“Farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen değerleri farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade ettiğimiz 5. hipotez için regresyon analiz yapılmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre ÖMYT’lerini etkileyen değer puanlarına ilişkin bilgiler boyut boyut ele alınarak Tablo 4.11’de sunulmuştur. Analiz sonuçları Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin sahip oldukları ‘değişime açıklık’ ve ‘muhafazakarlık’ değer boyutlarının puanları onların ÖMYT’lerini anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir ( $p=,000$ ,  $p<,05$ ). ‘Kendini güçlendirme’ ( $p=,420$ ,  $p>,05$ ) ve ‘evrensellik’ ( $p=,836$ ,  $p>,05$ ) değerlerinin Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri için onların ÖMYT’leri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı analiz edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencilerin analiz sonuçları incelendiğinde, onların da ‘değişime açıklık’ ( $p=,000$ ,  $p<,05$ ) ve ‘muhafazakarlık’ ( $p=,020$ ,  $p<,05$ ) değer boyutlarının onların ÖMYT’lerini anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin ‘kendini güçlendirme’ ( $p=,686$ ) ve

'evrensellik' ( $p=,180$ ) puanları  $0,05$ 'ten büyük olduğu için bu boyutların onların ÖMYT'leri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerin analiz sonuçları incelendiğinde, onlarında 'değişime açıklık' ( $p=,002$ ,  $p<,05$ ) ve 'evrensellik' ( $p=,037$ ,  $p<,05$ ) değer boyutlarının onların ÖMYT'lerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Bu öğrencilerin 'kendini güçlendirme' ( $p=,980$ ) ve 'muhafazakarlık' ( $p=,181$ ) puanları  $p>,05$  şeklinde olduğu için bu boyutların onların ÖMYT'leri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin analiz sonuçları incelendiğinde, bu öğrencilerin 'kendini güçlendirme' ( $p=,003$ ,  $p<,05$ ) değerlerinin ÖMYT'lerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Diğer değer boyutları olan 'değişime açıklık' ( $p=,403$ ), 'evrensellik' ( $p=,206$ ) ve 'muhafazakarlık' ( $p=,055$ ) puanları  $p>,05$  şeklinde olduğu için bu boyutların onların ÖMYT'lerini etkilemediği saptanmıştır.

Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin sahip oldukları 'değişime açıklık' ( $p=,000$ ,  $p<,05$ ), 'muhafazakarlık' ( $p=,000$ ,  $p<,05$ ) ve 'kendini güçlendirme' ( $p=,042$ ,  $p>,05$ ) değer boyutları puanları  $0,05$  anlamlılık düzeyinden düşük olduğu için bu öğrencilerin ÖMYT'lerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. 'Evrensellik' ( $p=,071$ ,  $p>,05$ ) değerlerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencileri için ÖMYT'yi etkileyen bir faktör olmadığı analiz edilmiştir.

**Tablo 4.11:** Öğretmen Adaylarının ÖMYT'lerini Yordayan Değerlerinin Bölüm Bazında Regresyon Sonucu

<i>Bölüm</i>	<i>Yordayıcı Değerler</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sınıf Öğretmenliği	Değişime Açıklık	,447	4,584	,000
	Kendini Güçlendirme	-,094	-,812	,420
	Evrensellik	-,028	-,208	,836
	Muhafazakarlık	,546	4,161	,000
Okul Öncesi Öğretmenliği	Değişime Açıklık	,354	3,951	,000
	Kendini Güçlendirme	,049	,405	,686
	Evrensellik	,181	1,350	,180
	Muhafazakarlık	,251	2,358	,020
Beden Eğitimi Öğretmenliği	Değişime Açıklık	,405	3,191	,002
	Kendini Güçlendirme	-,004	-,026	,980
	Evrensellik	,294	2,144	,037
	Muhafazakarlık	,207	1,357	,181
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Değişime Açıklık	,106	,842	,403
	Kendini Güçlendirme	,438	3,137	,003
	Evrensellik	-,191	-1,279	,206
	Muhafazakarlık	,263	1,956	,055
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Değişime Açıklık	,440	5,142	,000
	Kendini Güçlendirme	-,257	-2,062	,042
	Evrensellik	,275	1,829	,071
	Muhafazakarlık	,470	3,955	,000

Bağımlı Değişken: ÖMYT

Tablo 4.12'deki bulgular incelendiğinde, beş bölüm arasında ÖMYT puan ortalaması en yüksek olan öğrencilerin Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri en düşük olan öğrencilerin de İlköğretim Matematik bölümü öğrencileri olduğu tespit edilmiştir.

Bu beş bölümdeki öğrencilerin değer boyutları incelendiğinde (Tablo 4.12), öğrencilerin sahip oldukları tüm değerler arasında en yüksek ortalamanın 'evrensellik' değerine ait olduğu görülmektedir. Ayrıca, en yüksek 'evrensellik' alt değer ortalamasına sahip öğrenciler Sınıf Öğretmenliği'nde okuyan öğrenciler iken en düşük Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencilerdir.

Yine Tablo 4.12’de sunulduğu gibi, beş bölümdeki öğrencilerin hepsinin de kendi grupları içerisinde sahip oldukları en düşük değer ortalamasının ‘değişime açıklık’ boyutunda olduğu hesaplanmıştır. En düşük ‘değişime açıklık’ alt değer ortalamasına sahip öğrenciler ise Okul Öncesi Öğretmenliği’nde okuyan öğrencilerdir.

**Tablo 4.12:** Öğrencilerin Okudukları Bölüm Bazında ÖMYT ve Değer Ortalamaları

<i>Bölüm</i>		<i>Değişime Açıklık</i>	<i>Kendini Güçlen.</i>	<i>Eyrensellik</i>	<i>Muhafaza.</i>	<i>ÖMYT</i>
Sınıf Öğretmenliği	Ort.	3,8184	4,8333	5,1149	4,8266	3,9172
	N	67	67	67	67	67
	SS	1,21880	,94815	,91092	,75741	,61515
Okul Öncesi Öğretmenliği	Ort.	3,5773	4,6970	5,0409	4,6531	3,8923
	N	110	110	110	110	110
	SS	1,16123	1,04637	,95045	,95776	,67077
Beden Eğitimi Öğretmenliği	Ort.	3,9321	4,4012	4,6037	4,4231	3,8385
	N	54	54	54	54	54
	SS	1,15312	,96941	,97341	,84288	,73572
İlköğrt. Mate. Öğretmenliği	Ort.	3,7103	4,5487	4,9046	4,6793	3,5817
	N	65	65	65	65	65
	SS	1,00488	,90029	,87526	,71872	,56798
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Ort.	3,6424	4,5017	4,8594	4,5425	3,6554
	N	96	96	96	96	96
	SS	1,07768	1,01466	,94218	,90875	,61489
Toplam	Ort.	3,7054	4,6071	4,9263	4,6283	3,7796
	N	392	392	392	392	392
	SS	1,12665	,99366	,94167	,86546	,65187

#### 4.6 Farklı Cinsiyetteki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Değerlerine İlişkin Bulgular

“Farklı cinsiyetteki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen değerleri farklılaşmaktadır.” şeklinde ifade ettiğimiz 6. hipotez için regresyon analiz yapılmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre ÖMYT’lerini etkileyen değer puanlarına ilişkin bilgiler boyut boyut ele alınarak Tablo 4.13’de sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerde ‘kendini

güçlendirme' değer boyutunun onların ÖMYT'lerini etkilemediği görülmektedir ( $p=,941$ ,  $p>,05$ ). Bu olgudan yola çıkarak, kız öğrencilerin kendini güçlendirme boyutunun 'başarı' ve 'güç' gibi alt değer boyutlarının onların ÖMYT'leri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Diğer değer boyutlarının (değişime açıklık, evrensellik ve muhafazakarlık) puanları 0,05'ten küçük olduğu için bu boyutların kız öğrencilerin ÖMYT'leri üzerinde anlamlı etkileri vardır.

Erkek öğrencilerin analiz sonuçları incelendiğinde, 'kendini güçlendirme' ( $p=,387$ ,  $p>,05$ ) ve 'evrensellik' ( $p=,926$ ,  $p>,05$ ) değer boyutlarının erkek öğrencilerin ÖMYT'lerini etkilemediği görülmektedir. Bu olgudan yola çıkarak, erkek öğrencilerin sahip oldukları 'güç', 'başarı' ve 'evrensellik' gibi değer boyutlarının onların ÖMYT'leri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Tablo 16'teki veriler,  $p<,05$  anlamlılık varsayımına göre diğer değer boyutlarının (muhafazakarlık ve değişime açıklık) erkek öğrencilerin ÖMYT'leri üzerinde anlamlı etkilerinin olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.13:** Öğretmen Adaylarının ÖMYT'lerini Yordayan Değerlerinin Cinsiyet Bazında Regresyon Sonucu

<i>Cinsiyet</i>	<i>Yordayıcı Değerler</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	Değişime Açıklık	,349	6,242	,000
	Kendini Güçlendirme	,006	,074	,941
	Evrensellik	,217	2,500	,013
	Muhafazakarlık	,245	3,463	,001
Erkek	Değişime Açıklık	,327	4,254	,000
	Kendini Güçlendirme	,078	,869	,387
	Evrensellik	-,009	-,093	,926
	Muhafazakarlık	,443	4,721	,000

Bağımlı Değişken: ÖMYT

Tablo 4.14'deki kız ve öğrencilerinin ÖMYT ve değer ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin 'toplumsal değer' boyutu



tutum ortalamalarının ÖMYT boyutları içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu, erkek öğrencilerde ise ‘saygınlık’ boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değer boyutları bulguları incelendiğinde, kız öğrencilerin ve erkek ‘evrensellik’ değerlerinin diğer değer boyutlarından daha yüksek olduğu, fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamada ‘evrensellik’ değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.14:** Kız ve Erkek Öğrencilerin ÖMYT ve Değer Ortalamaları

Cinsiyet		Ekono.		Toplum.		Öğretme		Değişime		Kendini	
		Boyut	Saygınlık	Değer	Sevgi	Eylemi	Açıklık	Güçlen.	Evren.	Muhafa.	
Kız	Ort.	3,4260	4,0367	4,1622	3,9792	3,2831	3,6126	4,6879	5,0386	4,6881	
	N	259	259	259	259	259	259	259	259	259	
	SS	,98437	1,27042	,79165	,88643	1,03786	1,11547	,98628	,90724	,87101	
Erkek	Ort.	3,5363	4,2406	3,9148	3,7820	3,4461	3,8860	4,4499	4,7075	4,5119	
	N	133	133	133	133	133	133	133	133	133	
	SS	,945341	,32945	,83752	,91501	1,02813	1,13046	,99282	,97208	,84568	
Toplam	Ort.	3,4634	4,1059	4,0782	3,9122	3,3384	3,7054	4,6071	4,9263	4,6283	
	N	392	392	392	392	392	392	392	392	392	
	SS	,97150	1,29267	,81491	,89993	1,03613	1,12661	,99366	,94167	,86546	

## 5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulardan elde edilen veriler tartışılmış ve araştırmanın hipotezleri doğrultusunda çözüm önerileri sunulmuştur.

### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini en fazla ortalamayla 'saygın' bir meslek olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının en düşük ÖMYT ortalamasına sahip tutum boyutu ise 'öğretme eylemi'dir. Buradan yola çıkarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini adanmışlık düzeyde sevmedikleri sonucuna varılabilir. Değer ortalamalarını karşılaştırdığımızda ise, beş bölümde de en yüksek ortalama 'evrensellik' boyutunda iken en düşük ortalama 'değişime açıklık' boyutunda toplanmıştır. Hesaplanan en yüksek ikinci değer ortalaması da 'mahafazakarlık'tır. İleride çok çeşitli öğrenci gruplarıyla çalışma ihtimalleri yüksek olan öğretmen adaylarının evrensellik değerlerinin yüksek olması onların ilerideki kişi-iş uyumunu güçlendireceği için olumlu bir sonuçtur. Diğer yandan, öğretmenlerin topluma yön veren ve her adımda toplumla iç içe çalışan bireyler olması açısından, öğretmen adaylarının da yeniliklere ve çeşitliliğe hoşgörülü, kendi ayakları üstünde durabilen, gerektiğinde risk alan ve yeni şeyleri denemeye açık bireyler olmaları beklenmektedir. Bu açıdan öğretmen adaylarının değişime açıklık değerlerinin en düşük düzeyde olması olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Birbirleriyle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilen ÖMYT ve değer arasında etki analizleri sonucunda ise öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlerin onların ÖMYT'lerini olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değer boyutlarının 'değişime açıklık' ve 'mahafazakarlık' değerleri olduğu ve hatta en güçlü ilişkinin ÖMYT-muhafazakarlık arasında olduğu saptanmıştır. Bu olgudan yola çıkarak öğretmen adaylarının muhafazakarlık boyutundaki geleneksellik, uyma ve güvenlik alt değer boyutlarına ilişkin değer algıları yükseldikçe öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının da

yükselmekte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin çok yönlü, sürekli aktif ve daima yenilikleri beraberinde gerektiren bir meslek olduğunu düşündüğümüzde ‘muhafazakarlık’ değer boyutu skorlarının yüksek çıkması çok normal görülmemektedir. Belki bu durum toplumumuzun veya kültürümüzün bazı konularda korumacı ve mahafazakar olmasıyla açıklanabilir. Diğer bir açıdan da, bu durum öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme ve akademik değerlerini yükseltme çabalarından ziyade mezun olur olmaz Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında kadrolu bir öğretmen olarak atanma endişesi ile açıklanabilir. Öğretmen adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavında (KPSS) başarılı olmak zorunda olmalarının ve atanma kaygılarının onların ÖMYT’lerini olumsuz yönde etkilediği tahmin edilmektedir. Görünen o ki, Bulut ve Doğar’ın (2006) da ifade ettiği gibi, iş bulma endişesiyle öğretmen adayları motivasyonlarını kaybederek öğretmenlikle ilgili asıl hayallerini ertelemek veya ideallerinden vazgeçmek zorunda kalmaktadırlar. Yine de bu konuyla ilgili güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için daha detaylı çalışmaların yapılması gerekmektedir.

1. ve 4. sınıf öğrencilerin değer ortalamaları incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerin değer ve ÖMYT genel ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerden düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat 4. sınıf öğrencilerin diğer ÖMYT alt boyutlarından farklı olarak ‘öğretme eylemi’ ortalamasının 1. sınıf öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu ve 4. sınıf öğrencilerin ‘muhafazakarlık’ alt değer ortalamalarının 1. sınıf öğrencilerden düşük olduğu görülmüştür. Bu olgu, öğrencilerin öğretmenlik mesleği üzerine aldıkları dört yıllık eğitimin olumlu bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Yine de elde edilen veriler, öğretmen adaylarının dört yıllık lisans eğitimleri sonucunda ÖMYT ve değer algı ortalamalarının genel olarak azaldığını göstermektedir. Bu durumda, öğretmen adayları dört yıllık lisans eğitim süresince sahip oldukları ÖMYT ve değer algılarını gittikçe kaybetmektedirler. Dolayısıyla eğitim fakültelerinin, öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ve öğretmenlik mesleğiyle ilişkili değerleri edinmelerini sağlamakta ve bu değerleri geliştirmelerine yardımcı olmada yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Arslan’ın (2015) da ifade ettiği gibi, öğretmen adayları lisans eğitimleri sürecinde edindikleri idealist hedeflerini öğretmen olduklarında kaybederek öğretmenlik mesleğine yönelik daha düşük olumlu tutumlar geliştirmektedirler. Bu çalışma, öğretmen adaylarının daha iş

hayatlarına atılmadan mesleğe yönelik düşük düzeyde olumlu tutum içerisinde olduklarını göstererek durumun oldukça vahim olduğunu ortaya koymaktadır.

Bölüm bazında değer ve ÖMYT ortalamaları analiz sonuçları incelendiğinde, hem değer hem de ÖMYT ortalamalarının en yüksek hesaplandığı öğrenci grubunun Sınıf Öğretmeliği bölümünde okuyan öğrenciler iken en düşük İlköğretim Matematik bölümünde okuyan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, en yüksek 'evrensellik' değer ortalaması Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinde en düşük Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencilerinde hesaplanmıştır. En az 'değişime açık' öğrenci grubunun ise Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim fakültesindeki bu beş bölümün en yüksek değer ortalaması 'evrensellik' boyutunda hesaplanmıştır. Bu durum ilgili literatürdeki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu beş farklı bölümlerdeki öğrencilerin sahip oldukları en düşük değer ortalamasının ise 'değişime açıklık' boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Şimdiye kadar yapılan birçok çalışmadan ve bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında, geleceğin mimarı olan öğretmen adaylarının en düşük değer algılarının 'değişime açıklık' boyutunda olmasının onların ilerideki muhtemel iş hayatlarında mutsuz ve başarısız olma ihtimalinin diğer adaylardan daha yüksek olduğunu yordamaktadır. Literatürdeki çalışmalar referans alınarak, 'evrensellik' değer algısı yüksek olan öğretmen adaylarının başarılı birer Sınıf, Fen Bilgisi, Beden Eğitimi, İlköğretim Matematik ve Okul Öncesi öğretmeni olabileceği yordamaktadır. En yüksek ikinci sırada hesaplanan değer ortalaması ise 'muhafazakarlık' boyutundadır. Yapılan bu çalışma ile, 'muhafazakarlık' değer boyut ortalaması yüksek olan adayların ÖMYT'lerinin de yüksek olacağı ve ileride mesleki uyumlarının kuvvetli olacağı yordamaktadır.

Son olarak öğretmen adaylarının ÖMYT'lerini etkileyen değerlerin cinsiyet bazında yapılan analiz sonuçlarına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde 'evrensellik' değer ortalamalarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar literatürdeki çalışmaları desteklemektedir. Ayrıca, kız öğrenciler için 'değişime açıklık', 'evrensellik' ve 'muhafazakarlık' değer boyutları onların ÖMYT'lerini yordayıcı değerler olma açısından bir anlamlılık derecesine sahip iken erkek öğrenciler için 'değişime açıklık' ve 'muhafazakarlık' değer boyutlarının onların ÖMYT'lerini yordayabildiği sonucuna

ulaşmıştır. Görüldüğü gibi, erkek öğrencilerin ‘evrensellik’ değerlerinin onların ÖMYT’lerini anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür. Halbuki evrensellik değeri öğretmenlerin sahip olması beklenen en temel değerlerden birisidir. Her ne kadar literatürdeki çoğu çalışma öğretmenlik mesleğinin bir bayan mesleği olarak değerlendirildiğini gösterse bile, Türkiye’deki milyonlarca erkek öğretmen ve öğretmen adayı olduğunu düşündüğümüzde erkek öğrencilerin de en az kız öğrenciler kadar ‘evrensellik’ değerlerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Yine de erkek öğrencilerin evrensellik değerlerinin ÖMYT’lerini etkilememelerinin altında yatan sebepler daha detaylı araştırılmalıdır.

## 5.2 Öneriler

Öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarının değerleri ile ÖMYT’leri arasında ciddi bir ilişkinin olduğu göz önünde bulundurularak daha detaylı planlanmalıdır.

1. Öncelikle neden öğretmen adaylarının ÖMYT’lerinin ve değerlerinin 4. sınıfa doğru azaldığı üzerinde durulmalıdır. Öğretmen adaylarının öğretmelik mesleğine hazır, istekli ve mesleğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş bir şekilde mezun olmaları için, ÖMYT’yi anlamlı bir şekilde etkileyen ‘değişime açıklık’ değerlerini güçlendirmek ve ‘muhafazakarlık’ değer algı düzeylerini azaltmak adına öğretmen eğitimi programı yeniden revize edilmelidir. Bu doğrultuda programa eklenmesi planlanan ders içerikleri fakülteadaki öğrencilerin ihtiyaç analizine tabi tutulması neticesinde tasarlanmalıdır.

2. Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarına farklı disiplinlerden ders almalarına olanak sağlanmalıdır. Böylece, öğretmenlik mesleği sadece sınıf içinde sınırlı derslerden değil farklı bölümlerden de öğrenilen multidisipliner bir alan haline getirilmelidir. Bu doğrultuda, öğretmen adayları bilim, sanat ve spor alanlarına yönlendirilerek hem onların ‘evrensellik’ ve ‘değişime açıklık’ değerleri güçlendirilmeli hem de mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu süreçte öğretmen adaylarının değer ve tutumları en yakından öğretim üyeleri tarafından takip edilebileceği için öğretmen eğitimi programları fakülte öğretim üyeleri tarafından yapılmalıdır. Fakülteler hem kendi aralarında gerçekleştirdikleri zümreler ile hem de diğer fakülteler ile yaptıkları işbirliği neticesinde kendi öğretmen eğitimi programlarını oluşturmalıdır.

3. Öğretmen adaylarının seçimi sürecinde onların değer tercihleri göz önünde bulundurulmalı. Öğretmen adayları öğretmen eğitimi programlarına girerken mesleğe yönelik ilgili değerlerin kazanılıp kazanılmadığı tespit edilmelidir ve ilgili değerlere sahip olan adaylar programa alınmalıdır. Ayrıca adaylar öğretmen eğitimi programına girmeden önce değerlerin kişi-iş uyumunun sağlanmasında önemli bir rol oynadığı konusunda bilgilendirilmelidir.



## KAYNAKLAR

- Abazoğlu, İ. (2014). Dünyada  ğretmen Yetiştirme Programları ve  ğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9(5),1-46.
- Akerson, V. L. ve Donnelly, L. A. (2008). Relationships Among Learner Characteristics And Preservice Elementary Teachers' Views Of Nature Of Science. *Journal of Elementary Science Education*, 20(1), 45-58.
- Aktepe, U. ve Yel, S. (2009). The Description Of Value Judgments Of Primary School Teachers: The case of Kirsehir. *J. Turkish Educ. Sci*, 7(3), 607-622.
- Aksoy, M. E. (2010).  ğretmen Adaylarının  ğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları (Gaziosmanpaşa  niversitesi  rneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212
- Aky z, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Alavi, H. R. ve Rahimipoor, T. (2010). Correlation of Managers' Value Systems and Students' Moral Development in High Schools and Pre-university Centers. *Educational Management Administration ve Leadership*, 38(4), 423-442.
- Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açışından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 5-28.
- Altunkeser, F. ve  nal, E. (2014). *Sınıf  ğretmeni Adaylarının  ğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının  eşitli Değişkenler Açışından Yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğe.
- Arkonaç, S. A. (2005). *Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilimi*. Alfa Yayınları.
- Arslan, A. (2015). Türkçe  ğretmenleri İle  ğretmen Adaylarının  ğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir  alışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(36).
- Aydın, A. ve Tekneci, E. (2013). Zihin Engelliler  ğretmenliği  ğrencilerinin  ğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeyleri. *Pegem Eğitim ve  ğretim Dergisi*, 3(2), 01-12.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 16-19.
- Balçı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim  ğretmenlerinin "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39).

- Bodur, M. (2006). *Eğitim Fakültesi Programlarının Farklı Lise Çıkışlı Öğrencilerin Öğretmenlik tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Bulut, H. ve Doğan, Ç. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.
- Bulut, S. S. (2012). Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 216-238.
- Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni. *Çev. Selçuk Beşir Demir (Ed.)*. İstanbul: *Eğiten Kitap*.
- Çapa, Y., ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Çarıkçı, İ. H. ve Koyuncu, O. (2010). Bireyci-Toplumcu Kültür Ve Girişimcilik Eğilimi Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 1-18.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Çıkışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2).
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Çiğdem, G. ve Memiş, A. (2011). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 57-77.



- Dabat, Z. (2010). The Relation Between The (Class Teacher) Students' Attitudes Towards Teaching Profession And The Level Of Teaching Competency With Reference To Various Variables. *Journal of Education and Sociology*, 4, 41-46.
- Dalkıran, E. ve Yıldız, G. (2016). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Tutumlarının İncelenmesi. *Fine Arts*, 11(4), 143-152.
- Demirutku, K. (2007). Parenting Styles, İnternalization Of Values, And The Self-Concept [Çocuk yetiştirme tarzları, değerler içselleştirilmesi ve benlik kavramı]. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi*.
- Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel Değerlerin Ölçümü: Portre Değerler Anketi'nin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 17-25.
- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Örgüt İkliminin Yönetici Ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri Bakımından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ağrı ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler Eğitimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Edt. Cemil Öztürk)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2011). *Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Döring, A. K. (2010). Assessing Children's Values: An Exploratory Study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(6), 564-577.
- Dünder, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Değerler İle Demokratik Tutumları Arasındaki İlişki. *International Journal of Social Science*, 6(2), 367- 381.
- Ekici, G., Kurt., H. ve Gökmen, A. (2014). Duygusal Semantik Farklılığa Göre Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yükladıkları Değerler. *Kastamonu eğitim dergisi*, 23(1), 71-86.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Ergen, Y. ve Töman, U. (2014). Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 375-383.

- Fırat, N. (2007). *Okul Kültürü Ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (çev. N. Çelebi). Konya: Toplum Yay.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(20), 1-18.
- Genç, K. D. (2016). *Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde Okuyan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Kocaeli örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göldağ, B. (2015). *Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Dnabilim dalı 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi. Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişim*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Görgüt, İ. (2015). *Ortaokullarda Görev Yapan Beden Eğitimi Ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Ahlak Karakter ve Değerler Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Hofstede, G. (1980 ve 2001). *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. Newbury Park: Sage Publications, London.
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill, London.
- Hunsaker, P. L. ve Cook, C. W. (1986). *Managing Organizational Behavior*. Addison-Wesley.
- İsen, G. ve Batmaz, V. (2002). *Ben ve Toplum*. İstanbul: Om Yayınevi.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ismail, H. (2015). Gender Differences in Personal Values: A Business Perspective. *International Journal of Commerce and Management*, 25(4), 687-698.
- Kağıtçıbaşı, C. (2000). *Kültürel Psikoloji-kültür Bağlamında İnsan ve Aile [Female and Human Development across Cultures]*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karagöz, B. (2013). *İlköğretim Öğrencilerine Değerlerin Okul Şarkıları Yoluyla Kazandırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karagöz, Y., Bardakçı, S., Demir, B., Arslan, R. ve Yemez, İ. (2016). İİBF Öğrencilerine Yönelik Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *AİBÜ-İİBF Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 367-380.
- Kesen, İ. ve Polat, M. (2014). Eğitim Fakültesi 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 556-578.
- Kılıç, S. K. (2014). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri, Akademik Öz-Yeterlikleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
- Kılıç, S. K., Cihan, H. ve Erman, Öncü. (2015). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(3), 77-89.
- Killoran, I., Woronko, D. ve Zaretsky, H. (2014). Exploring Preservice Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427-442.
- Kinnier, R. T., Kernes, J. L. ve Dautheribes, T. M. (2000). A Short List Of Universal Moral Values. *Counseling and Values*, 45(1), 4.
- Knafo, A. ve Sagiv, L. (2004). Values and Work Environment: Mapping 32 Occupations. *European Journal of Psychology of Education*, 19(3), 255-273.
- Korkmaz, A. (2013). Değerler Sosyolojisi. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(14), 51-78.
- Kozak, M. (2014). *Bilimsel Araştırma: Tasarı, Yazım ve Yayın Teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Köklükaya, A. N. ve Yıldırım, E. G. (2016). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi Development of Anxiety Scale For Teaching Profession and Determination of Science Teacher Candidates' Readiness Levels. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Kropp, F., Lavack, A. M. ve Silvera, D. H. (2005). Values and Collective Self-Esteem As Predictors of Consumer Susceptibility To Interpersonal Influence among University Students. *International Marketing Review*, 22(1), 7-33.

- Kula, S. ve Çakar, B. (2015). Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında Toplumda Bireylerin Güvenlik Algısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(12), 191-210.
- Kumar, R. ve Hamer, L. (2013). Preservice Teachers' Attitudes and Beliefs toward Student Diversity and Proposed Instructional Practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162-177.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Lalek, M. (2007). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Örgütsel Değerler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Magno, C. (2010). Looking at Filipino Pre-Service Teachers' Value for Education Through Epistemological Beliefs about Learning and Asian Values.
- Metin, M. (2014). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Pegem Akademi Yayınları, Ankara*.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. Psychology Press.
- Myyry, L. (2008). The Diversity of Value Meanings among University Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 549-564.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2011). Investigating Relationship Between Values And Happiness Among University Students. *Yüzüncü Yıl University Journal of the Faculty of Education*, 8(1), 190-210.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Bireysel ve Örgütsel Değerler ile Öğrencilerde Görmek İstedikleri Değerlere İlişkin Önem Sırası Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2011) 4(2), 1-21.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren Örneklem Sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, s. 394-422.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğuş
- Özkaya, M. (2013). Literatür Işığında Öğretmen Davranışları. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 399-408.
- Özlem, D. (2002). Değerler Sorununda Nesnelcilik/Mutlakçılık ve Öznelcilik/Rölativizm Tartışması Üzerine. *Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri*, 282-312.
- Parvez, M. ve Shakir, M. (2013). Attitudes of Prospective Teachers towards

- Teaching Profession. *Journal of Education and Practice*, 4(10), 172-178.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Polat ve Arabacı, (2012) Türkiye'de Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alım Ölçütlerini Yeniden Düşünmek: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Journal of Research in Education and Teaching, 1(3).
- Raths, J. (2001). Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 1-12.
- Rohan, M. J. ve Zanna, M. P. (1998). The “Products of Socialization”: A Discussion Of Self-Regulatory Strategies and Value Systems. *Attribution and Social Interaction: The legacy of Edward E. Jones*, 279-292.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. NY: Free Press.
- Sağnak, M. (2003). *İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlerine İlişkin Algıları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Samur, A. Ö. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sarwar, M., Yousuf, M. I. ve Hussain, S. (2010). Attitude toward Democracy in Pakistan: Secondary School Teachers' Perceptions. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(3), 33.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of Fit Measures. *Methods of Psychological Research online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Psychology Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. ve Bardi, A. (2001). Value Hierarchies across Cultures Taking a Similarities Perspective. *Journal of cross-cultural Psychology*, 32(3), 268-290.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. ve Owens, V. (2001). *Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
- Schwartz, S. H. ve Sagie, G. (2000). Value Consensus and Importance: A Cross-national Study. *Journal of cross-cultural psychology*, 31(4), 465-497.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS). *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*, 9(3), 363-377.

- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlilikleri. *Eğitimde Yansımalar: VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi*, 11-13.
- Robbins, A. (1995). *İçindeki Devi Uyandır*. (Çev. Belkıs Çorakçı Dışbudak). İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Rokeach, M. (1973). *Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Tanel, R., Kaya Şengören, S. ve Tanel, Z. (2007). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 1-9.
- Tataroğlu, B., Özgen, K. ve Alkan, H. (2011, April). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenliği Tercih Nedenleri ve Beklentileri. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 27-29).
- Thornberg, R. ve Oğuz, E. (2016). Moral and Citizenship Educational Goals in Values Education: A Cross-Cultural Study of Swedish and Turkish Student Teachers' Preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121.
- Tok, T. N. (2012). Teacher candidates' Attitudes towards the Teaching Profession in Turkey. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), 381-403.
- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(1).
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan Ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(2).
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük. (10. baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulaş, S. E., Güçlü, A. B., Uzun, E., Uzun, S. ve Yolsal, Ü. H. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Uyulgan, M. A. ve Kartal, M. (2012). Fen Fakültesi Kimya Bölümü Ve Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Kimya Alan Bilgileri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 104-118.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Varcoe, L. ve Boyle, C. (2014). Pre-service Primary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337.
- Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.

- Veugelaers, W. ve Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Yıldırım, A. (2013). *Kamu Örgütlerinde Değişimin Yönetilmesi (652 sayılı KHK Çerçevesinde MEB örneği)*. Doktora tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yıldız, M., ve Dilmaç, B. (2012). Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Değerler İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3).
- Yıldız, M., Dilmaç, B., ve Deniz, M. E. (2013). Analysis of the Relation between Self-Esteem and Values Held by Candidate Teachers. *Elementary Education Online*, 12(3), 740-748.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, E. ve Dilmaç, B. (2011). An Investigation of Teachers Values and Job Satisfaction. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(1), 302-310.

## EKLER

### EK 1: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT) Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Maddi imkanlarından dolayı öğretmenlik rahat bir meslektir.					
2. İleride daha çok gelir getiren bir iş fırsatı bulsam yine de öğretmenliği tercih ederim.					
3. Çalışma koşullarından dolayı öğretmenlik rahat bir meslektir.					
4. Hem çalışıp hem kendime daha fazla vakit ayırabildiğim için öğretmenliği tercih ederim.					
5. Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum.					
6. Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum.					
7. Öğretmenlik mesleği bir ülkenin gelişimi için en önemli meslektir.					
8. Öğretmenlik en onurlu meslektir.					
9. Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olduğunu düşünüyorum.					
10. Öğretmenliğin bir şeyler üretmem için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.					
11. Öğretmen olduğumda öğretebileceğim faydalı çok şey olduğunu düşünüyorum.					
12. İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.					
13. Çocuklarla ve genç kuşakla bir şeyler öğretmenin kişiyi zinde ve canlı tuttuğuna inanıyorum.					



14. Öğretmen olduğumda öğrencilerime ve topluma iyi bir model olabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
15. Öğretmenlikten alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum.					
16. Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.					
17. Öğretmen olduğumda kendimi toplumda daha özgüvenli hissedeceğim.					
18. Öğretmen olacağımı düşündükçe mutlu oluyorum.					
19. Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenliği seçerdim.					
20. Toplum öğretmenleri örnek aldığı için bu mesleği seçtim.					
21. Toplumdaki kültürel aktarımı sağlayan en değerli meslek öğretmenliktir.					
22. Öğretmenlik mesleği toplum tarafından itibar görmektedir.					
23. Öğretmenler toplum içinde entelektüel insanlar olarak algılanmaktadır.					

**EK 2: Portre Değerler Anketi**

	<b>BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?</b>					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1. Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.						
2. İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.						
3. Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır.						
4. Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.						
5. Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.						
6. Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar kabiliyetli olduğunu göstermek ister.						
7. Hayatta öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.						
8. Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir.						
9. Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini “şımartmaktan” hoşlanır.						
10. Hayattan zevk almayı çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir.						
11. Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.						
12. Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.						
13. Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.						
14. Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü yollarla yapmaktan hoşlanır.						
15. Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.						
16. Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Meraklı olmaktan ve her türlü şeyi anlamaya çalışmaktan hoşlanır.						
18. Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.						
19. Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.						
20. İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreyi korumak onun için önemlidir.						
21. Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.						
22. Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için						

önemlidir.							
23. Doğaya uyum sağlamak ve onun uyumlu bir parçası olmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır.							
24. Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların refaha kavuşmasını ister.							
25. Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adanmak ister.							
26. Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.							
27. Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.							
28. Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla tatmin olmaları gerektiğine inanır.							
29. Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.							
30. İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve göreneklerin devam ettirmek onun için önemlidir.							
31. Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışır.							
32. İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür.							
33. Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister.							
34. Anne babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkâr olmak önemlidir.							
35. Başkalarına karşı her zaman kibar olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışır.							
36. Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır.							
37. Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.							
38. Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Düzensizlik ve dağınıklıktan hiç hoşlanmaz.							
39. Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı kalmak onun için çok önemlidir.							
40. İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.							

## ÖZGEÇMİŞ

**Ad Soyadı** :Kübra ÜNAL

**Doğum Yeri / Tarihi**:Eğirdir, Isparta / 14.12.1988

### EĞİTİM DURUMU

**Lisans** :Marmara Üniversitesi (2011)

Atatürk Eğitim Fakültesi

İngilizce Öğretmenliği Bölümü

**Yüksek Lisans** :Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Programları ve Öğretim

**Yabancı Dil** : İngilizce

### İŞ DENEYİMİ

**Çalıştığı Kurumlar** : 2017-2018 Ücretli İngilizce Okutmanı, SDÜ

2016-2017 Araştırma Görevlisi, SDÜ

2014-2015 MEB Ücretli İngilizce Öğretmeni, Antalya

2012-2013 Comenius Dil Asistanı, Finlandiya

2011-2012 MEB Ücretli İngilizce Öğretmeni, Isparta

**E-posta** :unalkubra@windowslive.com

# Tez A. Murat

ORIJINALLIK RAPORU

% **14**  
BENZERLIK ENDEKSİ


% **11**  
İNTERNET  
KAYNAKLARI

% **10**  
YAYINLAR

% **4**  
ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	eefdergi.erkincan.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	www.manevisosyalhizmet.com İnternet Kaynağı	% 1
3	sbed.ahievran.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
5	ejercongress.org İnternet Kaynağı	% 1
6	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	www.iudergi.com İnternet Kaynağı	% 1
8	Submitted to Marmara University Öğrenci Ödevi	% 1
9	BOZDOĞAN, Aykut Emre, AYDIN, Davut and	<% 1

Danışman: Prof. Dr. Güneli ORHAN  


Öğr.: Kübra ÜNALP  
