

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
DEĞERLERİ İLE ÖĞRETMEN YETKİNLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)**

Fatma Tuğba ALBAYRAK

**Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Ahmet NALÇACI
2015**

(Her hakkı saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DEĞERLERİ İLE
ÖĞRETMEN YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)

(The Relationship Between the Professional Values and the Teacher Sense of
Efficacy of Primary School Teachers)
(Example of the City of Erzurum)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma Tuğba ALBAYRAK

Danışman: Doç. Dr. Ahmet NALÇACI

**ERZURUM
ŞUBAT, 2015**

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Ahmet NALÇACI danışmanlığında, Fatma Tuğba ALBAYARAK tarafından hazırlanan “İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri İle Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışma 05/02/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ahmet NALÇACI

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ali YILDIZ

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Kemal BAKIR

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. /

09 Ocak 2015

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

(Handwritten signature)

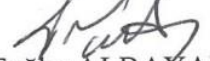
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri İle Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

05.10.2015



Fatma Tuğba ALBAYARAK

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DEĞERLERİ İLE ÖĞRETMEN YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)

Fatma Tuğba ALBAYRAK

2015, 147 sayfa

Bu araştırmanın amacı ilkököl öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinliği düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni, 2013-2014 öğretim yılında Erzurum il merkezinde ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak belirlenen 62 ilkökulda görev yapan 464 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Verilerin toplanmasında Tunca ve Sağlam (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği”, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Baloğlu ve Karadağ tarafından Türkçeye uyarlanan “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ilkököl öğretmenlerinin mesleki değerler ölçeği ile öğretmen yetkinliği ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizinden yararlanılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerler ölçeğinden elde edilen puanlarının öğretmen yetkinliği ölçeğinden elde edilen puanları yordama düzeyinin belirlenmesinde ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilkököl öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğretmeni, Mesleki yeterlilik, Öğretmen yetkinliği

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PROFESSIONAL VALUES AND THE TEACHER SENSE OF EFFICACY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS (ERZURUM CITY SAMPLE)

Fatma Tuğba ALBAYRAK

2015, 147 pages

The aim of this study is to examine the relationship between the professional values and the teacher sense of efficacy of primary school teachers. The correlational design was used in the research. The population of the research was class teachers working at primary schools in the Erzurum city centre in the 2013-2014 education year. The sample of this study consisted of 464 class teachers working at 62 primary schools, which was determined by the use of the maximum variety method within purposive sampling.

During the data collection process, "Teacher Professional Values Scale" developed by Tunca and Sağlam (2013); "Ohio Teacher Sense of Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted into Turkish by Baloğlu and Karadağ; and "Personal Information Form" developed by the researcher were used.

In the analysis of the data collected, Pearson Product Moment Correlation Analysis was applied in order to determine the relationships between the points gained from the professional values scale and the teacher sense of efficacy scale of the primary school teachers. To identify the predictive power of the points gained from the professional values scale on the points gained from the teacher sense of efficacy scale of the primary school teachers, Multiple Linear Regression Analysis was used. According to the research results, it was found out that there was a positively meaningful relationship between the professional values and the teacher sense of efficacy of primary school teachers.

Key Words: Class teacher, Professional Efficacy, The teacher sense of efficacy

ÖNSÖZ

İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümünde konu ile ilgili kuramsal çerçeve ve konuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi; dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar, beşinci bölümde ise sonuçlar ve öneriler yer almaktadır. Araştırmanın mesleki değerler ve öğretmen yetkinlikleri konusunda araştırma yapanlara ve ilkökul öğretmenlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca ve bu araştırmada her türlü konuda bana yol gösteren ve yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Ahmet NALÇACI'ya; araştırmamın her aşamasında yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Erzurum – 2015

Fatma Tuğba ALBAYRAK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TABLOLAR DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Varsayımları	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Tanımlar	4

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Değer Kavramı	6
2.1.2. Değerlerin Önemi	10
2.1.2.1. Değerlerin bireysel hayatta önemi	11
2.1.2.2. Değerlerin toplumsal hayatta önemi	12
2.1.3. Değerlerin İşlevleri ve Özellikleri	14
2.1.4. Değerlerin Sınıflandırılması	16
2.1.5. Değerler Eğitimi	20
2.1.5.1. Değerler eğitiminde yaklaşımlar	22
2.1.5.1.1. Değer açıklama yaklaşımı	22
2.1.5.1.2. Ahlaki muhakeme yaklaşımı	22
2.1.5.1.3. Değer analiz yaklaşımı	23

2.1.5.1.4. Telkin etme yaklaşımı.....	24
2.1.5.2. Değerler eğitiminde öğretmenin rolü.....	24
2.1.5.3. Değerler eğitiminde okulun rolü.....	26
2.1.6. Öğretmenlik Mesleği için Mesleki Değerler Kavramı	28
2.1.7. Yetkinlik Kavramı	31
2.1.7.1. Öz-yeterlilik kavramı.....	32
2.1.7.2. Yetkinlik ve yeterlilik kavramlarının karşılaştırılması.....	34
2.1.8. Öz-Yeterlilik Algısının Önemi	35
2.1.8.1. Öğretmen öz-yeterlilik algısı ve önemi.....	37
2.1.9. Öğretmen Yeterlilikleri.....	40
2.1.10. MEB Yeterlilik Alanları ve Alt Yeterlilikler	44
2.1.11. Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlilik Alanı	52
2.1.12. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlilik Alanı.....	57
2.2. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Araştırmalar	60
2.2.1. Değerler İle İlgili Yapılan Ulusal Araştırmalar	60
2.2.2. Yeterlilik İle İlgili Yapılan Ulusal Araştırmalar.....	78

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	87
3.1. Araştırma Modeli	87
3.2. Evren ve Örneklem	87
3.3. Veri Toplama Araçları	88
3.3.1. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği.....	88
3.3.2. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği.....	89
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	90
3.4. Verilerin Toplanması	90
3.5. Verilerin Analizi.....	90

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR	91
4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	91

4.2. Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Bulguları.....	94
4.3. Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları	95
4.4. Mesleki Değerler ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Yönlendirme Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları	96
4.5. Mesleki Değerler ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Davranış Yönetimi Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları.....	97
4.6. Mesleki Değerler ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Motivasyon Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları	98
4.7. Mesleki Değerler ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Öğretim Becerisi Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları.....	99
4.8. Mesleki Değerler ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Ölçme ve Değerlendirme Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları.....	100

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
5.1. Sonuçlar	101
5.2. Öneriler	102
KAYNAKÇA	104
EKLER.....	131
EK 1. İZİN BELGESİ.....	131
EK 2. ANKET FORMU	132
ÖZGEÇMİŞ	134

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1.	Spranger'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması	17
Tablo 2.2.	Yetkinlik ve Yeterlilik Kavramlarının Karşılaştırılması	35
Tablo 2.3.	MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Alt Yeterlikler	45
Tablo 3.1.	Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	88
Tablo 3.2.	Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	89
Tablo 4.1.	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	91
Tablo 4.2.	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı	92
Tablo 4.3.	Öğretmenlerin Kıdem Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	93
Tablo 4.4.	Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımı	93
Tablo 4.5.	Mesleki Değerleri ve Öğretmen Yetkinliği Faktörlerine İlişkin Korelasyon Bulguları	94
Tablo 4.6.	Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Faktör Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	95
Tablo 4.7.	Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Yönlendirme Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	96
Tablo 4.8.	Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Davranış Yönetimi Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	97
Tablo 4.9.	Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Motivasyon Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	98
Tablo 4.10.	Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Öğretim Becerisi Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	99
Tablo 4.11.	Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Ölçme ve Değerlendirme Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	100

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Öğretmen yeterliğinin döngüsel yapısı	39
Şekil 2.2. MEB öğretmen mesleği genel yeterlik alanları	44

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

Ed: : Editör

Çev. : Çeviren

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Sokrates'e göre eğitim; insandaki iyilik tohumunu yeşerten ve hayatı güzelleştiren erdemlerin hazinesidir (Koçak, 1999). İnsan varlığındaki iyiyi ortaya çıkarmak ve bunu işlevsel hale getirmek eğitimle mümkün olabilecektir.

Küreselleşme sadece toplum, birey ve sosyal ilişkiler (Zembylas ve Vrasidas, 2005, s.65) üzerinde değil, eğitim sistemlerinde de büyük değişmelere yol açmıştır (Genç ve Eryaman, 2007, s.99). Bu dönemde bir taraftan bireylerin ulaşması gereken çok fazla bilgi ve beceri varken, diğer taraftan bireyler ve toplumlar, toplum hayatını tehdit eden çok farklı problemlerle meşgul olmaktadır. Bu problemlerin en önemlileri toplumsal değerlerin çözülmeye başlaması ve toplumun insani değerlerden önemli derecede uzaklaşmasıdır (Köylü, 2006, s.53).

Günümüzde toplumsal yapı, iş ve bilim dünyası ile teknoloji hızlı bir değişim ve gelişim içerisinde. Bu gelişim ve değişim, bireyin özellikleri, yeterlikleri ile öğrenme faaliyetlerindeki değişimi de zorunlu kılmıştır. Birey, artık içinde yaşadığı dünyaya ait bilgilerin pasif alıcısı değil, gelişim ve değişimin yaratıcısı ve aktif biçimde kullanıcısı durumundadır. Bu yeni yapılanmaya göre, eğitim sistemleri de bireyi böyle bir dünyaya hazırlamak misyonunu üstlenerek, “öğrenen” bireyler yetiştirmeyi hedeflemek zorundadır. Bu oluşumla birlikte, “bilgiyi öğretmenden alan öğrenci” modeli yerini, bilgiye ulaşan, istediği bilgiyi karmaşık bir bilgi ağı içerisinde seçip alabilen ve bu bilgiyi kullanarak sorunlarını çözebilen öğrenci modeline bırakmak zorundadır (Korkmaz ve Kaptan; 2002, s.91). Öğretmen öğrenciye sadece bir takım bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz aynı zamanda öğrencisiyle kurduğu iletişime bağlı olarak sahip olduğu değerleri de kazandırır.

İnsanın var oluşu, önemli ölçüde ilişkilerine dayanır. Toplumlar, ilişkiler sayesinde kurulur. Fertler, içerisinde doğdukları dünyanın, kültürün, bunların var ettiği değerlerin sayesinde benlik kazanır (Tozlu ve Topsakal, 2004, s.179). Değerler bireylerin yaşamlarında vazgeçilmez bir yere sahiptir. İnsanların gruplar oluşturmaları,

bir arada yaşayabilmeleri için bazı değerlere sahip olmaları gereklidir. Birey sosyal ortamlarda var olabilmek için, anlamlı bulduğu birtakım amaçlara ve değerlere sahip olmak zorundadır. Kişi sahip olduğu değerleri sayesinde sosyal yaşamını düzenler, diğer insanlar arasında varlığını gösterebilir, yine kişi kendindeki değerlerle bulunduğu toplumdaki veya gruptaki diğer bireylerin davranışlarını yorumlayabilir veya tahmin edebilir (Dökmen, 2000, s.280, 281).

Değerler, eğitim aracılığıyla geliştirilmesi ve olgunlaştırılması gereken önemli bir alan olduğu halde günümüze kadar gereken önemi alamamıştır. Bunun nedenlerinden biri, değerler eğitiminin okul dışındaki kurumlara bir ölçüde bırakılmış olmasından kaynaklanabilir. Örneğin ailelere bu konuda önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Eğitimin genel amaçları arasında her zaman yer almasına karşın özelde değerlerin, genelde duyuşsal özelliklerin nasıl kazandırılacağı programda açıklıkla belirtilmediğinden, bu alan formal eğitimde hep ihmal edilmiştir (Doğanay, 2007, s.257).

Öğretmen; bir eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Sistemi oluşturan bütün öğelerin, yetiştirilecek öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerinin artırılması gereklidir. Eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar çok yönlü düşünülmelidir. Özellikle öğretmenin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarda öğretmenin bu konuya inanması sağlanmalıdır (İlhan, s.2004).

Öğrenmek; her bir birey için, ömür boyu sürdürülebilir bir eylemdir. Yaşam boyunca devam eden öğrenmenin sisteme oturtulduğu, tercih edilen alanların teknik olarak pekiştirilip geliştirildiği ve tüm bunların yanında çocukluktan itibaren oluşturulan toplumsal yaşam gereklerinin yine ortak alanlarda uygulamalı olarak model oluşturulduğu yerler, eğitim-öğretimde en faal olan okullardır. Bu sayılan özellikler ve bu özellikler ile öğrenci arasında kurulabilecek bağlantıyı sağlayan kişi ise öğretmendir. Bundan dolayı üzerinde en çok durulması, gelişimi ve gerekleri üzerine en çok önem verilmesi gereken kişiler, öğretmenlerdir (Alparlan, 2010, s.225).

Türkiye’de “öğretmen” ve “değerler” konusunun birlikte ele alındığı çalışmalarda, en çok, öğretmenlerin programlardaki değerlere, değer eğitimine ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında kullanılan yaklaşımlara ilişkin görüşleri belirlenmiştir (Akbaş, 2004; Doğanay ve Sarı, 2004; Baloğlu ve Balgalmış, 2005;

Tokdemir, 2007; Deveci ve Dal, 2007; Şen, 2007; Koç, 2007; Akkiprik, 2007; Demir ve Demirhan, 2007; Sarı, 2007; Özen, 2008; Akbaş, 2009, Kuş, 2009; Fidan, 2009; Yalar, 2010; Yıldırım, 2006; Çengelci, 2010). Ancak öğretmenlerin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinliği arasındaki ilişkinin çalışıldığı araştırmaların ise yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi ne düzeyde yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkökul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinliği düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinliği arasında ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin mesleki değerleri öğretmen yetkinliği ne düzeyde yordamaktadır?

Bu doğrultuda mesleki değer kavramı bağımsız değişken, öğretmen yetkinliği kavramı ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de mesleki değerler ve yetkinlikler ile ilgili çok sayıda ve farklı değişkenler ile arasındaki ilişkinin çalışıldığı görülmektedir. Ancak mesleki değerler ve yetkinlikler arasındaki ilişkinin çalışıldığı araştırmaların ise yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın alana önemli düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ilkökul öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinlikleri düzeylerine etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda ortaya çıkacak verilerin bu alandaki çalışanlara önemli ipuçları sunacağı ve bundan sonra yapılacak benzer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

1. Veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun bilgiler toplayabilecek geçerliliğe ve güvenilirliğe sahip olduğu,

2. Araştırmaya katılacak öğretmenler kişisel bilgi formu, Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğini içtenlikle yanıtladığı,

3. Örneklemede yer alan ilkokul öğretmenlerinin evreni temsil ettiği, varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2013-2014 öğretim yılı ikinci yarıyılı ile,

2. Erzurum İli, Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokulda görev yapan öğretmenler ile,

3. Öğretmenlerin cevapladıkları kişisel bilgi formu, Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Yetkinlik: Bilgi, beceriler, yetenekler, motivasyon, inançlar, değerler ve ilgilerin bir karışımıdır (Sağır 2006).

Yeterlik: İnsanın bir davranışı yapmak için gereken bilgiye ve beceriye sahip olmasıdır. Öğretmenlik mesleğinin yeterlik alanı ise, öğretmenin mesleğini yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır (Celep, 2007).

Öğretmen: Öğretmen, resmi ve özel bir eğitim kurumunda çocukların veya gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek veya yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimsedir (Duman, 1991).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2008).

Alt Yeterlikler: Bir genel yeterliliği yerine getirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlardır (TEDPR, 2005).

Öğretmen Öz Yetkinliği: Öğretmenlerin içsel algısına dayalı yetkinlik düzeyidir (Tshannen Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde değer, değerler eğitimi, mesleki değer, yetkinlik, öğretmen yeterlilikleri ile ilgili kavramlar açıklanarak bu kavramlarla ilgili konular üzerinde durulmuştur.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Değer Kavramı

Başlangıçta felsefe bilimi içinde incelenen değerler (Özensel, 2003; Baloğlu ve Balgalmış, 2005), bugün psikoloji, sosyoloji, işletme, iktisat, tıp ve eğitim gibi hemen bütün bilim dallarına konu olmuş geniş alanlı bir kavramdır (Bacanlı, 2006). Literatürde değer kavramına ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Değer kavramı Latince “kıymetli olmak” ya da “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Türk Dil Kurumu’na göre değer tanımı şöyledir: 1. Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. 2. Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, kıymet, paha. 3. Üstün nitelik, meziyet, kıymet. 4. Üstün, yararlı nitelikleri olan kimse. 5. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. 6. Bir değişkenin veya bilinmeyeninin sayı ile anlatımı. 7. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü (TDK, 2010).

Sözlük anlamıyla değer; ‘bireyin kendi çıkarlarına bağlı olmadan, inançlarla ve sezgilerle belirlenmiş doğrular, yanlışlar ve ulaşılmak istenen kusursuz durum’ olarak tanımlanmaktadır (TÜBA, 2012).

Değerler kimi araştırmacılar tarafından da; bireylerin özelliklerinin, isteklerinin, niyetlerinin ve davranışlarının (Dilmaç, 1999; Matthews ve diğerleri, 2007), kabul edilebilir ya da kabul edilemez ve değerli ya da değersiz olduğunu yargılamak amacıyla

kullanılan (Shaver ve Strong, 1976, akt. Towaf, 1990), önemi zamandan zamana ve bireyden bireye değişen (Schwartz, 1994), kültüre ve topluma önem ve anlam kazandıran (Fichter, 1990) ölçütler olarak tanımlanmaktadır.

Değerler konusunda son yıllarda önemli çalışmalar yapmakta olan Slalom Schwartz (1999) değeri, “genellikle davranışların/eylemlerin seçilmesine, olayların ve insanların değerlendirilmesine, davranışların/eylemlerin açıklanmasına yardımcı olan sosyal bir aktör” olarak nitelendirmekte ve “insanlara yaşamlarında değişken önemlilik içerisinde yol gösteren ilkeler olarak hizmet eden arzu edilebilir amaçlar” olarak tanımlamaktadır (Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999, s.49, 71).

Hacıkadıroğlu ise (2002) değeri, en geniş anlamıyla eleştirilen niteliklerin genel adı olarak tanımlarken Erdem ise (2003), belirli bir durumu diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Başaran ise (1992), değeri, bir nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin değerler örgüt içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik ve nicelik şeklinde tanımlamakta ve nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin değerlendirilmesinde araç olarak kullanıldıklarını belirtmektedir.

Değerler, bireylerin ideal davranış tarzları ya da yaşam amaçları hakkındaki inançları olup, davranışa farklı tarzlarda rehberlik eden çok yönlü standartlardır ve bir şeyin arzu edilebilir (iyi) ya da edilemez (kötü) olduğu hakkındaki inançtır (Sağnak, 2004).

Esmer (1999, s.3) değerleri, “iyiyi-kötüyü, doğruyu yanlışını belirleyen soyut düşünceler, idealler” olarak tanımlamıştır ve ona göre özgürlük, eşitlik, namus, dindarlık gibi kavramlara ilişkin kalıcı yönelimler birer değerdir. Bolay’a (2007, s.14) göre değerler, insanların değer verdiği ve ulaşmak için peşinden koştuğu, elde etmeyi şiddetle arzu ettiği şeylerdir. Bunlar mal, mülk, servet, sıhhat gibi değerler olduğu gibi mutluluk, huzur, vatan sevgisi ve özgürlük gibi tamamen manevi değerler de olabilir.

Köknel (2007, s.17) değer kavramını, “somut ya da soyut kavramların önemini belirtmeye yarayan soyut ölçü birimi; canlı ve cansız varlıkların, olayların, olguların durumunu önemini anlatan bir sözcük” olarak tanımlamıştır. Değerler soyut kavramlar değildir. Değerler bizim hayatımızın kendisidir. (İnam, 2009).

Rokeach (1973, s.5) ise değerleri, “belirli bir davranış tarzının ya da varlığın karşılığı veya zıddı olarak tercih edilen kalıcı inançlar” şeklinde tanımlamıştır. Değerler,

iyi ve kötünün ölçütü olarak davranışların, kararların, grup ilişkilerinin, insan ilişkilerinin, örgütsel davranışın, ast-üst ilişkilerinin, örgüt-çevre ilişkilerinin ve daha birçok konunun temel belirleyicisi konumundadır. Bu nedenlerden dolayı değerlere ayrı bir önem verilmesi, korunması, gerekli olduğundan geliştirilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2006, s.28).

Değerler “Belirli durumlarda, tercih edilen hayat tarzı ve davranışlar hakkında, seçimlerimizi veya olayları ve davranışları değerlendirmemizi yönlendiren, önem sıralamasına göre derecelendirilmiş görüş veya inançlardır.” şeklinde tanımlanabilir (Baloğlu ve Balgalmış, 2005). Değerler, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır. Sosyolojik açıdan, kişiye ve gruba yararlı, istenilen ve beğenilen şey olarak tanımlanabilir (Aydın, 2003).

“Değer” sözcüğü en genel anlamda; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin sahip olduğu kıymet, yüksek ve yararlı nitelik olarak tanımlanabilir. Türkçede “karşılık olma”yı dile getiren “değ(mek)” kökünden türetilmiştir. Kelimeyi bir sıfat olarak kullanarak bir şeyin değerli yahut değersiz olduğundan söz edebildiğimiz gibi bir isim olarak kullanarak doğrudan o şeyin yüklendiği kıymeti kastedebiliriz: “değerini bilmek”, “değer biçmek”, “değer vermek” ifadelerinde olduğu gibi (Arslan ve Yaşar, 2007, s.8). Aslında burada Türkçe, “değeri” bir nesne veya ona ait bir özellik olarak görmemiş fakat ona karşılık verilen, kabul edilen bir şey olarak görmüştür. Değer, yapıp edileni önemli, anlamlı kılan şeydir (Soykan, 2007, s.48).

Değer, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlara denir (Kızılcılık ve Erjem, 1994).

Çağlar (2005) ise değerleri, bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler olarak adlandırılabilceğini ifade etmektedir. Değer, kültürden bağımsız olarak düşünülemez. Kültür ise paylaşılan değerler, simgeler, ideolojiler, inançlar ve yaşantıların bütünüdür. Öncül (2000) değer kavramını “genel olarak, bir nesneye, varlığa ya da faaliyete, ruhsal, ahlâksal, toplumsal açıdan ya da estetik yönden, tanınan önem ya da üstünlük derecesi” olarak tanımlamaktadır (Öncül, 2000, s.281).

Çelikkaya (1996) değeri; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahî kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlamıştır. (Çelikkaya, 1998, s.176).

Değerler, toplumun ya da sosyal bir grubun kendi varlığını, birliğini, işleyişini ve devamlılığını sürdürebilmesi için üyelerinin çoğu tarafından doğruluğu ve gerekliliği kabul edilen (Özgüven, 2003; Yetkin ve Daşcan, 2008), insanı insan yapan ve insanı diğer canlılardan ayıran (Dilmaç, 2007), bireylerin nasıl düşüneceklerine, nasıl davranacaklarına (Brand, 1999) ve nasıl yaşayacaklarına ilişkin kararlarını etkileyen (Feather, 1975), bir şeyin istenilebilir olup olmadığını belirleyen (Güngör, 2008) *ortak düşünce* ve *inançlar* olarak tanımlanmaktadır.

Sabuncuoğlu ve Tüz (2003) ve Sağnak (2005); değer kavramını; insanların içinde buldukları durumları, eylemleri, nesnelere diğer insanları değerlendirmede ve yargılamada benimsedikleri örüntüler olarak tanımlamaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2003).

Yukarıda verilen açıklamalardan anlaşılacağı üzere değerler toplum hayatıyla doğrudan ilgilidir. Değerler, insan hayatının gayesidir; sadece kendi hayatımızın değil, başkalarının hayatı içinde gaye olmasını istediğimiz şeylerdir. Değerler bireyleri ve toplumları tanımamızı sağlar. Bazen toplumdaki fertlerin büyük çoğunluğu belli bir değer profili ile tanınır (Güngör, 2008).

Değer, olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır; öznenin olana ve olguya yüklediği niteliktir. Ayrıca, değer söz konusu olduğunda, ise mutlaka öznenin, kişiliğin karışması gerekir. Değer, öznenin nesneye, diğer niteliklerine ek olarak sonradan eklediği bir niteliktir. Değer, ölçüt olarak da işlev görmektedir. Olanla olması gereken ayrımını içerir ve her zaman olumlu-olumsuz bir şey olarak görülür (Cevizci, 2002).

Değerlerde inanç ön plandadır. İnsanlar hayatlarının her yerinde, her noktasında, çoğunlukla bilinçli olmasalar da zihinlerindeki çeşitli değerleri davranışa dönüştürürler.

Bu nedenle değerler, tutumlar ve davranışlarla yakından ilişkilidir ve onlara yön verir (Aydın ve Gürler, 2012). Değer; olgun, iyi bir insan, uyumlu ve üretken iyi bir vatandaş olmanın en önemli şartıdır (Hökelekli, 2011).

Değerler insanın tarih ve kültür varlığı olarak kendini gerçekleştirme bakımından olduğu kadar, kendisinin ne olduğunu bilmesi ve kendisini soruşturması bakımından da büyük önem taşır. Değerlerin hem eylem hem de bilme bakımından insan varoluşunun temeli olduğunu söylemek yerinde olur (Günay, 2003). Bu süreçte insanlarda var olan değer yargılarına baktığımız zaman insandan insana, toplumdan topluma çağdan çağa değişim göstermektedir (Erkızan, 2002). Değeri bireysel değerlendirme edimlerinin bir ürünüdür. Nesnelere değer veren, onları değerli, değersiz kılan yalnızca insandır. Dünyamızda değerli olan ne varsa, kendi içinde bir değere sahip değildir. Nesnelere değer yükleyen insanlardır (Büyükdüvenci, 2003).

Değerler, kişilerin bilişsel kurgulamalarının başlıca unsurlarıdır. Değerler arasında üst düzeyde bir ahengin oluşumu, kişinin çevreye uyumunun zorunlu şartlarından biridir. Bu yüzden bireylerin toplumsal uyumları ve davranışları arasında bir tutarlılık söz konusu olabilmektedir. Aksi takdirde bireyler aynı konuda sürekli farklı tutum geliştirip farklı davranışlar sergileyebilirlerdi (Özensel, 2003, s.228).

Değer, insana özgü olanakları insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran olanakları başka bir deyişle insana özgü bütün etkinlikleri insansal etkinlikler olarak amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktadır (Kuçaradi, 1995).

Ayrıca, değer söz konusu olduğunda, ise mutlaka öznenin, kişiliğin karışması gerekir. Aynı zamanda değer kuramsal bir yönelimden ziyade, pratik bir yönelimi ifade etmektedir. Değer, öznenin nesneye, diğer niteliklerine ek olarak sonradan eklediği bir niteliktir. Değer, ölçüt olarak da işlev görmektedir. Olanla olması gereken ayrımını içerir ve her zaman olumlu-olumsuz bir şey olarak görülür (Yılmaz, 2010b, s.229, 242).

2.1.2. Değerlerin Önemi

Bireyin kendisini, toplumun ise bireyi kontrol etmesini sağlayan unsurların başında gelen değerlerin kişinin toplum içerisindeki yerinin belirlenmesinde büyük öneme sahiptir. İnsanın diğer insanlarla etkili iletişime geçmesinde, toplum içerisindeki

konumu için alt yapı oluşturmasında ve ileriki yaşamında kişiliğini, bakış açısını davranışlarının yönünü belirlemede bu değerler önemli bir görev üstlenmektedirler (Yazıcı, 2006, s.499; Yeşil ve Aydın, 2007, s.71).

2.1.2.1. Değerlerin bireysel hayatta önemi

Bireyin sahip olduğu değerleri ve değerler sistemi, nesnelere, olaylara ya da durumlara karşı tutumlarını belirler. Bireyler için hangi değerlerin öncelikli, hangi değerlerin amaç ya da araç, hangi değerlerin çok önemli ya da daha az önemli olduğu bilinmeden bireyleri anlayabilmek, bireylerin birbirlerini anlayabilmeleri ve birbirlerine ilişkin doğru çıkarsamalarda bulunabilmeleri oldukça zordur. Bu bağlamda değerler, bireylerin kendilerini doğru algılamalarına, kendilerini ve diğerlerini değerlendirmelerine kaynaklık eder (Yapıcı ve Zengin, 2003). Bu da değerlerin bireysel farklılıklara, toplumsal tabakalaşmaya ve farklılaşmaya neden olabileceği anlamına gelmektedir (Akbaş, 2004).

Değerler, bireylerin ve toplumların sosyal kimliklerinin yargılanmasında (Fichter, 1990; Knafo ve Schwartz, 2003), toplumsal olayların değerlendirilmesinde (Knafo ve Schwartz, 2003) hazır araçlar olarak kullanılır.

Değerler, bireylerin hayatında işaret levhaları gibidir. Tehlikeli eğimlerde kaygan zeminlerde bireylerde hazırbulunmuşluk oluşturup yol gösterirler. Değerler göz ardı edilerek yaşandığında olumsuzluklar yaşanması kaçınılmazdır. Bununla birlikte değerler, kişinin varlık sebebinin farkında olmasını, değerlendirmede ölçütler oluşturmasını sağlar (Aydın ve Gürler, 2012).

Kişiler değerleri ortak refahın korunması ve sosyal gereksinmelerin karşılanması ile birlikte görürler. Bu değerler coşkularla birlikte ve kişiler yüce değerler için özveride bulunur, kavga eder, hatta o uğurda ölürlere (Avcı, 2007, s.822). Değerler insanların duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir. Sosyal bilimcilerin birçoğu değerlerin insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir (Dilmaç, 2007, s.19).

Değerlerin hayatın bütünü içinde belirleyici ve düzenleyici bir fonksiyon üstlenmesi için gösterilen çaba, değerlere uygun davranıldığında insanın kişiliği ve özgürlüğünü gerçekleştirmesinde ne kadar yapıcı olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü

değerler esasında insanın hayatında, iç dünyasında yer edip kökleşmişlerdir. Bu bakımdan somut olaylarda değerlere uygun davranmak, aslında insanın kendisine uyması anlamını içermektedir. İnsanın her somut durum karşısında özgürce karar verebilmesi gerekmektedir (Kılıoğlu, 1990).

2.1.2.2. Değerlerin toplumsal hayatta önemi

Değerler toplumu ayakta tutan dinamiklerdir. Kendini diğer toplumlardan farklılaştıran değerler ve değerler sistemini yitirmeye başlayan bir toplum en güçlü sosyal kontrol aracını da yitirmeye başlamış demektir. Değerler sistemi kişilerden neyin istendiğini, neyin yasaklandığı, neyin ödüllendirilip, neyin cezalandırıldığını belirtir (Avcı, 2007, s.822). Değerleri bilinen bir toplumun gelecekte hangi alanlarda başarılı ya da başarısız olacağını yordamak olanaklıdır. Bu bağlamda değerler, kimi yönleriyle toplumların gelişmişlik düzeyini göstermesi açısından önemlidir (TUSİAD, 1991).

Toplumlara göre farklılaşan ideal düşünme ve uygun davranış gösterme yolları değerler tarafından belirlenir. Değerler, sosyal kabul gören davranışların belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılır. Böylelikle bireyler düşüncelerini nasıl ifade edeceklerini ve davranışlarını en iyi hangi yollarla gösterebileceklerini kavrayabilirler. Değerlerin, sosyal dayanışmanın sağlanmasında da belirleyici bir işlevi vardır. Ortak değere sahip bireyler birbirleriyle daha kolay ve etkili iletişim kurarlar (Fichter, 1990). Değerler ilişkilerimizin tanziminde de büyük ölçüde belirleyici olurlar. Tutumlarımızın ve kabullerimizin arkasındaki gerçek etkenler değerler olarak görülür. (Tozlu ve Topsakal, 2007, s.179,181).

Toplumsal yapıyı teşkil eden temel toplumsal kurumların tümünün kendine ait değerler içerdiği bilinmektedir. Sözgelimi, toplumun en temel kurumu olan “aile”, eğitim, din gibi toplumsal kurumların ve bu kurumların değerlerinin benimsenmesinde, yaygınlaştırılmasında, yaşatılmasında yani bir sonraki kuşağa aktarılmasında önemli roller üstlenir (Özensel, 2003, s.219).

Değerler, toplumun sosyo-kültürel öğelerine anlam veren en önemli ölçütlerdir. Üretildikleri kültür ve uygarlıklara damgasını vururlar. İnsanın düşünsel psişik, toplumsal ve manevi yaşamı; seçip, üretip ve bağlandığı değerler çevresinde oluşur. Benimsenen değerler töre ve eğitim yoluyla gelecek nesillere aktarılır ve toplumlar bu

değerler yoluyla yoğrularak toplumsal ve bireysel maneviyatı oluştururlar (Bobaroğlu, 2002, s.66; Doğan, 2007, s.620; Özensel, 2003, s.220).

Toplum içerisindeki örgütler ve bireyler temelde kendileri için çıkar elde etmeyi hedefleseler de daha genel olarak toplumun bütününe karşı başka bir takım yükümlülüklerle de sahiptirler. Bu yükümlülükleri yerine getirmenin özünde yatan olgu ise değerlerdir(Aydın, 2003).

Toplum basit bir insanlar yığını olmaktan ayıran en önemli olgu toplumun mevcut değerleridir. Değerler toplumu meydana getiren bireyleri etki altında bırakarak bireyin topluma bağlanmasına ve toplumunun kimliğini özümsemesine yardımcı olmaktadır. İnsan toplumsal bir varlıktır. İnsanın doğası gereği sahip olduğu bu özellik onun bir toplum içinde yaşama zorunluluğunun bir sonucudur (Doğan, 1995, s.58).

Sosyal bir varlık olan insanın sosyal yaşam içinde meydana getirdiği değerler sosyal değerleri oluşturmaktadır. İnsanın en belirgin özelliği yalnız olarak değil, toplum hayatı yaşamaya zorunlu olmasıdır. Bu nedenle oluşan ve sosyal hayatı düzenleyen sosyal değerler, toplumun bireyle, bireyin de toplumla olan ilişkilerine bir düzen kazandırmaktadır (Güngör, 2008, s.102).

“Toplumun fertlerini birbirine yaklaştıran, bir arada tutan, toplumun devamını sağlayan temel yargılar, değerler” (TDK) ya da “akılda tutulan ve insanların tavır ve hareketlerine sınırlar koyan soyut örnekler (Dönmezer, 1984, s.249) olarak tanımlanan sosyal değerler, bireyin bir topluluğun ferdi olmasını sağlayan en önemli araçtır. Sosyal değerler toplumu oluşturan insanların ilişkilerini düzenleyen kaideler koymaktadır. “Uyulacak ister bizden önceki nesillerden gelmiş olsun, ister bizim tarafımızdan konsun, insanlar bu konuda ortak bir anlayışa varmadıkça, huzur içinde ve işbirliği halinde yaşamazlar; huzur ve işbirliği ise, bütün toplumun hayatının temelidir” (Güngör, 2008, s.19).

Değerlerin toplum için fayda sağlaması için insanların değerler üzerinde tartışma ortamı yaratmayacak bir şekilde fikir birliğine varmaları ve değerleri insan ilişkilerinde birer kural olarak görmeleri gerekmektedir. Birey içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalıdır. Birey ve toplum için bu zorunlu bir durumdur (Aydın, 2008, s.58). Bu uyum eğitim ile sağlanabilir.

Değerler toplumdan topluma değişiklik gösterebileceği gibi, bazı değerler bazı toplumlarca ortak olarak da benimsenebilir. Bunun yanı sıra, her bireyin farklı değer yargıları olabilir. Bu gerçeğin farkına varılması, kuram oluşturma sürecinde ve eldeki kuramların uygulamaya konmasında farklı bir bakış açısına gereksinim doğurmuştur (Kağıtçıbaşı, 2006; Dilmaç, 1999). Klâsik sosyolojideki yaygın bir anlayışa göre değerler genellikle bir etkileşim ortamında ve ihtiyaç ve eylemden kurumsallaşmalara uzanan sürecin sonunda ortaya çıkar (Aydın, 2003).

Değer, kültürden bağımsız olarak düşünülemez. Kültür ise paylaşılan değerler, simgeler, ideolojiler, inançlar ve yaşantıların bütünüdür. Bireyin yaşadığı toplumun kültürü, sahip olduğu değerler, inançlar ve normlar, bireyin davranışlarının etik standartlara uygunluğunu belirler. Değerler, kültürel bilgidir; kültürün öğeleri üzerine kurulur ve her zaman bir seçimi vurgular (Akbaba-Altun, 2003).

Sosyolojik açıdan değerler, toplumun fertlerince paylaşılmış ve bu konuda uzlaşılmış davranış kalıplarıdır denebilir. Değerler uğrunda fertler fedakârlıkta, mücadelede bulunurlar ve hatta o uğurda ölümü göze alırlar. Vatan, namus, din ve şehitlik gibi değerlerin tehlikeye girmesinde insanlar icabında ölüme gidebilirler (Bolay, 2007).

2.1.3. Değerlerin İşlevleri ve Özellikleri

Toplumsal kurumların tümünün kendine ait değerleri olan bir toplumda değerlerin ifade ettiği temel işlevler, kişilerin sahip olduğu ve üslendiği toplumsal rollerin kendileridir. Bu roller de her toplumda var olan sistem ve yapıyı oluşturan toplumsal süreçlerle ilgilidir. Hiçbir toplum düşünülemez ki, o toplumda ideal düşünme ve davranma yolları, o toplumda kabul edilen iyinin, kötünün, güzelin, çirkinin belirlenmesi değerler tarafından oluşturulmamış olsun (Özensel, 2003).

Değerlerin ne olduğunu anlayabilmek için özelliklerine bakmak gerekir Schwartz ve Bilsky değerlerin özelliklerini şöyle belirtmişlerdir (Schwartz ve Bilsky 1987'den akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000):

1. Değer inançtır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.

2.Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hakbilirlik, yardımseverlik) ilişkilidirler.

3.Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkarlık değeri, evde, işte, okulda ve tanımadığımız ilişkilerin tümünde geçerlidir.

4.Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.

5.Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur.

6.Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

Tezcan (1974, s.15, 16), değerlerin toplumda çeşitli işlevleri olduğunu vurgulamış ve bunları şu noktalar etrafında toplamıştır:

- İnsanların, grupların, kategorilerin, toplumsal önemlerini ölçer; toplumda çeşitli tabakalaşmaları tayin eder; bireye çevresinin diğer üyelerinin gözünde hangi yeri işgal etmekte olduğunu öğretir.

- Toplumdaki maddi şeylerden hangisinin arzuya değer, yararlı, zaruri olduğunu tayin eder ve bunlar üzerine dikkati çekerek arzuları, ilgileri tahrik eder.

- Toplumdaki ideal düşünme ve ideal davranma biçimlerini tayin eder.

- Toplumdaki rollerin seçilmesi ve yerine getirilmesi hususunda rehberlik eder.

- Sosyal kontrol ve toplumsal baskı aracı olarak etkilidir.

- Toplumsal dayanışmayı gerçekleştirme fonksiyonuna sahiptir.

- Bireye amaç ve yön tayin eder.

- Bireysel ve toplumsal eylemin esaslarını ve genel yönünü verir.

- Bireylerin davranışlarını yargılamaya yardımcı olur.

- Bireyin başkalarından ne bekleyebileceğini ve kendisinden ne beklenildiğini bilmesini sağlar.

- Bireyin, doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gitmeyi, ahlaksal ile ahlaksal olmayı ayırt etmesine yarar.

Değerlerin işlevlerinin başında bireysel ve toplumsal huzur gelir. Ahlaki değerler, bireylere, olumlu hedefler göstererek davranış ve eylem imkânı verir. Birey,

toplum ve insanlığın varlığı, gelişmesi değerlere ve onların gerçekleşmesine bağlıdır. İnsanları bir arada tutan etkenler, sahip oldukları değerlerdir (Aydın ve Gürler, 2012) .

Yazıcı (2006, s.505), değerlerin işlevleri şu şekilde belirtmiştir:

- Bireye amaç ve yön tarif eder.
- Bireysel ve toplumsal faaliyetlerin esaslarını ve genel yönünü verir.
- Bireylerin davranışlarını yargılamaya yardımcı olur.
- Bireyin başkalarından ne beklemesi gerektiği ve kendisinden ne beklendiğini bilmesini sağlar.
- Bireyin doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gitmeyeni, ahlaki ve ahlaki olmayı ayırt etmesini sağlar.

Değerler belli özelliklere sahiptir. Değerleri kavrayabilmek için bu nitelikleri bilmekte fayda vardır. Yazıcı (2007)'ya göre değerlerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Değerler inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- Değerler, bireyin amaçlarıyla (eşitlik gibi) ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) ilişkilidirler.
- Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler.
- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
- Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar.
- Değerler değişime açık yapılardır.
- Değerler, bağlı oldukları kültürlere göre değişir. Hatta ait oldukları kültürlerin içinde dahi ayrılık gösterebilirler.

Sıralanan bu özelliklerin yanı sıra değerler, genel olarak toplumdan topluma ve zaman içinde değişir (Dökmen, 2004).

2.1.4. Değerlerin Sınıflandırılması

Doğuştan itibaren, gerek ailemizden gerekse çevreden edindiğimiz birçok değer mevcuttur. Bu değerlerin sayısı, cinsi, niteliği büyük oranda yaşadığımız çevre ve sahip olduğumuz kültürle ilgilidir. Birçok özel ve genel sebep, kazandığımız değerlerin

niteliğini etkilemektedir. Bu yönüyle değerler, hem kişisel hem de yereldir. Bir diğer ifade ile kişiden kişiye, toplumdaki topluma değişkenlik gösterebilir. Bir kişi veya toplum için değer kabul edilen bir özellik, başka bir kişi veya toplumca değer kabul edilmeyebilir (Yaman, 2012).

Spranger (1928), değerleri altı grupta sınıflandırmıştır. Bunlar: Estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerlerdir (Spranger 1928, akt. Yazıcı, 2006).

Spranger' in değerler ile ilgili sınıflandırması Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1.

Spranger'e Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler	Değerlerin Açıklamaları
Bilimsel Değerler	Gerçeği araştırmaya önem verir. Bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünmeye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.
Ekonomik Değerler	Finansal amaçları ve araçları kapsar. Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.
Estetik Değerler	Deneyimler, tercihler ve kabulleri kapsar. Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için olduğunu düşünür.
Sosyal Değerler	Toplumsal ve bireysel ilişkiler ve bu ilişkilerde yönelimleri kapsar. Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini, insanlara sunar. Nazik ve sempattir, bencil değildir
Politik Değerler	Güç, yetkinlik, liderlik vb değerleri kapsar. Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.
Dini Değerler	Dünya, evren hakkında genel inançlara dair değerleri kapsar. Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder

(Spanger, 1928, Yazıcı, 2006).

İnsanın evrensel gereksinimlerini temele alarak değer türlerine ilişkin en kapsamlı sınıflamalardan birini de Schwartz ve Bilsky (1990–1992) ortaya koymuştur. Schwartz ve Bilsky araştırmalarında, 56 değer türünü, güdüsel yönden 10 farklı başlıkta sınıflandırmışlardır. Schwartz ve Bilsky’in değerlere ilişkin sınıflaması kendi içinde “yeniliğe açıklık (özyönelim, uyarım ve yaşamdan haz duyma) / muhafazakârlık (güvenlik, uyma ve geleneksellik) boyutu” ve “kendini aşma (evrensellik ve iyilikseverlik) / kendini zenginleştirme (güç ve başarı) boyutu” olmak üzere iki ana boyuta ayrılmaktadır. Bu temel iki ana boyut, 10 farklı değer türünün dinamik ilişkisini belirlemektedir. Her ana boyut içindeki iki alt boyut ise kendi içinde, bir yandan değerlerin birbiriyle uyumlu ve karşılıklı olarak birbirini destekleyici yapısını diğer yandan ise birbiriyle çatışan ve birbirlerine karşı koyan yapısını tanımlamaktadır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000):

Rokeach (1973), değerler üzerinde uzun süren çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmaların sonunda değerleri, amaç ve araç değerler olarak ikiye ayırmıştır (Rokeach, 1973, akt. Yazıcı, 2006).

a. Amaç Değerler: Yaşamın temel amaçlarını (özgürlük, mutluluk, aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dinî olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, rahat bir yaşam, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk) kapsar.

b. Araç Değerler: Bu değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılabilecek davranış tarzlarını (bağımsız olma, bağışlayıcı, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol eden, kibar, kendine hâkim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk sahibi, temiz, yardımsever, yaratıcı olma) içermektedir.

Ercan (2001) ise yaptığı çalışmada değerleri ulusal ve evrensel olmak üzere iki grupta toplamıştır. *Ulusal değerlerin* türlerini “millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, kahramanlık, dil, gelenekler - görenekler ile ulusal marş, bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgeler” olarak; *evrensel değerlerin* türlerini ise “demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, uygarlık, barış, hoşgörü, saygı, sevgi, anlayış, uzlaşma, bilim, eşitlik, çevre duyarlılığı, sanat değerleri” olarak belirtmiştir.

Değerleri ayrıca temel ve aracı değerler olarak sınıflandırabiliriz. Temel değerler şahsi ve sosyal değerler olarak ikiye ayrılırlar. Temel değerleri sınıflandırmada esas;

değerlerin sahsa dönük veya topluma dönük olması ya da sahsa özgü veya şahıslar arası olmasıdır. Mesela iç huzur, selamet gibi değerler sahsa özgüyken, barış içinde bir dünya, kardeşlik gibi nihai durumlar şahıslar arası bir nitelik taşırlar (Şirin, 1983).

Diğer bir şekilde Güngör (1993) değerleri altı kategoride toplamıştır. Bu kategorileri; estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler olarak sınıflandırmamız mümkündür. Filiz (1998)'de farklı bir değerler sınıflaması yaparak, değerleri içerik (amaçsal-niyetsel) ve araçsal (işlevsel) değerler olmak üzere iki kategoride toplamıştır.

Özensel (2003) ise değerleri üç bakış açısından sınıflandırmıştır:

1) Sosyal roller ve sosyal süreçler göz önüne alındığında değerler, zorlayıcılık değerlerine göre sınıflandırılabilirler. Böylece değerler, sosyal kişileri etkileme derecelerine göre düzenlenmiş olurlar.

2) Sosyal değerler, süreklilik gösteren ortaklaşa işlevler temelinde de düzenlenebilirler.

3) Değerlerin en anlamlı sınıflandırılması, değerlerin kurumsal işlevlerine göre sınıflandırılmasıdır.

Evin ve Kafadar (2004, s.296) değerleri, İlköğretim Sosyal Bilgiler programında yer alan değerlerden faydalanarak “Ulusal” ve “Evrensel” değer kategorileri olmak üzere iki başlık altında sınıflandırarak incelemişlerdir:

Ulusal Değerler: Millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, ulusal simgeler (ulusal marş, ulusal anıtlar, ulusal bayram, bayrak), kahramanlık, dil, gelenek ve görenekler.

Evrensel Değerler: Demokrasi, insan hak ve özgürlükleri, uygarlık, barış, eşitlik, bilim ve bilimsel düşünce, sanat, çevre duyarlılığı, sevgi.

Ülken'e (2001) göre ise değerler; “*içkin, aşkın ve normatif*” olmak üzere üçe ayrılmaktadır (s.359, 362):

İçkin değerler: İçkin değerler bilinç verileri, yani değerün üç esaslı vasfından ikincisi olan tabi unsurlar ve muhteva özelliği üstün değerlerdir. Bunlar teknik, sanat ve bilgi değerleridir.

Aşkın Değerler: Aşkın değerler, kişiler arası ilişkilerden meydana gelirler. Bunlar bireyin sosyal çevresiyle etkileşiminden doğarlar, kişiler arası değerlerdir ve bilgiden çok, inanma üzerine kuruludurlar.

Normatif Değerler: Görevleri başka değerleri birbiri ile karşılaştırmak ve ölçmektir. Bu değerlerde eylem, eylem ile karşılaştırılınca ölçü hukuk olur; söz, sözle değiştirilince ölçü dil olur; eşya, eşya ile değiştirilince ölçü iktisat olur. Bu durumlarda ortaya çıkan değerler normatif değerlerdir.

2.1.5. Değerler Eğitimi

Günümüzde, dünya ülkelerinin birçoğunda ve Türkiye’de insani değerlerde ciddi aşınmalar gözlenmektedir. Bu olumsuz süreç, toptan insanlık ailesini tehdit eder boyutlara ulaşma eğilimindedir. İnsanlar, her türden değerden uzaklaştıkça, insanlığını da kaybetmeye yüz tutmaktadır. Yaşanan bu olumsuz gidişatı olumluya çevirmek üzere, neredeyse bütün dünya arayışa girmiştir. Bu arayış sonucunda eğitim basamaklarında uygulanmak için “değerler eğitimi” diye ifade edilen yeni bir eğitim modeli öngörülmüştür (Yaman, 2012).

Dökmen (2004)’e göre toplumsal değerler insan yaşamının önemli bir yanını oluşturmaktadır. Bir değer, belirli insan davranışının veya yaşam amacının, bir diğerinden daha üstün olduğu yönündeki tutarlı ve derin inançtır. Değerler, toplumdan topluma ve zaman içinde değişir. Toplumlar, değerleri doğrultusunda bazı davranışların sergilenmesini takdirle karşılar. Örneğin; sadakat, sevgi, cesaret, dostluk, temizlik, saygı, dürüstlük, nezaket vb. önem verilen toplumsal değerlerdir. Yaşanan toplumsal değişim değerlerin yeniden ele alınmasını ve değer öğretimini kaçınılmaz kılmıştır (Demircioğlu, 2008, s.71). Bu sebeple, günümüzde yapılması gerekli işlerin başında, her bir ferdimize dil bilinci ile birlikte değerlerimizi öğretmek gelmelidir (Şen, 2008, s.769).

Küreselleşen dünyada insanların düşünceleri ve değer yargıları değişmektedir. Bu değişim kaçınılmaz olmakla birlikte var olması gereken bazı değerlerimizin sürdürülebilmesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek değerler eğitiminin bilinçli bir şekilde okullarda verilmesi ile mümkündür (Türk ve Nalçacı, 2011, s.41), Çünkü eğitim, bireyin yaşadığı topluma dengeli ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasında

anahtar konumundadır (Yelken, 2011, s.363). Toplum için anahtar konumda olan eğitimin amaçlarından biri öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaktır. Diğer bir amacı ise öğrencileri ilgi ve yetenekleri (gizilgüçleri) doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak ve iyi birer birey olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırmaktır (Aydın, 2005, s.20).

Günümüz toplumunda da şiddet, sorumsuzluk, saygısızlık, hırsızlık, dolandırıcılık, sigara ve alkol kullanımı, madde bağımlılığı, kurallara uymama, bencillik, argo kelimelerin kullanılması vb. gibi bir takım değerlerden yoksun olumsuz davranışların giderek yaygınlaşmasına engel olmak amacıyla; gençlere sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, duyarlılık, çalışkanlık gibi değerlerin kazandırılmasında değer öğretimi bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında değerler eğitimi kavramı daha fazla önem kazanmakta ve bu kavram olumlu değerlerin uygun yöntem, teknik ve stratejiler kullanılarak öğretilmesini içermektedir (Aladağ, 2009).

Günümüz olayları, birçok veli ve eğitimciyi, akademik başarının tek başına yeterli olmadığını; öğrencinin bilgi anlamında dolu olmasının onu hayatta başarılı kılmaya yetmeyeceğini; sosyal hayatta başarılı olabileceği özellikleri, hayata dair tercihlerinde sağlıklı karar verebilecek bilinci, kendinin rahat ifade edebilecek özgüveni, ne pahasına olursa olsun, haktan ve doğrudan ayrılmayacak dürüstlüğü kazandırmanın dünyada ona verebilecek en önemli değer olduğunu, bu güzel hasletlerin değerinin hiçbir şeyle ölçülmesinin mümkün olmadığını düşünmeye ve bu konuda çalışmalar yapmaya itmiştir (Aydın ve Gürler, 2012).

Değerler yaşanılarak bir kimlik kişilik boyutu haline gelir. Ancak değer eğitiminin vazgeçilmez bir önkoşulu vardır. Bu önkoşulda öğrencilerin ailelerde ve okullarda yaşamlarında önemli olan değer yargılarını seçmekteki özgür iradedir. Değerler eğitimi baskıcı bir ortamda yapıldığı takdirde, bir dayatma, baskı ve koşullandırmaya dönüşmekten ileri götüremezsiniz. Değer eğitiminde model olmak, değerleri yaşayarak kazanmak çok önemlidir. Öğretmenlerin kişiliği, model olma özelliği, bu aşamada belirleyici bir özellik taşıyor (Çağlar, 2005).

2.1.5.1. Değerler eğitiminde yaklaşımlar

Değer eğitimi birçok ülkede farklı şekillerde uygulanmaktadır. Değerler pek çok kaynaktan beslenerek gelişmektedir ve özellikle erken çocukluk döneminde evrensel değerlere ilişkin somut deneyimlerin çeşitli etkinlik alanlarında ve çok sayıda olması oldukça önemlidir (Balat, 2005).

Değer eğitimi ile ilgili olarak farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, yeni hazırladığı ilköğretim programında değer eğitimine yönelik olarak aşağıdaki değer öğretim yaklaşımlarını önermektedir. Bu yaklaşımlar:

1. Değer açıklamak,
2. Ahlaki muhakeme,
3. Değer analiz yaklaşımı (Yeşil ve Aydın, 2007).
4. Telkin Etme Yaklaşımı şeklindedir

2.1.5.1.1. Değer açıklama yaklaşımı

Bu yaklaşımın temeli; değişen dünyada hayat deneyimleri ile evrensel değerler de değişmektedir. Ayrıca bireyin bu değişimi tanınması ve bu süreçte kişiliğine olan etkilerinin farkına varmasıdır. Değer açıklama yaklaşımı, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini anlatmaları için onları cesaretlendirici bir tekniktir (Uysal, 2008).

Değerleri açıklama yaklaşımı, geçen yarım yüzyılın ahlak eğitiminde en iyi bilinen yöntemlerden biridir (Leeds, 2010, s.798). Bu yaklaşımın popüler olmasının birkaç sebebi vardır: Birincisi, bazı stratejiler karışıkken, bu yaklaşımın kolay olması; ikincisi, öğrenciler açıklamaları ve kendi değerlerinin oluşturmaları çağdaş eğitim ve öğretim anlayışıyla uygun olması; üçüncüsü, bu yaklaşımın yapısında değerlerin göreceli ve sabit olmaması ve belirli değerlerin öğrencilere empoze edilmemesidir (Brady, 2010, s.214).

2.1.5.1.2. Ahlaki muhakeme yaklaşımı

Ahlaki muhakeme yaklaşımında öğretmenin rolü, ahlaki ikilemlerin bulunduğu kısa öyküler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmek tir (Baydar, 2009). Bu yaklaşımın amacı; öğretmenin öğrencilerle yaptığı çalışmalarda

farklı konular üzerinde düşünmesini sağlayarak öğrencilerin ikileme girip muhakeme yapmasını sağlamaktır. Öğrencinin değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklar ve yaptığı çalışmalar çocuğun ahlaki gelişimi hakkında bilgi vermektedir (Akbaş, 2008)

Ahlaki Muhakeme yaklaşımında öğrencilerin ahlak konulu hikâyelerdeki ikilemleri inceleyerek, en üst ahlaki basamağa çıkarılması hedeflenmektedir (Yiğittir, Kaymakçı, 2012).

2.1.5.1.3. Değer analiz yaklaşımı

Bu yaklaşımda, değerlerle ilgili konu ve sorulara karar vermek için öğrencilerin mantıksal düşüncelerine ve bilimsel incelemeler yapmalarına, kendi değerlerini kavramsallaştırmalarına, bunlar arasında karşılıklı bağlantılar kurmalarında mantıksal ve analitik süreç izlemelerine yardım etmek amaçlanmaktadır. Kanıtlar kadar nedenlerin uygulanmasını gerektiren yapılandırılmış mantıksal tartışma, ilkeleri test etme, benzer durumları analiz etme, münazara ve araştırma bu yaklaşımda kullanılan yöntemlerdir (Doğanay 2006; Huitt 2004; Superka ve diğerleri, 1976).

Bu yaklaşım tarafından kullanılan öğretim metotları genellikle sosyal değer problemlerinin bireysel ve grup çalışması, kütüphane ile alan araştırması ve akılcı sınıf tartışmaları etrafında toplanmaktadır. Bu teknikler sosyal bilgiler eğitiminde geniş olarak kullanılan tekniklerdir (Huitt, 2004). Kısaca bu yaklaşımda, öğrenciler değerleri öğrenirken, kendilerine sunulan ve önerilen değerleri öğrenmelerinden ziyade, kendilerinin seçmiş oldukları değerleri öğrenmeye çalışırlar. Öğrenilecek değerleri seçerken muhakeme ve akıl yürütme sürecini kullanmış olurlar (Dilmaç, 2007).

Değerler analizi yaklaşımı, problem çözme yönteminin aşamalarına göre ilerlemektedir. Sürece şekil itibarıyla bakıldığı zaman değerler analizi yaklaşımının değerleri açıklama yaklaşımına benzediği görülmektedir. Fakat öğrencilerin alternatiflere yönelik kanıtlar toplaması ve bu kanıtların ışığında değerlendirmelerde bulunması iki yaklaşımın içerik itibarıyla birbirinden farklılaştığını göstermektedir (Katılmış, 2010, s.43; Tokdemir, 2007, s.43).

2.1.5.1.4. Telkin etme yaklaşımı

İstenilen davranışların telkin yoluyla kazandırılmaya çalışılması geleneksel bir yaklaşımdır (Althof ve Berkowitz; 2006, s.497). Değerler eğitiminde telkin yaklaşımı davranışçı öğrenme kuramını ilkeleriyle paralellik göstermektedir (Ekşi ve Katılmış, 2011, s.16).

Telkin etme yaklaşımı, bireylerin istenmedik değerlerini istedik değerlerle oluşturmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşımın amaçları, öğrencilere belirli değerleri aşlamak veya bunların öğrenciler tarafından içselleştirmelerini sağlamak, öğrencilerin sahip oldukları değerleri değiştirmektir (İşcan, 2007). Bu şekilde öğrencilerin sahip oldukları istenmedik davranışları önleyip program hazırlayıcılarının belli koşulları göz önünde bulundurarak seçtiği değerler öğrencilere aktarılmaktadır (Elbir, Bağcı, 2013).

Telkin bakış açısından bakan eğitimcilerin çoğunun değerler eğitimi görüşü, değerler sosyal veya kültürel olarak kabul edilmiş standartlar veya davranış kurallarıdır (Huitt 2004, s.1). Bu durumun sebebi yetişkinlerin benimsediği değerlerin uzun bir tecrübe sonucunda oluşmasıdır. Bu değerlerin toplumsal hayatın devamı için gerekli erdemleri içinde barındırdığının düşünülmesidir (Katılmış, 2010, s.34).

2.1.5.2. Değerler eğitiminde öğretmenin rolü

Eğitimleri süresince; öğrencilere, sadece bilişsel ve psiko-motor kazanımların verildiği bir anlayış, toplumu oluşturan fertlerin, değer, tutum vb. duyuşsal kazanımları elde edememelerine sebep olacaktır. Dolayısıyla, toplumsal bütünlüğün sağlanması ve ortak amaçların belirlenmesi zor, hatta imkânsız hale gelecektir. Bu durum, değerler eğitiminin okullarımızda sistemli ve etkili bir biçimde yapılması zorunluluğunu ortaya çıkartmaktadır. Bu ise; ancak değerler eğitimi ile ilgili kavram ve konuların öğretmenler tarafından özümsemesi ile sağlanabilir (Yılmaz, 2010a, s.579, 616).

Öğretmenler, eğitim sisteminin yapı taşlarından biridir. Eğitim sisteminin başarısı, sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlere bağlıdır (Ekici, 2008, s.112; Şen ve Erişen, 2002, s.114). Öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler ve yeterlikler eğitimin niteliğini de etkilemektedir (Özdemir ve Sezgin, 2011, s.5). Okullar; eğitim ve öğretimin planlı, programlı yapıldığı yerlerdir. Dolayısıyla değer öğretiminin en etkili

sahalarından biridir (Şen, 2007, s.15). Eğitim süreci içerisinde çocuklara seçtikleri değerleri kazandıracak okullardaki en önemli unsurlardan biri olarak öğretmenler gösterilebilir (Yıldırım, 2009).

Şişman (2002) çocuklarda değer eğitim sisteminin 10 yaşına gelinceye kadar büyük ölçüde oluştuğunu ve sonraki dönemlerde değişmesinin zor olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden özellikle okul öncesi dönemde bu eğitimin verilmesi önemlidir. Bu dönemde eğitimciler ve uzmanlara göre çocuklar, yaşayarak daha kalıcı öğrenmektedirler. Değer öğrenme sürecinde, öğretilmek istenilenleri somut yaşantılarla verilmesi kalıcılığı artırmaktadır. Bu nedenle “öğretilmek istenilenlerin davranışa dönüşmesini hedefleyen bir program” ile değerlerin anlaşılması ve yaşanması kolaylaşabilir. Bütün öğretme-öğrenme süreçlerinde olduğu gibi değerler eğitiminde de öğretmenler öğrenmeyi planlama ve uygulama, öğrenmeyi kolaylaştırma, rehberlik ve model olma gibi özelliklerle öğretme-öğrenme sürecinin en önemli öğesidirler (Yalar, 2010).

Bugün toplumun önemli bir kesiminin öğretmenlerden beklentileri arasında temel ahlaki değerlerin öğrencilere öğretilmesi, onlara ahlaki bir rehber olması da yer almaktadır (Acat ve Aslan, 2011, s.9). Öğretmen, insan yetiştiren kişidir. İnsanın yetiştirilmesi ve eğitilmesi; insanın ilmi, ahlaki, insani ve manevi değerler yönünden yetiştirilmesi demektir. Dolayısıyla öğretmen sadece bilgi aktaran, beceri kazandıran değil, aynı zamanda fazilet öğreten, güzel ahlaka örnek olan kimsedir (Çelikkaya, 1998, s.137).

Bir toplumun geleceği, iyi yetişmiş ve sağlam karakterli kişilerin varlığına bağlıdır. İyi bir ahlaki karakter kendiliğinden ortaya çıkmaz. İyi karakter ahlaki değerleri anlama, onları içselleştirme ve onlar doğrultusunda davranmayı kapsar (Hökelekli, 2011, s.288). Öğretmenin sadece model olması yeterli değildir. Değerler eğitimi farklı etkinliklerle de desteklenmelidir. Bu etkinlikler sırasında dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biride öğretmenin davranışlarıyla oluşturduğu modelin, her şeyden daha fazla etkili olduğu bilincinde olması gerektiğidir.(Bahçekapılı, 2011, s.36; Gordon, 1998, s.247).

Toplumun kendisini yeniden konumlandırması ve toplumsal kurumların amaç ve işleyişinin yeniden tanımlanması gerekmektedir ki, bu bağlamda en önemli rol doğal olarak eğitime ve öğretmenlere düşmektedir (Özpolat, 2010, s.151).

Her insan fitratının bir ihtiyacı olan karakter eğitiminin ve değerler eğitiminin önemli bir kısmın örnek ve modeller aracılığı ile gerçekleşmektedir (Kanger, 2009, s.43). Bu örnekler ve modeller yaşamda otorite kabul edilen bireylerden seçilir (Acat, 2010, s.144). Okul, öğrencinin eğitim amaçları ile belirlenmiş davranışlara sahip olma sürecini yönlendirirken, bu süreçte öğrenciler için en önemli model ve davranış belirleyicisi öğretmenlerdir (Aslan, 2009, s.1; Memiş ve Gedik, 2010, s.125). Öğretmenler iyi bir ahlak eğitimi almış olsa da olmasa da anaokulundan yükseköğretime kadar öğrencilerin gelişimleri ve ahlaki durumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Sanger ve Osguthorpe, 2010, s.569; Ryan, 1989). Çünkü öğretmenin kişiliği, tutumu, olayları değerlendirme biçimi, öğrencilerin ahlaki gelişimini etkilemektedir (Bahçekapılı, 2011, s.36). Bundan dolayı, öğrencilerin değerlerinin gelişmesi ve değişmesi için öğretmenler değerlere model oluşturmalıdır (Ulusoy, 2007, s.34).

Değerler eğitiminin verileceği en uygun yer olan okullardaki eğitimciler rollerini çok iyi bilip hata yapmamaya çalıştıklarında değer eğitimi amacına ulaşabilir (Ulusoy, 2007, s.47). Öğretmenler öğrencilere program kapsamındaki bilgileri yanında neyin iyi, neyin doğru olduğunu da öğretmektedirler. Bunu yaparken de öğretmen öğrencilerin karşısına karakteri ve benliğiyle çıkar (Akbaş, 2004, s.91).

2.1.5.3. Değerler eğitiminde okulun rolü

Okulların temel iki amacı, akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir (Ekşi, 2003). Bir toplumun geleceği iyi yetişmiş ve sağlam karakterli insanlara bağlıdır. Eğitim kurumlarının hedefleri arasında öğrenim çağındaki her bireyin olumlu ahlaki ve insani nitelikler kazanması, uygun tercihlerde bulunup doğru kararlar vermesi ve iyi davranışlar ortaya koymasına yardımcı olacak değerler ve becerilerle donanımlı olarak yetiştirilmesi vardır (Hökelekli, 2011, s.291, 292).

Okullarda ailede kazanılan değerlerin daha da pekiştirilebilir ve yeni bazı değerlerin kazanılabilir. Ailede olduğu gibi, okulda da değerler eğitiminin yaşantıların bir parçası haline getirilerek verilmesi en uygun olan yoldur. Kazandırılmak istenen değerlerin, bütün okul çatısı altında kabul gören, benimsenen ve yaşanan değerler olması, bunların sosyal öğrenme yoluyla ve doğal bir süreçte edinilmesini kolaylaştıracaktır (Hökelekli ve Gündüz, 2007, s.389).

Değerler eğitiminde, aile önemli bir paya sahiptir. Fakat ailenin, çağımızın getirdiği olumsuzluklar karşısında değerler eğitimi yalnız başına gerçekleştirmesi zordur. Bu güçlüğü yenmekte okul önemli bir kurum olarak ön plana çıkmaktadır. (Akbaş, 2004, s.80).

Okullar, yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve sosyal davranışlarını etkileyebilmelidirler. Çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında, okullar öğrencilerine iyi tercihler yapabilmek için seçenekler gösterebilmeli ve aynı zamanda bu tercihleri yapabilme stratejilerini ve amaçlarını sunabilmelidirler. Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir ve insanlar iyi ahlakî karaktere kendiliğinden sahip olamazlar. Bundan dolayı öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlakî kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasındadır (Ekşi, 2003).

Okulda değerler eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaktır. Diğer bir amacı ise “her öğrenciyi hem ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak, hem de “iyi insan”, “iyi vatandaş” olmalarını sağlamak için gerekli bilgi ve beceri, tutum ve davranış ve alışkanlıklar kazandırıp, onları kendi ahlak anlayışına göre yetiştirmektir. Bu birinci amaç, yani “öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmak” eğitimin en temel amacıdır. Zira o olmadan, belirlenmiş diğer amaçlara ulaşılsa bile çok fazla bir anlam ifade etmez (Aydın ve Gürler, 2012).

Okullar, olumlu davranışların verilmesinin yanında bu davranışların sürdürülmesinde de önemli bir role sahiptir (Yıldırım, 2009, s.167). Bu yüzden okullar, değerler eğitimi verirken genç neslin yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri sorunları

çözebilme ve bu sorunlara karşı direnç gösterebilme beceri ve kabiliyetlerini geliştirmelidir (Katılmış, 2010, s.85).

Toplumun değerleri okulun amaç, görev, yetki ve sorumluluklarını belirleyip, okulu meşrulaştırmaktadır (Turan ve Aktan, 2008, s.232). Okul, değerlere dayalı olarak işlerken, aynı zamanda değerler eğitimi veren bir kurumdur (Demirel, 2009, s.46). Okulda yapılan değerler eğitimi, toplumun özelliklerine, isteklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak gerçekleştirilmelidir. Okul bunu gerçekleştirdiğinde okul ile hayat arasında organik bağ sağlanmış olur. Böylece öğrencinin sosyalleşmesi ve değerler eğitimi kolaylaşmaktadır (Öztürk, 1978, s.25).

2.1.6. Öğretmenlik Mesleği için Mesleki Değerler Kavramı

Araştırma konusunu oluşturan “öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri” kavramı, “çalışma değerlerine” ve “öğretmenlik mesleğinin görev, rol ve sorumluluklarına” ilişkin literatürden yararlanılarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, mesleğe ilişkin değerlerin “çalışma değerleri (work values)” kavramı ile ele alındığı görülmektedir. Çalışma değerlerini tutum ve inançlar olarak tanımlayan araştırmacılar, bu değerlerin, eğitim ve kariyer seçimlerini etkilediğini; bireylerin yaşamlarında ve kariyer gelişimlerinde önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmacılara göre, bireyler çalışma değerleriyle uyumlu meslekler seçme eğilimindedirler (Liu ve Lei, 2012). Bu görüşü savunan araştırmacılardan Super (1969), çalışma değerlerini, bireyin iş seçimi, işi öğrenme ya da o işi sürdürme kararlılığı ile ilgili inançları ya da tutumları olarak tanımlamaktadır (Liu ve Lei, 2012).

Ros, Schwartz ve Surkiss (1999) çalışma değerlerini, bireylerin iş ortamında ideal davranışları yansıtmalarına olanak sağlayan inançları olarak tanımlamaktadır (Ros ve diğerleri, 1999).

Judge ve Bretz (1992) ise çalışma değerlerini kişisel değerlerden ayırmamış ve çalışma değerlerini, “bireylerin değer sistemlerini işlerine uyarlaması” biçiminde açıklamıştır (Bakar ve diğerler, 2011).

Araştırmacılar, çalışma değerlerinin, etnik kökenden, cinsiyete ait rollerden, yaştan, eğitim düzeyinden, sosyo-ekonomik statü ve ekonomik koşullardan etkilendiğini

belirtmektedir (Cassar, 2008; Warr, 2008; Gahan ve Abeysekera, 2009; Hirschi, 2010; Liu ve Lei, 2012). Hyde ve Weathington (2006) ise çalışma değerlerinin kişiliğe ait değişkenlerden biri olduğunu ve bireyin kişiliği ile beraber oluştuğunu belirtmişlerdir. Çalışma değerlerinin işin özelliklerinden de etkilendiğini belirten araştırmacılar da vardır (Cooman ve diğerleri, 2008; Hegney ve diğerleri, 2006).

Alanyazında, “çalışma değeri” kavramının tanımlandığı ancak öğretmenlik, avukatlık, mühendislik gibi her bir mesleğin özelliklerine bağlı olarak farklılaşan “mesleki değer” kavramının tanımlanmadığı; bu bağlamda mesleklere özgü mesleki değerlerin tanımlanması ve sınıflandırılması gerektiği belirtilmektedir (Ueda ve Ohzono, 2012).

Öğretmenlik mesleği, Cumhuriyet dönemi Türk eğitim tarihinde ilk kez 13 Mart 1924 tarihli ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun birinci maddesinde şöyle tanımlanmıştır: “ Muallimlik, devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” (Akyüz, 1999).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde ise, “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2012a). Öğretmen ise, uygun öğrenme yaşantıları seçerek öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran kişi (Küçükahmet, 2006; Ertürk, 1997); mesleki becerilere sahip, çağdaş, entelektüel, iyi alışkanlıkları olan, bilim, sanat ve edebiyatla ilgilenen, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olan kişi (Açıkgöz, 2003) ve öğrenmeyi öğreten kişi (Türkoğlu, 1996) olarak tanımlanmaktadır.

Gereksinim duyulan insan gücünün yetiştirilmesi yoluyla toplumların geleceklerini güvence altına almalarında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. İlköğretim kurumları yönetmeliğinde, öğretmenlerin, kendilerine verilen sınıfın ya da şubenin derslerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre plânlama, okutma, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapma, ders dışında okulun eğitim ve öğretim ile yönetim işlerine etkin bir biçimde katılma ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirme gibi görev ve sorumlulukları olduğu belirtilmiştir (MEB, 2012b).

Öğretmenler, öğretim programına göre, öğretim yılının başında, öğrencilere hangi davranışları, hangi içerikle, nasıl kazandıracaklarını ve öğrencilerini nasıl

değerlendireceklerini önceden planlarlar. İkinci olarak ise planlar doğrultusunda öğretimi gerçekleştirirler. Öğretmenler, öğrencilerin gelişim düzeylerini, yeteneklerini, ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak, derse, öncelikle bir önceki öğrenmeleri ve önkoşul bilgileri özetleyerek başlarlar. Öğrencileri dersin amaçlarından haberdar ederek derse dikkatlerini çeker ve güdülenmelerini sağlarlar. Ardından uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak yeni materyali detaylı bir biçimde sunarlar. Son olarak öğrencilerin yeni materyale ilişkin kazanımları kazanıp kazanmadığını belirlemek için uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini işe koşarlar (Özden, 1997; Demirel, 2007; Senemoğlu, 2010).

Öğretmenin görevlerinden bir diğeri ise sınıfı yönetmektir. Sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturma, uygun olmayan davranışları düzeltme, iyi bir iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir psiko-sosyal iletişim yaratma ve zamanı etkili kullanma etkinliklerinin toplamı olarak tanımlanabilir (Karip, 2001). Sınıf yönetimi öğrencilerin davranışlarının yönetiminden daha fazlasıdır ve sınıf içi yerleşimin düzenlenmesi, zaman yönetimi, öğrencilerle iletişim, öğrencilerin güdülenmesi, öğretimin yürütülmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi ve sınıf içi disiplinin sağlanması gibi bileşenlerden oluşur (Özyürek, 2001; Çelik, 2003; Küçükahmet, 2006).

Öğretmenlerin, sınıfı etkili bir biçimde yönetebilmeleri için öncelikle sınıfta yer alan fiziksel öğeleri, öğretim amaçlarına ve öğrencilerin özelliklerine uygun bir biçimde ve var olan olanaklar ölçüsünde düzenlemeleri de gerekmektedir. İkinci olarak ise öğrenme öğretme sürecinde yer alan etkinlikleri planlanan süre içerisinde gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, sınıfı etkili bir biçimde yönetebilmeleri için etkili iletişim kurmaları; bunun için de öncelikle kendilerinin etkili konuşmaları, jest ve mimikler gibi sözel olmayan ipuçlarını ve ses tonunu iyi kullanmaları, aynı zamanda iyi bir dinleyici olmaları gerekmektedir (Kuran, 2002).

Öğretmenlerin sınıfı etkili bir biçimde yönetmeleri için disiplin anlayışını açık bir biçimde öğrencilere iletmeleri, sınıf kurallarını oluşturmaları ya da öğrencilerle birlikte oluşturarak bu kurallara uyulmasını sağlamaları da gerekmektedir (Çelik, 2003). Öğretmenlerin sınıf içi etkileşimi arttırmak için ise, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaları, öğrencilerin düşüncelerini çekinmeden ifade etmelerine ve kendi aralarında

tartışmalarına olanak sağlamaları ve düşüncelerine önem verdiklerini göstermeleri gerekmektedir (Tutkun, 2002).

Öğretmenlerin, öğrencilere bilgi, beceri ve tutumları resmi programlar aracılığıyla kazandırma görevlerinin yanı sıra toplumun kültürel değerlerini aktarma, öğrencilerin değişen ve gelişen değerlere uyumunu sağlama, öğrencilere toplum içinde karşılaşacakları sorunları çözme ve iyi bir yurttaş olmayı öğretme gibi görev ve sorumlulukları da vardır (Kuran, 2002).

2.1.7. Yetkinlik Kavramı

Yetkinlik kavramı tarihsel süreç içinde belli aşamalardan geçerek günümüzdeki yerini almıştır (Ünsar, 2009). Yetkinlik; bilgi, beceriler, yetenekler, motivasyon, inançlar, değerler ve ilgilerin bir karışımıdır (Sağır 2006).

Barutçugil'e (2004) göre ise, çalışanların organizasyon, organizasyon departman ve kişisel düzeyde sonuçlar elde etmek için kurumsal inanç ve değerler sistemi ile uyumlu olarak sahip oldukları ya da geliştirdikleri bilgi, beceri ve tutumlarla gerçekleştirdikleri eylemlerdir. Öztürk (2009) yetkinliği, insanların organizasyonda üstlendikleri işleri tanımlanan amaca uygun performansla yapabilmeleri için gereken bir unsur olarak tanımlamaktadır.

Yetkinlikler üstün performans gösterenden vasat performans göstereni ayırt eden, kişinin bir görevi başarıyla yerine getirirken sıklıkla tekrarladığı tutumlar, kabiliyet, davranış, motif ve diğer karakterlerdir. Yetkinlik işteki kritik davranışlar üzerine konuşmak için ortak ve tutarlı bir dil kullanılması ve genelden en iyisini farklılaştırıcı davranışlara bakılması anlamını taşır. Yetkinlikler, bir kişinin değişik durumlarda, daha sık ve daha iyi sonuçlar almasını sağlayan karakteristik özelliklerdir (Keçecioğlu ve Kelgökmen, 2011, s.216, 217).

Yetkinlik; kişinin işteki rolü ile sorumluluklarının önemli bölümünü etkileyen, işteki başarısı ile bağlantılı, kabul edilen standartlarla ölçülebilen, eğitim ve gelişim yolu ile ilerletilebilen mesleki bilgi, beceri, değerler, etik ilkeler ve tutumlardır (Biçer ve Düztepe, 2003, s.14).

Mesleki bilgi, beceri, değerler, etik ilkeler ve tutumlar yeterliliğe ulaşabilmek yani onu ortaya koyabilmek için gerekli olan yetkinliklerdir. Yetkinlik, bireylerin rollerini gerçekleştirmelerini sağlayan niteliklerdir. Yetkinliğe sahip olma, bir bireyin, iş yerinde başarılı bir şekilde iş yapabileceğinin göstergesidir. Yani mesleki açıdan donanımlı olması demektir (Özbirecikli, 2007).

Yetkinlik ile ilgili tanımlar incelendiğinde genellikle yetkinliklerin bilgi, beceri ve tutumlardan oluşan bir kişilik özelliği olduğu vurgulanmaktadır (TEDPR, 2005):

Bilgi: Her hangi bir alanda yetkin olabilmek için öncelikle o alanla ilgili bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Bu yüzden bilgi aynı zamanda yetkinliğin temel taşıdır.

Beceri: Belli bir konu ile ilgili yeterliliktir. Yeteneklerle beraber kullanılır ve kişide bulunan bir potansiyeldir. Ancak yetenekten farklıdır. Yetenek doğustandır ancak beceri zamanla gelişebilir. Ayrıca zamanla yeni beceriler de edinilebilir.

Tutum: Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir (İnceoğlu, 1993).

2.1.7.1. Öz-yeterlilik kavramı

Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. Yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (Şahin, 2004). Çalışma yaşamında yeterlik ise çalışanların kabul edilebilir bir performans ortaya koyduğuna ilişkin göstergeleri değerlendirirken temel alınan ölçüt ya da niteliktir (Şimşek, 2009, s.241).

Kişinin yaptığı iste istenilen düzeye ulaşması, işinin gerekli kıldığı bütün bilgilere ve kabiliyete sahip olması, yaptığı işin veriminin artması ve sürekliliğinin sağlanması açısından önemlidir. Bu seviyeye gelmesinde de eğitim en önemli faktördür. Çünkü eğitim birey ve toplum için çok önemli ve çok geniş bir alanı içine alır ve bir

plan ve hedefe göre insanın yetiştirilmesi, ruh ve beden sağlığını koruyarak geliştirmesini sağlar (TDK, 2005, s.2174).

Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. Yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (Ilıkan 2007, s.21).

Bireyin belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargısına öz-yeterlik denir (Bandura, 1986, s.391). Tanımdan da anlaşılacağı gibi öz-yeterlik, bireyin gelecekteki olası durumları denetlemede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin geliştirdiği inancıdır. Öz-yeterliğe, teknik olarak ‐algılanan öz-yeterlik‐ de denilmektedir (Senemoğlu, 2004, s.230).

Bandura, bireyin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceğine ilişkin özgüveninin ya da bir başka deyişle, öz-yeterlik algısının düşük olması durumunda, başarısız olma ya da hiç denememe olasılığı olduğunu belirtmektedir (Bandura, 1997). Bireylerin yetenekleri hakkında sahip oldukları kendi algıları öz-yeterlik inançlarıdır. Kişisel yetkinliğin bu inançları insanın motivasyonu, refahı ve kişisel başarısı için zemin oluşturmaktadır. Bu, insanlar istediklerinin sonuçlarını eylemlerinin oluşturduklarına inanmazlarsa harekete geçmek ya da zorluklarla karşılaştıklarında azimle devam etmek için çok az güdüye sahip olduklarıdır (Schunk ve Pajares, 2010, s.668)

Öz-yeterlilik inançları insanların bir etkinlik üzerinde ne kadar çaba harcayacağını, engellerle karşılaştıklarında ne kadar uzun süre kararlılıkla kalacaklarını ve olumsuz durumlar karşısında ne kadar esnek olabileceklerini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Schunk ve Pajares, 2010, s.670). Öz-yeterlik inancı, eğitim süreçlerinde belirli yeterliklerin ya da davranışların nasıl algılandıklarına yönelik ipuçları verebilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli biçimde öğretim yapmasında kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin kişisel yargıları önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2008, s.279). Öğretmenlerin öz yeterlilikleri, öğrenciye sağlanan eğitimin niteliğini etkileyebilmektedir (Rueda ve Ragusa, 2010, s.705).

2.1.7.2. Yetkinlik ve yeterlilik kavramlarının karşılaştırılması

“Yetkinlik” ile “yeterlilik” kavramları anlam olarak karıştırılabilmektedir. Farkı belirtmek için yapılması gereken, elde edilmesi beklenen sonuçlar ile bu sonuçları elde etmek için başvurulan davranışlar arasında bir ayırım yapmaktır. Yetkinlik ile yeterlilik arasındaki fark aşağıdaki gibi açıklanabilir (Ünsar, 2009).

Yetkinlik (Nasıl): Yetkinlik kavramı, ulaşılmak istenen sonuca nasıl ulaşılabileceğini açıklamaktadır. İstenen sonuçları elde etmek için gösterilmesi gerekli davranışlar olarak ifade edilebilir.

Yeterlilik (Ne, nereye): Yeterlilik kavramı, ulaşılmak istenen sonucun ne olduğunu açıklamaktadır. Etkin başarıyı belirleyen sonuçlardır. Kişinin yapmaya yeterli olduğu işin özelliklerini gösterir.

Yukarıda yapılan tanımlar açısından iki kavrama bakıldığında yetkinlik ile yeterlilik bir madalyonun iki yüzüne benzetilebilir. Bu bağlamda yetkinlik; mesleki bilgi beceriler, değerler, etik ve ruhsatın gösterilmesi için gerekli davranışlar olarak tanımlanırken, yeterlilik; gerçek hayattaki çalışma şartlarına bağlı olarak tanımlanmış standartta bir işi gerçekleştirmek olarak tanımlanmaktadır (TÜRMOB, 2011, s.12).

Yeterlilik, gerçek çalışma hayatını dikkate alarak, bir iş rolünü belirlenmiş standartlara uygun olarak yerine getirebilmektir. Bu, istenen standartları gerçekten başarıp başaramadıklarını saptamak için bireylerin üstlendiği faaliyetler anlamına gelmektedir. Bir birey, yeteneklerini istenen işi istenen standartlarda gerçekleştirmek için kullandığında, yeterlilik başarılmış kabul edilir (Özbirecikli, 2007, s.76).

Yetkinlik, kişinin işinde yeterli ve başarılı olabilmesini sağlayan kişiye ait özellikleri gösterir. Kısaca, yetkinlikler, alınan sonuçlardan çok, kişinin üstün başarı elde etmek için göstermesi gereken davranışlarla ilgilidir. Kişilik, yetenek, ilgiler, motivasyon ve geçmiş yaşantılarla tarafından biçimlenen gözlemlenebilir davranış ve eylemler kümesidir (Ünsar, 2009, s.45).

Tablo 2.2’de yetkinlik ve yeterlilik kavramlarının karşılaştırılması gösterilmektedir

Tablo 2.2.

Yetkinlik ve Yeterlilik Kavramlarının Karşılaştırılması

YETKİNLİK	YETERLİLİK
Kilit (Önemli) Kavramlar	
Nitelikler	Faaliyetler
Potansiyel	Gerçek (Fiili)
Sahip olmak	Örneklerle ispatlamak/Göstermek
Öğrenme sonuçları olarak ifade edilebilir	Başarı (Performans) sonuçları olarak ifade edilebilir
Yetkinlik Türleri	Yeterlilik Türleri
i- Mesleki bilgi (ör., temel işletme bilgisi, muhasebe ve finansman alan bilgisi ve bilişim teknolojisi bilgisi)	i-Uygulama standartlarına ilişkin başarı sonuçlarının türünü içerir (ör., fonksiyonel, yönetsel ve kişiler arası),
ii-Mesleki beceriler (ör., entelektüel, teknik, teknik olmayan, kurumsal, kişisel, kişiler arası beceriler),	
iii-Mesleki değerler, etik ve tutumlar (ör., etik değerler, mesleki tutum, yüksek teknik standartlara bağlılık, şüpheci tutum, sürekli gelişme ve hayat boyu öğrenme taahhüdü, kamu yararını ve sosyal sorumluluğu dikkate alma).	ii-Davranışsal standartlarıyla ilgili başarı sonuçlarının türünü içerir (ör., etik ve mesleki davranış, uygun şüpheciliğin gösterilmesi, mesleki gelişme başarısı göstermek).

TÜRMOB (2011, s.12); Özbirecikli (2007, s.76).

2.1.8. Öz-Yeterlik Algısının Önemi

Öz-yeterlik inançlarının, bilişsel sistemde anahtar bir güdüleyici rolü vardır. Bandura, öz-yeterlik algısının, insan davranışlarının ve davranış değişikliklerinin temel belirleyicilerinden biri olduğunu savlamaktadır (Bandura, 1986). Araştırmalar, bireylerin kendilerini yeterli gördükleri işleri yapma, yetersiz buldukları işlerden kaçma eğilimi gösterdiklerini; istedikleri sonucu alacaklarına inanmadıkları sürece eyleme geçme konusunda isteksiz davrandıklarını göstermektedir. Ayrıca, olumlu yeterlik algısı taşıyan bireylerin isteyerek eyleme girişmelerinin yanı sıra, güçlükler karşısında daha dayanıklı ve ısrarcı oldukları, zorlu işleri, kaçınılması gereken eylemler olarak değil,

üzerinde çalışıp kendilerini geliştirmeleri gereken alanlar olarak algıladıkları saptanmıştır (Pajares 2002; Pajares ve Schunk, 2001; Bandura, 1997).

İnsanlar, genellikle yeterlilik düzeyleri hakkında gerçekte olduğundan düşük veya yüksek olduğu inancına sahiptir. Diğer bir deyişle, insanların gizil güçlerini yanlış değerlendirmeleri, azımsamaları veya abartmaları sık rastlanan bir durumdur (Bandura, 1997). Kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları, bireylerin sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanabilmelerini engellerken, bireyin gerçek kapasitesini olduğundan biraz daha yüksek algılaması, çoğu durumda performans üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005, s.344). Yetenekli olup, öz-yeterlik algısının düşük olmasından ötürü başarısızlığa uğrayan ya da edilgin kalan bireyler olabildiği gibi, çok sınırlı becerilere sahip olmalarına karşın yeterlilikleri konusunda güveni yüksek olan insanlar da vardır. Yapılan araştırmalar, belli bir işi başarmak için gereksinme duyulan bilgi ve becerileri taşımayan bireylerin, öz-yeterlik inançları ne kadar güçlü olursa olsun, başarılı olamadıklarını göstermektedir. Bir başka deyişle, bireyin belli bir alandaki yeterliklerine ilişkin olumlu bir inanç taşıması, o alanda başarılı olması için gerekli ancak tek başına yeterli değildir (Raudenbush vd., 1992).

Bir başka deyişle, öz-yeterlik algısı güçlendikçe, gösterilen çaba, kararlılık ve azim de artmaktadır. Diğer yandan, öz-yeterlik algısı düşük olan bireylerin güç işlerden kaçındıkları, güçlükler karşısında çabuk pes ettikleri ve daha fazla stresle daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Pajares, 2002). Bireyler öz-yeterlik inançlarını geliştirirken diğer insanlardan gelen tepkilerden de etkilenirler. Özellikle, söz konusu alandaki yeterliklerine ilişkin çevresindekilerin getirdiği yorumlar, bireyin öz-yeterlik algısını etkiler. Bir işe başlamadan önce ya da güçlüklerle karşılaşıldığında, iş arkadaşları ve diğer yakınlarının sözel geri bildirimleri, bireyin öz-yeterlik algısını, dolayısıyla, işi başarmak için göstereceği çabayı etkiler (Bandura, 1997). Bireyler, bir konudaki kapasitelerine ilişkin yeterlik algılarını oluştururken, o işi yaparken duyumsadıkları fizyolojik ve duygusal tepkileri de değerlendirirler. Bir işi yaparken, bireyin duyumsadığı heyecan, gerginlik, korku gibi güçlü duygusal tepkiler, yürütülen işin sonucuna ilişkin ipuçları sağlar. Olumlu duygular, öz-yeterlik algısını güçlendirirken, olumsuz duygular öz-yeterlik algısını zayıflatır, daha fazla gerginlik ve heyecan yaratır ki bu da edimi olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1986: 401).

Öz-yeterlik algısı, çocukluktan başlayarak çeşitli faktörlerin etkisiyle gelişir. Bandura'ya göre öz-yeterlik en çok başarı ve başarısızlık deneyimlerinden etkilenir. Araştırmalar, olumlu deneyimlerin öz-yeterlik algısını güçlendirdiğini, başarısızlığın ise zayıflattığını göstermektedir (Bandura, 1986: 395).

Kuşkusuz, insan davranışları öz-yeterlik dışında başka etmenlerden de etkilenir. Güçlü bir öz-yeterlik algısı tek başına davranışı üretmez. İnsanlar, gerçekleştirmeyi istemedikleri ya da gerekli kaynaklardan yoksun oldukları için veya başka herhangi bir nedenden dolayı, çeşitli davranışları sergilememe yolunu seçebilirler (Pajares, 2002).

2.1.8.1. Öğretmen öz-yeterlik algısı ve önemi

Öğretmenlerin, eğitim yoluyla istedik sonuçları oluşturmak için sahip oldukları yeterliklerine ilişkin yargılarına, “öğretmen öz-yeterlik algısı” denir (Tschannen-Moran, vd. 1998, s.202). “Öğretmen yeterliği”, “öğretmen öz-yeterlik algısı”, “öğretmen yeterlik inancı” kavramlarının, alanyazında birbirinin yerine sıkça kullanıldığı görülmektedir.

1980’lerde ortaya atıldığından beri, öğretmen yeterliği kavramının anlamı ve tanımı, ölçümünde seçilen yöntemle yakından ilişkili olmuştur (Fives, 2003). Alan yazında, öğretmen yeterliğinin kavramsal içeriği ve göstergelerine ilişkin tam bir uzlaşma bugün de söz konusu değildir. Öğretmen yeterliğini ölçmek için birbirinden farklı ölçeklerin geliştirildiği ve kullanıldığı görülmektedir (Fives, 2003, s.4). Araştırmacıların kuramları yorumlama farklılıkları ve bundan ileri gelen çeşitli güçlüklerle karşın, öğretmen yeterliği, eğitim araştırmalarında önemli bir alan olarak varlığını korumaktadır (Woolfolk ve Hoy, 1990, s.81).

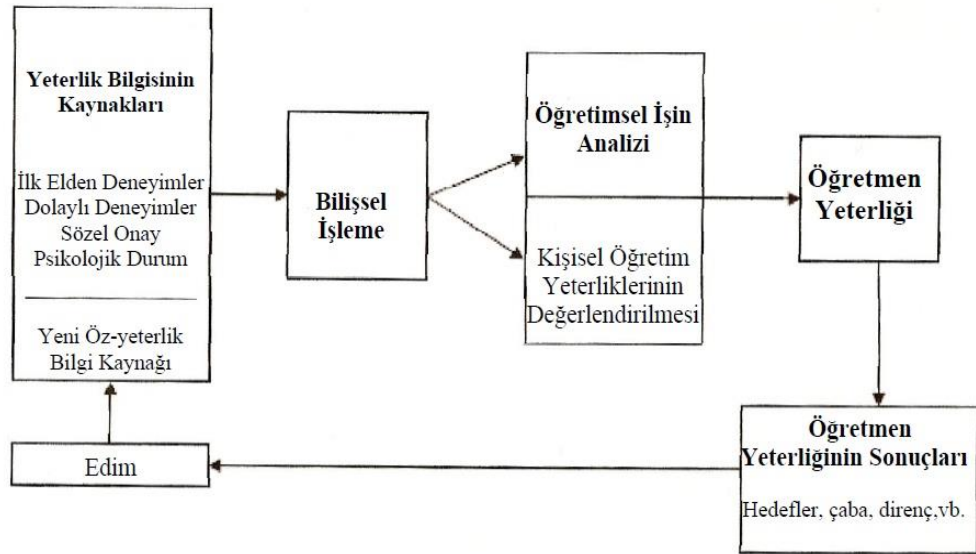
Öğretmenlerin, okullarının ya da fakültelerinin öğrenci başarısını etkileme güçlerine ilişkin inançları biçiminde tanımlanan birleşik öğretmen yeterliğinin de (Collective Teacher Efficacy) öğretmen öz-yeterlik algısını ve sonuçta öğrenci başarısını etkilediği belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Ross (1988), öğretmen yeterliği alanında yapılmış 88 araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile davranışları arasında 6 temel başlıkta ilişki bulunabileceğini belirlemiştir.

Ross’a göre öz-yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler;

1. Öğretimde yeni yaklaşımlar ve teknikleri öğrenmeye ve kullanmaya,
2. Sınıf yönetiminde, öğrenci özdenetimini artırıp, doğrudan öğrenci denetlemeyi azaltan teknikleri kullanmaya,
3. Başarı düzeyi düşük öğrenciler için özel çaba göstermeye,
4. Öğrencilerin, akademik yeterliklerine ilişkin benlik kavramlarını yükseltmeye,
5. Erişilebilir amaçlar koymaya,
6. Öğrenci başarısızlığı ve sorunları karşısında ısrarcı ve kararlı davranmaya daha eğilimli olmaktadırlar.

Öğretmen öz-yeterlik algısı güçlü olan öğretmenlerin, bu alanda algısı zayıf olanlara göre daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri; öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri; öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları; öğrencilerine yönelik daha yüksek başarı beklentileri taşıdıkları; yeni düşüncelere daha açık oldukları ve değer verdikleri; öğrencileri yanlış yanıtları ve başarısızlıklarından ötürü daha az eleştirdikleri, iş doyumlarının daha yüksek olduğu; öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarını içsel nedenlere yükledikleri; düşük sosyoekonomik tabakadan gelen ya da davranışsal sorunları olan öğrencileri özel eğitime göndermeye daha az eğilimli oldukları, yeni öğretim programı ve materyalleri sınıflarında kullanmaya ve uygulamaya daha istekli ve yatkın oldukları; öğrencilerinin bireysel öğrenme gereksinmelerini göz önüne alan yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri; öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ya da eğitim sürecinde karşılaştıkları herhangi bir sorun karşısında daha kararlı ve dirençli oldukları saptanmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk vd., 1990; Ross, 1992, 1994; Allinder 1994; Tschannen-Moran vd., 1998; Henson, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Fives ve Alexander, 2004).

Tschannen-Moran, Woolfok-Hoy ve Hoy (1998), öğretmen öz-yeterliğinin döngüsel yapısını ortaya koymak amacıyla Bandura'nın öz-yeterlik kavramı (1977, 1986 ve 1997) üzerine oturan bir model geliştirmişlerdir. Bu model, öğretmen yeterliğinin oluşum ve gelişimini, Şekil 2.1'de görüldüğü gibi 5 aşamalı döngüsel bir süreçle açıklamaktadır.



Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998, s.228)

Şekil 2.1. Öğretmen yeterliğinin döngüsel yapısı

Bu modelde, yeterlik algısının kaynaklarını, Bandura'ya (1997) koşut olarak, ilk elden deneyimler, dolaylı deneyimler ve toplumsal onay (sözel ikna) ve psikolojik ipuçları oluşturmaktadır. Bu kaynaklardan edinilen bilginin, bilişsel işleme (cognitive processing) süreçlerini çalıştırarak, öğretmen yeterliğini oluşturduğu savlanmaktadır (Tschannen-Moran vd., 1998). Modelde, bilişsel işleme terimi ile anlatılmak istenen, yapılmak istenen işin ve bireyin bireysel yeterliklerinin bir arada incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Sonuçta, istenen sonuçlara erişilmesi için gerekli eylemleri planlama ve gerçekleştirme yetisine ilişkin edinilen yargı da, bireyin öğretme yeterliği konusundaki inancını oluşturmaktadır. Oluşan bu inanç, amaçlara, gösterilen çabaya ve kararlılığa yansımakta, bu da, edimi etkileyerek, daha sonraki yeterlik inançlarına kaynaklık eden kişisel deneyimler sağlamaktadır (Tschannen-Moran vd., 1998).

Öğretmen öz-yeterliği ile öğretmenin sınıf yönetimi teknikleri arasında da, sözü edilen modeli destekler nitelikte, döngüsel bir ilişki bulunmuştur. Sınıf içinde uyumlu davranışlar gösteren öğrencilerin, öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu saptanmıştır. Benzer biçimde, öz-yeterlik algısı yükselen öğretmenlerin de, öğretim için ortaya koyduğu çabayı artırıp, daha demokratik ve daha az müdahaleci bir sınıf yönetimi ortaya koyarak, öğrenci başarısını ve uyumlu davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Buna karşılık, başarısız ve uyumsuz

öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik algısını olumsuz yönde etkileyerek tükenmişlik ve çaresizlik duygularına yol açtığı, öz yeterlik algısı düşen öğretmenlerin de işlerinden soğuma, öğretim için çabalamaktan vazgeçme ya da daha müdahaleci bir sınıf yönetimi gibi istenmeyen öğrenci davranışlarını artıran uygulamalara yöneldikleri bulunmuştur (Brouwers ve Tomic, 2000).

Bilgi birikimi gibi öğretmene ilişkin değişkenler, sınıf mevcudu gibi sınıf değişkenleri, okul müdürünün yaklaşımı ve desteği gibi yönetimle ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler ve son olarak da, öğretim materyalleri/kaynakları, toplumdan ve meslektaşlardan gelen destek/onay gibi çevresel etmenler öğretmenlerin yeterlik inançlarını etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002, s.2).

2.1.9. Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmenliğin bir meslek olduğu ve bu konuda formalı bir eğitim alınması gerektiği düşüncesi ilk olarak 17. Yüzyılda Batı Avrupa'da başlamıştır. 19. Yüzyılın başında eğitime devletin ilgisinin artması ve devlet destekli ulusal eğitim düşüncesinin uygulanması nitelikli öğretmen sorununu da gündeme getirmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin istenen niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi gereği ortaya çıkmış ve öğretmen yetiştirme çabaları başlamıştır (Yüksel, 2010, s.31, 32).

Eğitimde, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Son zamanlarda sıkça kullanılan öğretmen yeterlilik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır (Kuran 2002, s. 253,278).

Öğretmen yeterlikleri; milli eğitim hedeflerinin desteklenmesini sağlamak, ulusal işbirliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı\sisitem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortam terim ve tanımlamaları

içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştıracak veliler ve toplum için kalite güvencesi oluşturmak, gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmıştır (MEB, 2008).

Öğretmenlik mesleği çağın gelişen ve değişen boyutlarına paralel olarak gelişmek durumundadır. Bu nedenle de öğretmen meslekle ilgili yeni nitelik ve yeteneklere sahip olmalıdır (Alkan, 2000, s.206).

MEB’e (2002, s.11) göre yeterlilik kavramı bir işi veya görevi yapabilme gücü demektir. Öğretmen yeterliliği ise öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenmese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan, alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir.

MEB tarafından gerçekleştirilen Öğretmen yeterlikleri çalışmasında “yeterlikler” kavramı kullanılmasına karşın, uluslararası alandaki uygulamalarda “standartlar” kavramının kullanılması, yeterlik kavramı üzerinde 1990’lı yıllarda yaşanan tartışma ve eleştirilerden kaynaklanmaktadır. Türkçe çalışmalarda öğretmenlik yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda “yeterlik”, “standart” ve “nitelik” kavramlarının zaman zaman bir birinin yerine kullanılması bir kavramsal kargaşaya neden olmaktadır. Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerin ayrıntılı olarak listelendiği, daha çok 1990’lardan önceki uygulamalarda kullanılan bir kavramdır. Öğretmenlik yeterlikleri genellikle öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içerir. Yeterlikler yüzlerce maddeden oluşan bir liste olabilir. Çünkü yeterlikler, öğretmenin işinin teknik ayrıntılarını tanımlar (TED, 2009).

Özdemir ve Yalın (1998, s.16,17)’a göre iyi bir öğretmenin sahip olması gereken üç önemli yeterlilik vardır. Bunlar:

1. İçinde olma (Sınıfta olup bitenin farkında olma).
2. Hâkim olma (Derse hazırlıklı gelip konuya hâkim olma).
3. Öğrenci merkezli olma.

Öğretmenlerin sahip olmaları gerekli görülen yeterlikler ve özellikler, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sürekli tartışılmaktadır. Öğretmenlere kazandırılması öngörülen bu yeterlik ve özelliklere göre de öğretmen yetiştiren kurumların programları sürekli yenilenmekte ve güncellenmektedir. Programlarda yer alan dersler ve bu derslerin içeriği, öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliklere göre düzenlenmektedir (Şişman, 2008, s.198).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanabilmeleri, onların iyi bir eğitimden geçmelerinin yanı sıra, görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilecekleri inancına sahip olmalarından kaynaklanır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Öğretmen adayları için eğitimlerini sürdürdükleri dönemde yaşayacakları herhangi bir yetersizlik onların mesleklerini gerçekleştirecekleri yıllarda kaygı ve stres kaynağı olarak ortaya çıkabilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini yürütürken kendilerini yetkin hissetmelerini sağlayacak şekilde mezun edilmeleri oldukça önemli görülmektedir (Yüksel, 2010).

Öğretmenin öğrencileriyle olan etkileşimi, hem öğretme-öğrenme süreçlerinin dönemde okulu ve öğretmeni tanımakta; okula ve öğretmene karşı kazanılan tutum ve davranışlar öğrenciler üzerinde çok etkili olmakta ve hatta yaşam boyu izlerini sürdürmektedir. Öğrencilerin nitelikli davranışlar göstermesi, doğrudan doğruya öğretmenin göstereceği nitelikli davranışlarla ilgilidir. Bunun nedenini de büyük ölçüde öğretmenin hizmet öncesi eğitimde nitelikli bir eğitim programından geçmesi ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği niteliklere sahip olması ile bağdaştırmak mümkündür (Akbaşlı, 2009).

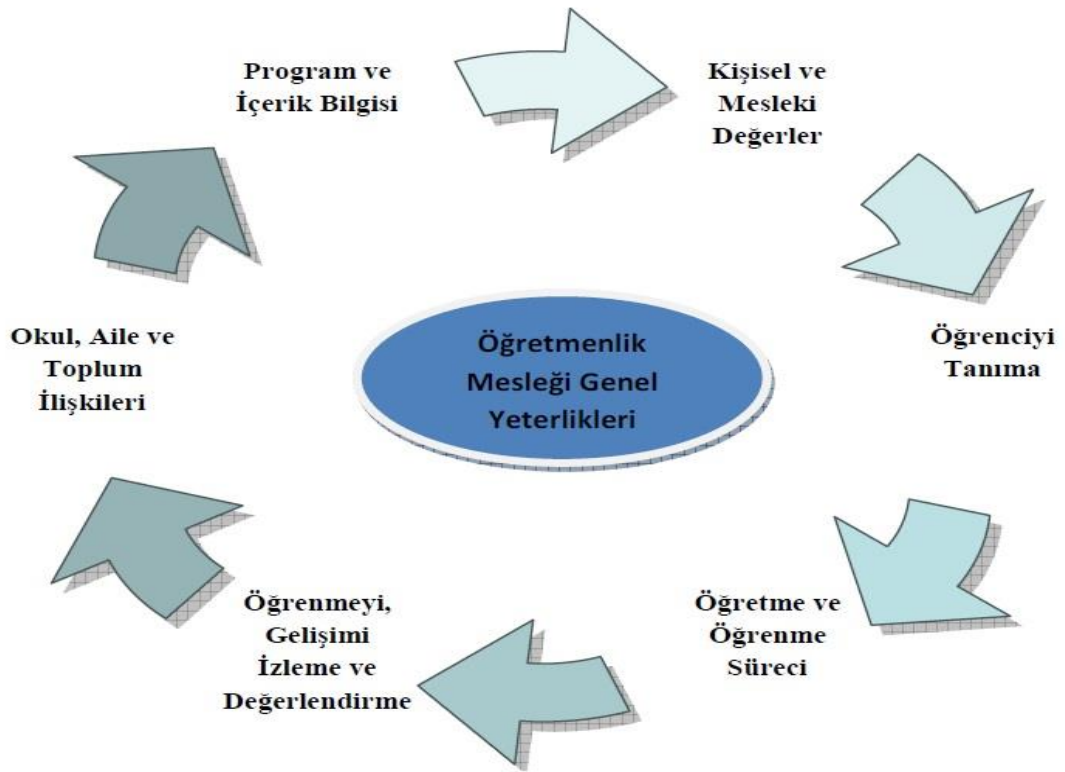
Türkiye’de öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesine ilişkin olarak MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından, 1998 yılında “Öğretmen Yeterlilikleri” isimli bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen yeterlilik alanları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na uygun olarak genel kültür, özel alan ve eğitime-öğretme yeterlilikleri olarak ele alınmıştır. Eğitime öğretme yeterlilikleri olarak isimlendirilen öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin yeterlilikler, öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel eğitime

gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul-çevre ilişkilerini geliştirme başlıkları altında sıralanmıştır (MEB, 2002).

Demirel (1999, s.192), öğretmenlerin mesleki anlamda genel kültür ve genel yetenek bilgisi, mesleki bilgi ve alan bilgisi olmak üzere üç ana alanda yeterli bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olan bir öğretmenin bu bilgileri öğrencilere en iyi şekilde aktarmak için öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleğini daha iyi icra etmesine yardımcı olabilecek her türlü genel kültür bilgisine sahip olmak, bir öğretmen için gereklidir (Gelen ve Özer, 2008, s.43).

Temel yeterliklerin yanında genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin: öğrencilere karşı açık görüşlü ve nesnel olma, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alma, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, bireysel farklılıkları dikkate alma, yenilik ve gelişmelere açık olma, toplumsal gelişmeleri anlayıp yorumlayabilme ve eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri yakından takip edebilme gibi daha birçok niteliğe de sahip olması gerekir (Çelikten, Sanal ve Yeni, 2005, s.207, 237).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan, 6 ana yeterlik (A-B-C-D-E-F), 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmakta olup “2590” sayılı Tebliğler Dergisinde Bakanlık Makamının 17/04/2006 tarihli onayı ile yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB, 2008).



Şekil 2.2. MEB öğretmen mesleği genel yeterlik alanları

2.1.10. MEB Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca uygun bulunan, Bakanlık Makamınının 17/04/2006 tarihli onayı ile yürürlüğe giren öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanları ve performans göstergeleri aşağıda verilmiştir (MEB, 2008).

Tablo 2.3.

MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Alt Yeterlikler

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Alt Yeterlikler	
Ana Yeterlikler	Alt Yeterlikler
Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim	<p>Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme</p> <p>Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma</p> <p>Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme</p> <p>Öz Değerlendirme Yapma</p> <p>Kişisel Gelişimi Sağlama</p> <p>Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama</p> <p>Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama</p> <p>Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme</p>
Öğrenciyi Tanıma	<p>Gelişim Özelliklerini Tanıma</p> <p>İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma</p> <p>Öğrenciye Değer Verme</p> <p>Öğrenciye Rehberlik Etmek</p>
Öğretme ve Öğrenme Süreci	<p>Dersi Planlama</p> <p>Materyal Hazırlama</p> <p>Öğrenme Ortamlarını Düzenleme</p> <p>Ders Dışı Etkinlikleri</p> <p>Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme</p> <p>Zaman Yönetimi</p> <p>Davranış Yönetimi</p>

Tablo 2.3 (Devamı)

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme	<p>Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme</p> <p>Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme</p> <p>Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama</p> <p>Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme</p>
Okul-Aile ve Toplum İlişkileri	<p>Çevreyi Tanıma</p> <p>Çevre Olanaklarından Yararlanma</p> <p>Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme</p> <p>Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık</p> <p>Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama</p>
Program ve İçerik Bilgisi	<p>Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri</p> <p>Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi</p> <p>Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme</p>

1. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

Öğretmen öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişimleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumunu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı izleyerek bunlara uygun davranır (MEB, 2008).

Bu boyutta, öğretmenlerin güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonellik özellikleri ele alınmaktadır (Küçüköğlü ve Kaya, 2007, s.224). Kişisel ve

mesleki değerler, mesleki gelişim yeterlik alanına ilişkin alt yeterlik alanları aşağıdaki gibidir (MEB, 2008):

- **Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme:** Öğretmen öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha ileri götürmek için kullanabilmelidir.

- **Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına inanma:** Öğretmen, öğrencilerinin yaşantıları ve düzeyleri ne olursa olsun, onların eğitim kazanımlarını sürekli artırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarıma konusunda özgüven kazandırabilmelidir.

- **Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme:** Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidirler.

- **Öz Değerlendirme Yapma:** Öğretmen sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, öz değerlendirme yapabilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirebilmelidir.

- **Kişisel Gelişimi Sağlama:** Öğretmen kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir.

- **Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama:** Öğretmen, mesleki gereksinimlerinin farkında olarak kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için hizmet içi eğitim, toplantı, seminerlere katılabilmeli, alanı ile ilgili yayınları izleyebilmelidir.

- **Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama:** Öğretmen öğrencilerinin öğrenmelerini desteklemek ve geliştirmek için okulu çalışanları ile bir bütün olarak düşünmeli ve okulun bir toplum merkezi haline gelebilmesi için onlarla iş birliği yapabilmeli, okul gelişim çalışmalarında öğrencileri ile birlikte etkin rol

alabilmeli ve kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağını bilincinde olabilmelidir.

- **Mesleki Yasaları izleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme:** Öğretmen görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuatı bilmeli, izlemeli ve bunlara uygun davranabilmelidir.

2. Öğrenciyi Tanıma

Öğretmen öğrencinin tüm özelliklerini ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Öğrenciyi tanıma yeterlik alanına ilişkin alt yeterlik alanları aşağıdaki gibidir (MEB, 2008):

- **Gelişim Özelliklerini Tanıma:** Öğretmen öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilmelidir.

- **İlgi ve ihtiyaçları Dikkate Alma:** Öğretmen, öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ile farklı öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurabilmelidir.

- **Öğrenciye Değer Verme:** Öğretmen, öğrenciyi birey olarak kabul etmeli ve geçmiş yaşantılarına gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme biçimlerine saygı gösterebilmelidir.

- **Öğrenciye Rehberlik Etmek:** Öğretmen, öğrencinin kendini ve diğerlerini tanımasına ve kabul etmesine, kendisi ile ilgili farkındalığı günlük hayatta kullanmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine, kendi kendini güdülemesine rehberlik edebilmelidir.

3. Öğretme ve Öğrenme Süreci

Öğretmen öğretme ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar. Öğretme ve öğrenme süreci yeterlik alanına ilişkin alt yeterlik alanları aşağıdaki gibidir (MEB, 2008):

- **Dersi Planlama:** Öğretmen öğrenci merkezli bir yaklaşımla kullanacağı yöntemleri, etkinlikleri, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme

tekniklerini özel alan öğretim programındaki amaç ve kazanımlarla tutarlı olarak öğrencilerle birlikte planlayabilmelidir.

- **Materyal Hazırlama:** Öğretmen sahip olduğu olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim materyallerini hazırlayabilmelidir. Materyalleri hazırlarken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmeli ve içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat etmelidir.

- **Öğrenme Ortamlarını Düzenleme:** Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleyebilmelidir.

- **Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme:** Öğretmen eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencinin yaş grubuna ve hedeflere uygun etkinlikler planlayıp yürütebilmelidir.

- **Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme:** Öğretmen, sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir.

- **Zaman Yönetimi:** Öğretmen, kendisine ayrılan öğretme ve öğrenme zamanını dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmeli; öğrencilerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda zamanı etkili kullanmaları için yönlendirebilmelidir.

- **Davranış Yönetimi:** Öğretmen, öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri; kendi hak ve sorumluluklarının yanı sıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlayabilmelidir.

4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlik alanına ilişkin alt yeterlik alanları aşağıdaki gibidir (MEB 2008):

- **Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme:** Öğretmen öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme planını hazırlayabilmelidir.

- **Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme:** Öğretmen öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmeli; öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini düzenli olarak izleyebilmelidir.

- **Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama:** Öğretmen, ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlayabilmeli, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek geri bildirim sağlamalı ve gerekli önlemleri alabilmelidir.

- **Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme:** Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmeli ve gerekli gördüğü düzenlemeleri yapabilmelidir.

5. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

Okul-aile ve toplum ilişkileri yeterlik alanına ilişkin alt yeterlik alanları aşağıdaki gibidir (MEB 2008):

- **Çevreyi Tanıma:** Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin farkında olarak çevrenin önemli sorunlarına duyarlı olmalı ve bunları öğretim sürecine yansıtabilmelidir.

- **Çevre Olanaklarından Yararlanma:** Öğretmen, öğrencilerin ve okulun gelişimini sağlamak için her türlü çevre olanaklarını etkin bir şekilde kullanabilmeli ve okul yönetimi ile işbirliği yapabilmelidir.

- **Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme:** Öğretmen, okulu çevrenin bir kültür merkezi haline getirebilmek için çeşitli etkinlikler planlamasına, uygulanmasına yönelik çalışmalı ve katkı sağlayabilmelidir.

- **Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık:** Öğretmen, ailelerin sosyoekonomik ve kültürel özelliklerini tanımaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenleyebilmelidir. Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilmeli, öğrencinin gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunabilmelidir.

- **Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama:** Öğretmen, ailelerin okula güven duymaları ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları için özendirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin gelişimi ile ilgili ailelerle bilgi alışverişi yaparak işbirliği zemini oluşturabilmelidir.

6. Program ve İçerik Bilgisi

Öğretmen, Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular. Program ve içerik bilgisi yeterlik alanına ilişkin alt yeterlik alanları aşağıdaki gibidir (MEB 2008):

- **Türk Milli Eğitiminin Amaç ve İlkeleri:** Öğretmen, Türk Milli Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlarının neler olduğunu bilmeli ve bunları eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtabilmelidir.

- **Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi:** Öğretmen, özel alan öğretim programının ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir. Ayrıca, özel alan bilgisinin sınıf ve kademelere göre dağılımını dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecini düzenleyebilmelidir.

- **Özel Alan Öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme:** Öğretmen, özel alan öğretim programında yapılan değişiklikleri izleyebilmeli, programların geliştirilmesi sürecine uygulamada yaşadığı sorunlar ışığında öneriler getirebilmeli, özel alan öğretim programı kapsamında ele alınan konuları önem, öğrenci gelişimine katkı, öğrenci ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirebilmeli ve bu konularda kendini sorumlu hissedebilmelidir. Bu yeterlik alanlarından uygulama boyutunda önemli görülen öğretme-öğrenme ve gelişimi, izleme ve değerlendirme süreçlerinin öğretmenler açısından daha önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki uygulamaları bu iki alt boyutta toplanmaktadır.

Kısaca özetlemek gerekirse, çağdaş toplumun öğretmeni bilgili, sürekli kendini yenileyen, geniş bir dünya görüşüne sahip, insanı ve toplumu tanıyan, sorun çözme becerilerine sahip, teknolojiyi kullanabilen, sınıf ve okulu tüm imkânları ile kullanarak aktif ve öğrenme ortamına dönüştürebilen ve en önemlisi sürekli öğrenmeyi bir ilke haline getirip benimseyen ve bu çevredeki tüm rolleri üstlenerek toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir meslek erbabı olmak durumundadır (Oktay, 1998).

2.1.11. Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlik Alanı

Öğrenme, yaşantı yoluyla kazanılan kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlanır. Öğrenme, davranışla ilgilidir. Davranış ise, organizmanın yaptığı her türlü hareketi ifade eder. Öğrenme, doğrudan gözlenmeyip davranıştaki değişimin gözlenmesi temeline dayanır. Öğrenme daha çok gereksinim, güdü etkileşimine bağlıdır. Öğretim ise, öğrenmeyi gerçekleştirmeye dönük ortamsal koşulların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Buna göre de öğretme, hedef alınan kritik davranışların bütün öğrencilere etkili ve verimli bir biçimde kazandırılması amacıyla gerçekleştirilen her tür etkinliği kapsamaktadır. (Aydın, 2008, s.9, 265; Tekin, 2008, s.3, 4).

Ertürk (1972)'e göre öğrenme, davranışta nispeten kalıcı bir değişimin olması demektir. Bireyin davranışında böyle bir değişiklik olduğu zaman onun yeni davranışını öğrendiği kabul edilir. Öğretme, bireyin öğrenmesini sağlama eylemidir. Bireyin öğrenmesi, onun davranışında nispeten kalıcı bir değişim olması anlamına geldiğine göre, öğretme de bireyin davranışında böyle bir değişiklik meydana getirme işidir (Özçelik, 2010a, s.1).

Öğrenme-öğretme, aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşleridir. Bunların ikisinde de söz konusu olan aynı süreçtir. Buna davranış değiştirme süreci denebilir. Bu sürece, davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey öğretme ve öğretimdir. Aynı sürece davranışı değişen birey açısından bakıldığında olup biten şey ise öğrenmedir. Bu yüzden, söz konusu sürece genellikle öğrenme öğretme süreci denmektedir (Özçelik, 2010a, s.1, 2).

Öğretme süreci, öğrenciye sürece girmeden belirlenmiş hedeflere ulaşılması için gereken öğrenme etkinliklerini yönetme, yönlendirme ve kılavuzlama işidir. (Başaran,

2007). Öğretmenin temel yeterlik alanlarından biri de, karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan öğrenme ve öğretme süreciyle ilgilidir. Eğitim ve öğretim programlarının temel unsurlarından biri olan bu süreç, programın hedef ve davranışlarının gerçekleştirildiği eğitim durumlarıdır. Öğretmenin, eğitim ve öğretim programlarının temel unsurlarından biri olan öğrenme-öğretme sürecini başarıyla planlayıp, uygulaması ve yönetmesi için bazı yeterliklere sahip olması gerekir (Gürkan ve diğ., 2004).

Öğrenme-öğretme süreci; eğitim sürecindeki öğrenmeler, öğretme işlemleriyle oluşturulur. Öğrenmelerin öğretme yoluyla oluşturulduğu süreç öğrenme-öğretme süreci olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda da nasıl sorusuna yanıt bulmaya çalışılır (Demirel ve Kaya, 2006, s.14, 15).

Öğretmenin öğretme öğrenme süreçlerine ilişkin olarak temel gereksinimi: insanın öğrenmesi, öğretme öğrenme süreçlerinin yapısı, içeriğin düzenlenmesi ve sunumu gibi konularda yeterli bilgi ve becerilerdir. Çünkü öğretme öğrenme sürecinde yer alan etkinlikler: 1) İçeriğin sunumu, 2) Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin sorunlarını çözümlenme, 3) Söz konusu sorunları belirleme ve uygun yaşantılar sağlama ve 4) Ders içeriğini yenilemek ve materyalleri değerlendirmektir (Alkan, 1979, s.73).

İyi bir öğretmenin, alanını, konusunu ve dersini çocuğun tüm gelişmesi için gerekli yetenekleri, bilgi ve becerileri kazandıracak yolda kullandığı taktirde, öğrencinin davranışlarını istenilen şekilde değiştirecek etkiyi yapması mümkün olacaktır. Bunun sağlanması ise, konu aktarmadan çok davranış değişikliğini amaç edinen bir öğrenim öğretim sürecinin gelişmesi ile olanaklı hale gelir (Varış, 1978, s.16).

Öğretme ve öğrenme süreci ana yeterlik alanına ilişkin alt yeterlik performans göstergeleri şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 2008):

Dersi Planlama alt yeterliğine ilişkin performans göstergeleri; “Ders planım öğrenciyi merkeze alarak hazırlarım. Ders planında bireysel farklılıkları dikkate alırım. Ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtirim. Dersi planlarken diğer dersler ve ana disiplinlerle ilişkilendirir, bu konuda diğer öğretmenlerle işbirliği yaparım. Ders planında amaca uygun etkinlikleri belirtirim. Ders planında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtirim. Ders planında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtirim. Ders planında ne tür ödev vereceğimi belirtirim. Ders planında bilgi ve

iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer veririm. Ders planında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirtirim” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2008).

Bir öğretmen ne kadar tecrübeli olursa olsun, anlatacağı ders ve ders esnasında yapacağı etkinlikleri, kullanacağı araç ve gereçleri, seçeceği yöntem ve teknikleri ve değerlendirme süreçlerini önceden planlanmalıdır. Çünkü eğitim ve öğretim işlerinde amaçlarına en kısa yoldan ve en verimli bir biçimde ulaşan kimseler derslerini dikkatle hazırlayıp planlayan öğretmenlerdir (İşman ve Eskicumalı, 2006, s.7).

Öğretimde başarı iyi ve dikkatli planlamayla sağlanabilmektedir. Plan yapıcı bir disiplini, zevkli sınıf içi atmosferi, ölü noktalardan ve gereksiz etkinliklerden uzak bir öğretimi sağlayan bir örgütlemedir. Planlamadan yoksun bir öğretimde başarı, sansa bırakıldığı için genellikle düşüktür (Bilen, 2006, s.228).

İyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğretmenin öğrenciyi öğrenme işine katması ve başarılı olmasında büyük rol oynar. Ancak öğretmen sınıf ortamında gerekirse öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak planını değiştirebilmeli ve öğrencilere alternatif etkinlikleri sunabilmelidir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için, deneyimli, esnek ve uyarlayıcı niteliklere sahip olması gerekir (Çelikten, Sanal ve Yeni, 2005, s.219, 120).

Planlama, tüm öğretim sürecinde üç temel işleve sahiptir. Planlama (Senemoğlu, 2009, s.399);

A-Öğreticiye duygusal bir güven verir.

B- Öğretimde ise koşulacak öğeleri, öğrenmeyi sağlayacak şekilde örgütlemeyi sağlar.

C-Öğreticinin kendi öğretim etkinliklerini izlemesini, değerlendirmesini ve düzeltmesini sağlar.

Etkili bir öğretmeni izleyen pek çok kişi genellikle öğretmenliğin kolay bir iş olduğunu ve herhangi biri tarafından da başarılı bir biçimde gerçekleştirilebileceğini düşünür. Oysa iyi öğretmenler bu başarılarını dikkatli bir planlamaya borçludur. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenli ve verimli bir şekilde yürütülmesi ancak planlı bir çalışma ile mümkün olur (Koç, 2007, s.361).

Materyal Hazırlama: alt yeterliğine ilişkin performans göstergeleri; “Çalışma yaprakları hazırlarım. Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alırım. Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanırım. Öğrenme-öğretme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci görüşlerini de dikkate alırım. Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat ederim. Hazırlanan materyalin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı olmasına dikkat ederim. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretim-öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendiririm. Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılığın ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunurum” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2008).

Öğrencinin deneyim alanını genişleten, ona öğrendiği materyalin temel yapısını anlamasına destek olan, öğrendiği şeyin önemini canlandırarak gösteren, öğretmene yardım etmek amacıyla bulunan aygıtlar vardır. Aynı zamanda öğretmenlerin omuzlarından öğretim yükünün bir kısmını almak için halen geliştirilmekte olan aygıtlar da vardır (Brunner, 2009).

Öğrenme Ortamlarını Düzenleme: alt yeterliğine ilişkin performans göstergeleri; “Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alırım. Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenlerim. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlerim. Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alırım. Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alırım. Ders araç gereçlerinin bakımını sağlar, kullanıma hazır halde tutarım. Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alırım. Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretirim. Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenlerim” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2008).

Öğrencilerin etkin katılımı sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi, sınıfta öğrencilere düşünmeye, öğrenmeye teşvik edecek sorular sorabilmesi gerekmektedir. Anlatılacak konu özelliği gereği her ne kadar anlatım yöntemine ya da öğretmenin daha etkin olmasını gerektiren başka yöntemleri

gerektirse de öğretmen bir şekilde öğrencilerin katılımını sağlamalıdır. Çünkü öğrencilerin katılımının sağlandığı öğretim yöntemlerinde başarının arttığı eğitimciler tarafından genel olarak kabul edilen bir uygulamadır (Çelikten, Sanal ve Yeni, 2005, s.220, 221).

Ders dışı etkinlikleri düzenleme alt yeterliğine ilişkin performans göstergeleri; “Ders dışı etkinlikler için plan hazırlarım. Ders dışı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun olmasına dikkat ederim. Ders dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenlerim. Ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yaparım. Ders dışı etkinlikler için gereken araçları temin ederim. Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alırım” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2008).

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme alt yeterliğine ilişkin performans göstergeleri; “Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenlerim. Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek amacıyla kayıtlar tutarım. Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvururum. Yöntemlerimi belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alırım. Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilirim. Bireysel öğrenme planları yaparım. Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendiririm. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanırım” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2008).

Sınıfta bulunan her bir öğrenci, algısı, güdü, ilgisi, hazırbulunuşluk düzeyi, kişiliği, zeka ve yetenek düzeyi, öğrenme hız, çalışma alışkanlıkları bakımından önemli farklılıklar gösterir. Öğrenciler sahip oldukları bu özellikler ile vardırırlar ve birbirinden ayırt edilebilirler. Sahip oldukları bu özellikler bazı öğrencilerin bilgileri çok kısa sürede öğrenmesine sebep olurken bazılarının geç ve güç öğrenmesine neden olabilmektedir (Pehlivan, 2008, s.72).

Zaman Yönetimi alt yeterliğine ilişkin performans göstergeleri; “Zamanı etkili kullanacak şekilde dersi planlarım. Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanırım. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2008).

Etkili bir öğrenme ortamı öğretmenin sınıf içi etkenler için harcayacağı zamanı da yakından etkiler. Sınıfta zaman yönetiminin amacı, eğitim amaçlarının

gerçekleştirilmesi için ders süresinin etkili ve verimli şekilde kullanmaktır. Öğretmenler için sınıfta zamanın yönetimi, öğrenme ortamının hazırlanması kadar önemli bir olgudur (Gündoğdu, 2007, 284,185).

Davranış Yönetimi alt yeterliğine ilişkin performans göstergeleri; “Öğrencilerime yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler veririm. Öğrencilere isimleriyle hitap ederim. Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarırım. Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alırım. Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluştururum. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik ederim. Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlarım. Öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmesine rehberlik ederim. Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemleri uygulayım. Kişiler arası problem çözme becerilerine sahibim ve öğrencilerde de bu becerilerin gelişmesi için rehberlik ederim” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2008).

Davranış, belli bir uyarana karşı verilen duygusal, düşünsel ve devinimsel tepkilerden oluşan bir bütünlük olarak ifade edilebilir. Davranış bireyin içsel varoluş biçimine göre farklılaşan psikolojik dinamiklerin bir sonucudur. Davranışı yönetmek için öncelikle davranışın nasıl oluştuğunu anlamak gerekir. Davranışın doğasını anlamak için ise kişilik kavramının iyi bilinmesi gerekmektedir. Sınıf ortamında davranış yönetiminden öğretmen sorumludur. Dolayısıyla öğretmen, kendi davranışları ile öğrencilerine olumlu yönde örnek olmak zorundadır. Öğretmenin davranışlarındaki tutarlılık ve kararlılık öğrenciyi olumlu yönde etkiler. Sonuçta, merak eden, soru soran, düşünen, eleştiren öğrencilerin yetiştirilmesi, geniş ölçüde öğretmenin göstereceği performans ile ilişkilidir (Aydın, 2009).

2.1.12. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanı

Eğitimde bireylerin gelişimini sağlamak için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim dönemlerinin özelliklerini dikkate alarak eğitim programları hazırlayarak uygulamaya koymaktır. Uygulamaya konan eğitim programlarında yer alan hedeflerin davranışa dönüştürülmesine çalışılmaktadır. Ancak eğitim kurumları, eğitim programlarında ön görülenlerin ne kadarlık kısmını gerçekleştirdiğini bilmek

zorundadır. Bunun için bireylere kazandırıldığı düşünölen özelliklerin kazanılma derecesinin saptanması yani ölçölmesi gerekmektedir (Yaşar, 2008, s.36).

Bir öğretmenin ne kadar iyi öğrettiğı veya öğrencinin ne kadar iyi öğrendiğini bilmenin yolu ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme, eğitimin etkililiğini belirlemek ve nasıl iyileştirilebileceğine yönelik kararlar alabilmek amacıyla gerekli bilgilerin toplanmasını ve incelenmesini içeren bir süreçtir. Eğitimde ölçme sonuçlarına öğrencileri tanımak ve onlara en uygun öğretme-öğrenme etkinlikleri tasarlamak; süreç içerisinde ve sonunda öğrencilerin ulaştığı bilgi ve beceri düzeyini belirlemek; öğrencilerin bu bilgi ve becerilere nasıl ulaştıklarını veya eğer ulaşamamışlarsa bunun nedenlerini saptamak gibi farklı amaçlar için gereksinim duyarız (Gürkan ve diğlerleri, 2004).

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğrencilere kazandırılması planlanan hedeflerin kazanılma düzeylerinin tespiti ve varsa aksaklıkların belirlenmesine yönelik aktiviteleri içerir. Ölçme ve değerlendirme işlemleri öncelikle öğrencilerin giriş davranışlarının uygunluğunun belirlenmesi amacı ile yapılır. Sonraki aşamada öğretim sürecini yani öğretim etkinliklerinin verimliliğini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde bulunulmalıdır. Tabi ki son olarak, öğretim sürecinin bitiminde elde edilen öğrenme ürünlerinin yeterliliğine yönelik ölçme ve değerlendirme faaliyeti yapılmalıdır (Tan, 2009, s.15).

Ölçme ve değerlendirme, eğitim öğretim sürecinin bir parçasıdır. Eğitim öğretim etkinliğinin olduğu bir yerde ölçme ve değerlendirmenin olmaması düşünölemez (Semerci, 2008, s.12). Bir sınıftaki öğrencilerin herhangi bir dersteki başarıları ölçölüp değerlendirilecekse, o dersin öğretmeni, ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olmak kaydıyla, bu işi yapabilecek en yetkili kişidir. Öğretmen, bu görevi yerine getirebilmek için, ölçme ve değerlendirme alanının bazı özel bilgilerini rahatlıkla kullanabilecek derecede iyi bilmek, bu alanda bazı beceriler geliştirmiş ve olumlu tutumlar kazanmış olmak zorundadır (Turgut, 1997).

Öğretimin değerlendirilmesi; öğrenmenin gerçekleşmesine yardım etmeyen ya da engelleyen öğelerin düzeltilmesi ve öğretimin geliştirilmesi amacına hizmet eder. Öğretimi değerlendirmede; öğrenciyi tanıma, izleme düzey belirleme değerlendirmelerinin sonuçları kullanılabilirliği gibi, ek olarak, öğrencilerin öğretim

etkinlikleri ve materyalleri hakkındaki görüşlerinin alınması, öğretme-öğrenme ortamında yapılan gözlemler, öğretim etkinliklerinin kullanılan materyallerin öğrenmeyi sağlamada ne derece etkili olduğunu belirlemeye yardım eder (Senemoğlu, 2009, s.428).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ana yeterlik alanlarından olan öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme boyutuna ilişkin alt yeterlik alanlarının performans göstergeleri şu şekilde belirlenmiştir (MEB 2008):

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme alt yeterliğine ilişkin performans göstergeleri; “Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir. Amaca uygun ölçme araçlarını belirler. Ölçme araçlarını çeşitlendirir. Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirler. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapar.” şeklinde belirlenmiştir. Üzerinde ölçme yapılacak öğrenme ürünlerinin özellikleri ile ölçme işlemine tabi tutulacak olan öğrencilerin bu işleme hazır oluş düzeylerinin dikkate alınması koşuluyla değişik derslerdeki öğrenme ürünlerinin ölçülmesinde kullanılmak üzere değişik seçenekler söz konusu olabilir. Bundan sonra yapılacak iş, seçenekler arasından, verilen koşullar altında gerçeğe en yakın ölçüler verebilecek ölçme araç veya yöntemlerinin belirlenerek kullanılmasıdır (Özçelik, 2010b, s.131).

Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme alt yeterliğine ilişkin performans göstergeleri; “Ölçme aracı geliştirir. Ölçme aracının geçerlilik ve güvenirliliğini test eder. Ölçme aracını uygular. Öğrencinin çalışmalarını kontrol eder. Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dâhil edecek stratejileri kullanır. Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçer.” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2008).

Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama alt yeterliğine ilişkin performans göstergeleri; “Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçer ve uygular. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder. Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürür. Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlar. Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirir. Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapar. Bilgi

ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2008).

2.2. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Araştırmalar

2.2.1. Değerler İle İlgili Yapılan Ulusal Araştırmalar

Tunca, ve Sağlam (2013), “İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Değerler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması’nda öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin, ilköğretim öğretmenlerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ölçek kapsamına alınacak altı mesleki değere ilişkin, açık uçlu anket yoluyla öğretim üyelerinden; görüşme, açık uçlu anket ve kompozisyonlar yoluyla öğretmenlerden elde edilen verilerin analizlerinden ve her bir değer için ilgili kaynaklardan yararlanarak oluşturulan 120 maddelik madde havuzu 418 öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde uygulanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek için geliştirilen Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin geçerlik çalışmaları kapsamında; öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliği belirlenmiş, ardından benzer ölçekler geçerliğini belirlemeye dönük çalışmalar yapılmış ve son olarak geliştirilen ölçeğin bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek, “farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma, işbirliğine açık olma” mesleki değerlerini içeren dört alt boyuttan oluşmaktadır ve bu boyutlar toplam varyansın % 46.57’sini açıklamaktadır.

Yuvacı (2013) “Okul Öncesi Değer Eğitimi Uygulayan Okullardan Seçilen Değerlerin ve Etkinliklerin İncelenmesi” adlı araştırmasını, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı değer eğitimi müfredatı uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirmiştir. Bu kurumlarda çalışan iki okul öncesi öğretmeni beş ay boyunca gözlemlenmiştir. Ayrıca Yenimahalle bölgesinde bulunan ve değerler eğitimi uygulayan 22 öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşlerini almıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilere değer eğitimi verirken evrensel değerler vermeyi hedefledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca

öğretmenlerin değer eğitimi verirken öğrencilere model olması ve onlara konuyu anlatırken kendisinin de yapmaya çalışmasıdır. Değer eğitimi uygulamalarında öğrencilerin konuya adaptasyonunu sağlamak için daha fazla yöntem kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013)'in "Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" adlı araştırmanın amacı bir ilköğretim okulu ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma sonucunda öğretmenlere göre okulda kazandırılmaya çalışılan temel değerlerin sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler değerler eğitimine yönelik olarak değerlerin öğretim süreci, okul personeli ve okul-aile-toplum işbirliği konularında öneriler getirmişlerdir. Öğrenciler okullarında en çok dürüstlük değerinin kazandırılmaya çalışıldığını düşünmektedirler. Öğrencilerin okulun temizliği ve sınıf kurallarının oluşturulması konusundaki maddelere ise daha düşük oranda katıldıkları belirlenmiştir.

Baysal (2013) "Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamaları ve bu uygulamalar ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişisel değişkenleri ilişkisi betimlenerek karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya ilinde yer alan 44 ortaokulda görev yapan 94 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenler, sosyal bilgiler dersi değerler eğitimi uygulamalarında en çok dürüstlük değerini kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenlerken, görsel eserleri estetik eleştirme uygulamaya yönelik en az kullanılan değer olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin %89,9'unun değerler eğitiminde gerekli olan materyallerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanması gerektiğini, %96.81'inin değerler eğitimi programlarına ailelerin katılımının daha etkili sonuçlar doğuracağını düşündükleri saptanmıştır.

Çakıroğlu (2013) "Değer Eğitimi'nde Korku Kültürünün Etkisi" adlı çalışmada korku kültürünün değerler eğitimi üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla Değerler Eğitimi ve Korku Kültürü arasındaki ilişki mevcut kaynaklar kapsamında saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı zorunlu eğitim

seviyesindeki tüm okullarda uygulanan değerler eğitimi programının etkililiğinde korku kültürünün etkisi ortaya konulmuş, korku kültürünün değerler eğitimi uygulamalarına doğrudan, olumsuz ve yıpratıcı etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2012) “Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Değerlerle Yönetime İlişkin Algıları” adlı araştırması ortaöğretim okul yöneticilerinin değerlerle yönetime ilişkin algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı ile içerik analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Elazığ ili merkezinde farklı türlerdeki 23 ortaöğretim kurumunun 44 yöneticisi, bu çalışmadaki araştırma grubu olarak ele alınmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar; okul yöneticilerinin değerlerle yönetimi eğitim ve yönetim açısından hem okulların temel görevleri olan değer aktarmak ve kişilik oluşturmak için amaç, hem de bu amaca ulaştıracak araç olarak algıladıkları, aynı zamanda; değerlerle yönetimi değerlerin, özellikle toplumsal, milli ve manevi değerlerin, yönetimde ön plana çıkarılması olarak algıladıkları saptanmıştır.

Beldağ (2012) “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında ilköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki değerlerin kazanılma düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına bakıldığında; cinsiyet değişkenine göre dürüstlük, adil olma ve barış değerlerine; anne öğrenim durumu değişkenine göre, farklılıklara saygı değerine; izledikleri program türüne göre, dürüstlük, bilimsellik ve barış değerlerine; özel ilgi alanı değişkenine göre, bilimsellik değerlerine; baba meslek türü değişkenine göre, barış değerine yönelik anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında; öğretmen ve velilerin çoğu öğrencilerin/çocukların Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik, dürüstlük, adil olma ve barış değerlerini kazandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bektaş ve Nalçacı (2012) Bireysel Değerler ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki adlı araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları bireysel değerlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında Atatürk

Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 305 sınıf öğretmeni adayından oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Bireysel Değerler Envanteri ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değerlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu %22 düzeyinde yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Memiş ve Gedik (2010)'in “Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri” adlı araştırmalarına Zonguldak Ereğli ilçesinde 2008-2009 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 295 sınıf öğretmeni katılmıştır. Sonuçlara göre; sınıf öğretmenleri en çok evrensellik değerine önem vermektedir. Bunu sırasıyla güvenlik, öz-yönelim, yardımseverlik, uyma, geleneksellik, yaşamdan haz alma, başarı, uyarılım değerleri takip etmekte ve en az güç değerine önem verilmektedir. Tüm alt değişkenlerde evrensellik ve güvenlik en önemli değerken güç en az önem verilen değer olmuştur.

Aktepe (2010) “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Yardımseverlik” Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında öğrencilerin “yardımseverlik” değerine ve değer eğitimine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının yükseldiği saptanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası yardımseverlik değeri tutum puanları cinsiyete göre ve ailelerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Çengelci (2010) tarafından, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre:

İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımların telkin yoluyla değerler eğitimi, soru cevap yoluyla değerler eğitimi, değer belirginleştirme yaklaşımı yoluyla değerler eğitimi ve örtük program yoluyla değerler eğitimi olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin değerleri kazandırmaya çalışırken model olma, yaşamdan örnekler verme, olaylardan yararlanma, belirli gün ve haftalardan yararlanma, yakın çevreden yararlanma, diğer ders ve disiplinlerden yararlanma, aileden yararlanma,

ödevlerden yararlanma, internetten yararlanma gibi çalışmalara başvurdukları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin değer eğitimi yaklaşımlarını sistemli bir şekilde izlemedikleri, ilgili değerlere ders sürecinde yeri geldikçe yer verildiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin değerler eğitimi önemli gördükleri; ancak ailelerden yeterli destek alamamaları ve medyanın, çevrenin, arkadaşlarının olumsuz etkisi sebebiyle öğrencilere gerekli değerleri kazandırmada problemler yaşadıklarını belirttikleri vurgulanmıştır.

Gelen, Yılmaz ve Kurtulmuş (2010) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Düzeyleri İle Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandıkları Değerleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı araştırmaları, Hatay il merkezinde bulunan 32 ilköğretim okulu arasından rasgele örnekleme metodu ile seçilen 5 ilköğretim okulunda öğrenim gören 140 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla, 36 maddeden oluşan likert tipi bir anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri ile değer kazanım düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, araştırma kapsamında bulunan değerlerin kazandırılması sürecinde, öğrencilerin değerleri edinmeleri bakımından sosyo ekonomik düzeylerinden çok süreçle ilişkisi olan diğer faktörlerin göz önünde bulundurulması önerilmiştir.

Meydan ve Bahçe (2010) “Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında Hayat Bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2009–2010 eğitim öğretim yılında Yozgat ili Sarıkaya ilçesinde farklı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlara göre; öğretmenler Hayat Bilgisi Programında yer alan değerleri kazandırmak için en çok drama ve örnek olay yöntemini tercih ettiklerini ve Hayat Bilgisi kılavuz kitabındaki etkinlikleri yeterli gördükleri belirtmişlerdir.

Yalar (2010)’ın “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir

Program Modülü Geliştirme” adlı araştırması tarama modelindedir. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma bir çalışmadır. Çalışmanın nicel bölümünde anket kullanılırken; nitel bölümünde ise yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda, kültürün ilköğretim öğrencilerince öğrenilmesinde değer eğitiminin önemli bir rolü bulunduğunu, öğretmenlerin büyük bir bölümü değerler eğitiminin öğrencilerin kişilik gelişiminde ve sosyal gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ifade etmişlerdir.

Yiğittir ve Öcal (2010)’ın “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri” adlı çalışmada ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda çalışmalarının kuramsal kısmında 16 ülkede 18 yaş ve üstü ile yapılan araştırma sonuçları verilerek değerlerin kayboluşunu sergilemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler çevresindeki insanlarda 97 farklı değer bulunmasını istemektedirler. Öğrencilerin tercih ettikleri değerlerin daha önceden yapılmış olan değer sınıflamaları ile örtüşmedikleri belirlenmiştir.

Balcı, ve Yanpar Yelken (2010), “İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramına Yükledikleri Anlamlar” adlı çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamları betimlemektir. Öğretmenlerin bu kavrama yükledikleri anlamları tespit edebilmek amacıyla Mersin merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 214 sınıf ve branş öğretmeninden “Kendi düşüncelerinize göre değer nedir?” sorusunu yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi aşamaları izlenerek değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre “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 adlandırdığımız 7 tema grubuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin değer kavramına ilişkin tanımlamalarında yer verdiği çeşitli “değer örnekleri” de ayrıca incelenmiştir.

Demirtaş (2009) “Çocuk Yuvasında Kalan Korunmaya Muhtaç Çocukların Değer Eğitiminde Yaratıcı Dramının Etkililiği” adlı çalışmasında çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramaya dayalı olarak hazırlanmış olan değer eğitimi programının etkililiğini saptamayı amaçlamıştır. Sonuç

olarak bu araştırmanın eğitim programında yer verilen değerlerin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı ve benimsendiği vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama sonrasında değerlerle ilgili olarak programın amaçlarına yönelik ifadeler kullandıkları ve değerleri çok boyutlu olarak irdeleyebildikleri belirtilmiştir.

Aladağ (2009) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi” adlı çalışmasının çalışma grubunu, 2008–2009 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçe merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun 5. sınıfları oluşturmuştur. Grupların denklikleri incelendikten sonra bu şubelerden birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama sonrası “sorumluluk” değerine ilişkin, Sorumluluk Ölçeği, Bilişsel Düzey Ölçeği ve Duyuşsal Düzey Ölçeğinden elde etmiş oldukları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından, öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği ve Bilişsel Düzey Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, ancak Duyuşsal Düzey Ölçeği son test puanları arasında deney grubunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubunda, ailenin sosyo ekonomik ve kültürel özellikleri değişkeni açısından, sadece öğrencilerin Sorumluluk Ölçeği son test puanları ile anne eğitim düzeyi arasında ve Bilişsel Düzey Ölçeği son test puanları ile ailenin gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Baydar (2009) “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, İlköğretim Beşinci Sosyal Bilgiler programında yer alan değerlerin (adil olma, sorumluluk, dayanışma ve tarihsel mirasa duyarlılık) eğitimi ile ilgilidir. Araştırmada farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullar seçilip öğrencilerin ahlaki gelişim düzeylerini belirlemek amacı ile beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan örnekleme her değer için farklı öykülerden oluşan (adil olma, sorumluluk, dayanışma, tarihsel mirasa duyarlılık) ahlaki ikilem formları uygulanmıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri göz önüne alınarak değerleri kazanım düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada 82 tane beşinci sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Ayrıca ankete katılan öğretmenlerden dokuzu ile görüşme yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre öğrencilerin değer kazanımı Kohlberg’in ahlaki gelişim kuramına

göre genel olarak olması gereken düzeydedir. Ancak yüksek öğrenimi tamamlamış ailelerin çocukları değer kazanımında öğrenim düzeyi düşük velileri olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Keskin ve Keskin (2009) “Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim 1. Kademe) Sosyal Bilgiler ve Onun Kapsamına Giren Ders Programlarında Bir Değer Olarak „Barış“ın Yeri” adlı çalışmalarında, Cumhuriyet Döneminin 1924, 1926, 1936, 1948, 1962 taslak, 1968, 1998 ve 2004 yıllarında hazırlanan Sosyal Bilgiler programlarında barış ve onun kazandırılmasına yardımcı olan dayanışma, yardımseverlik, sevgi, saygı, hoşgörü, farklılıkları takdir etme gibi muadil değerlere yer verilip verilmediğini araştırmış ve yer verildi ise bunun nasıl yapıldığını incelemişlerdir. Doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada Cumhuriyet Döneminde hazırlanan tüm Sosyal Bilgiler programlarında barış ve onun muadili değerlere farklı boyut ve yaklaşımla yer verildiği belirtilmiştir.

Kılcan (2009) “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kırşehir İli Örneği)” adlı Bu araştırmada; İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, 2008-2009 eğitim öğretim yılı içerisinde il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görevli sosyal bilgiler 6. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin öğretimine ilişkin sosyal bilgiler 6. sınıf dersini okutan öğretmenlerin görüşlerini ölçmeye yönelik hazırlanan ölçek 5’li likert tipinde yapılandırılmış ve 37 ifadeden oluşturulmuştur.

Yıldırım (2009) “Türk Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Deneyimleri: Fenomonolojik Bir Yaklaşım” adlı araştırmasında, toplumun sahip olduğu temel değerlerin, kendini ayakta tutan bireylere aktarılmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri olan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ilişkin görüşleri alınarak, değerlerin kazandırılması sürecine yönelik düşünceleri ve deneyimleri betimlenmeye

çalışılmıştır. Çalışmasının örneklemini Kırşehir’de üç ilköğretim okulunda bulunan en az on yıllık deneyimleri olan ve farklı sınıf düzeylerini okutmuş olan yirmi öğretmen oluşturmaktadır. Yirmi öğretmenle toplam üç oturum halinde odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre değerlere yüklenen anlam, değerler eğitimi süreci, değerler eğitimi ve yaşanan problemler olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çocuklara kazandırılması gereken değerler arasında vatanseverlik değerini ön plana çıkardıkları; değerleri inanç, tutum, erdemli olma, karakter, etik, estetik, ahlak gibi kavramlarla açıkladıkları; değerler eğitiminde aile ve çevrenin yetersizliğinden problemlerin kaynaklandığı aileye bu konuda etkin rol üstlenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yiğittir (2009)’in “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4 ve 5. Sınıf Değerlerinin Kazanılma Düzeyi” adlı araştırması ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki değerlerden “sağlıklı olmaya önem verme, temizlik, yardımseverlik, bilimsellik, misafirperverlik, doğa sevgisi” ile 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki “estetik, tarihsel mirasa duyarlılık, dayanışma, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, akademik dürüstlük” değerlerinin kazanılma düzeyini ve farklı değişkenlerin değerlerin kazanılmasındaki etkisini tespit etmek için gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki değerlerin kazanılma düzeyi ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında “doğa sevgisi, temizlik, yardımseverlik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, çalışkanlık, tarihsel mirasa duyarlılık, akademik dürüstlük ve estetik” değerlerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Yılmaz (2009)’ın “Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasının amacı, öğretmenlerin değerler tercihlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır. Öğretmenlerin; cinsiyetleri, kıdem yılları, medeni durumları araştırma modelinin bağımsız değişkenlerini; insani değer boyutları (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum, güvenlik) ise araştırma modelinin bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni, 2009 yılında Konya ilinde çalışan toplam 5311 ilköğretim öğretmenidir. Bu evren arasından tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen toplam 482 ilköğretim öğretmeni, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin evrensellik,

yardımseverlik, uyum ve güvenlik boyutlarının puan ortalaması erkek öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir. Medeni durum değişkenine göre güç boyutu hariç tüm boyutlarda anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Kıdem değişkenine göre ise öğretmenlerin değer tercihleri tüm değer boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Keskin (2008) tarafından yapılan “Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması” adlı çalışmada Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretim programlarında “değerler eğitimi”nin tarihsel gelişiminin ve yayınlanan son iki programın esas alınarak bugünkü durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır.

Aktay (2008) “Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihler İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modeli kullanılarak yapılan çalışma 252 öğretmen ve yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiş ve değerlere verilen önem arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışının da arttığı vurgulanmıştır.

Başol ve Bardakçı (2008)’nin “Eğitim Değerlerindeki Farklılaşmalar Konusunda Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir Çalışma” adlı çalışmalarında amaç; nitel bir bakış açısıyla 1940’lardan günümüze eğitim kurumlarının hedeflerinde ve işleyişlerindeki değişimleri olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmek, cumhuriyetin ilanından bugüne dek eğitim sistemini yönlendiren öğretmen değerlerini belirlemektir. Ankara, Samsun, Denizli ve Çorum’dan elli emekli öğretmenle yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Demokrasi, insan hakları, katılımcılık ve eşitlik gibi değerlerin, yaratıcılık, üretkenlik ve eleştirel düşünme gibi yetilerin öğretmenler üzerinde 1990’lı yıllardan itibaren yoğun biçimde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2008) tarafından yapılan “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Etkililiği” adlı çalışmada, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki yedi üniteye doğrudan verilen değerlerin öğretimi için “değerler eğitimi etkinlikleri” hazırlanmış ve ilköğretim 6. sınıfa giden 16 öğrenciye uygulanmıştır. Bu eğitimin verileri uygulama sürecinde yapılan etkinliklerden elde edilen öğrenci

dokümanları, araştırmacı tarafından geliştirilen değer ölçeği gözlem ve görüşme formları ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler öğretiminde değerler eğitimi uygulamasının öğrencilerin değerleri gerçekleştirme düzeylerinde farklılığa sebep olduğu ayrıca, ilgili değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta içselleştirilmesine yardımcı olduğu vurgulanmıştır.

Can (2008) “Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler” olarak adlandırdığı çalışmada, öğretmenlerin toplumsal temeller üzerine kurulmuş olan Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimine yönelik yaptıkları etkinliklere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almak böylece öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına verdikleri önem düzeyini belirlemeyi amaç edinmiştir. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmış. Araştırmada öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında en çok sorumluluk sahibi olmaya ilişkin etkinlikler düzenledikleri yönündedir. Değer eğitiminde öğretmenlerin telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıkları ancak değerler analizi ve ahlaki muhakeme gibi yöntemleri yeterince kullanmadıkları bulunmuştur. Öğretmenler değerler eğitiminde en çok işbirliğine dayalı öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerini kullanmaktadırlar.

Demiryürek (2008) “Eğitim İş Kolunda Faaliyet Gösteren Kamu Sendikalarına Üye Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Kazandırılmasını Gerekli Gördükleri Değerlere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada eğitim iş kolunda görevli sendikalı öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılmasını gerekli gördükleri değerlere ilişkin tercihlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Türkiye'nin eğitim sendikalarından “Eğitim-Bir-Sen, Eğitim-Sen ve Türk- Eğitim-Sen” mensubu 333 üye öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin en çok yardımseverlik değerinin daha sonra ise sırayla uyum, güvenlik, başarı, evrensellik, geleneksellik, özdenetim, uyarılma, hazcılık ve güç değerlerinin öğrencilere kazandırılmasını gerekli gördükleri belirtilmiştir.

Keskinoğlu (2008) “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi” adlı çalışmada, değerler eğitimi programının öğrencilerin değerleri

kazanımlarını artırma ile saldırganlık düzeylerini azaltmada etkili olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada Dilmaç (1999) tarafından geliştirilen 66 maddelik Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve Sears tarafından geliştirilen Saldırganlık ölçeği kullanılmıştır. Bulgular değerler eğitimi grup rehberliğine katılan öğrencilerin, Ahlaki olgunluk ölçeğine göre eğitim programı sonunda anlamlı düzeyde artış gösterdiğini buna karşılık kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Sarı, Sarı ve Ötünç (2008)'ün "İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Değerlere Bağlılıkları ve Çatışma Çözüm Önerileri" başlıklı çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin demokratik değerlere bağlılıkları ve çatışma çözüm becerilerine sahip oluş düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ilindeki ilköğretim okullarının 4., 5., 6. ve 7. sınıflarında öğrenim gören 257 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin demokratik değerlere ve çatışma çözümü becerilerine ortalamanın üzerinde sahip oldukları, kız öğrencilerin demokratik değerlere bağlılıklarının daha yüksek olduğu ve demokratik değerlere bağlılık puanları ile çatışma çözümü becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sezer (2008) "İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmasında ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimi ve sosyal bilgiler eğitim setinde (ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzu) sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2007- 2008 öğretim yılında Aksaray ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Aksaray ilinde görev yapan 95 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin; cinsiyetine, meslekteki hizmet süresine, mezun oldukları bölüme, yeni müfredat programı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılma sayısına ve görev yaptıkları yerleşim yerine göre; sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin görüşleri ve sosyal bilgiler eğitim setinde sorumluluk değerinin öğretiminin yerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenler sorumluluk değerini öğretebilme konusunda kendilerini yeterli bulmaktadır.

Thornberg (2008) “Değer Eğitiminde Mesleki Bilgi Eksikliği” adlı çalışmasında öğretmenlerin değer eğitiminde yaptıkları uygulamaları tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda 13 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler karşılaştırılmış ve analiz edilmiştir. Yapılan çalışmaya göre, değerler eğitimi ilk olarak plansız ve anlık tepkisel olarak yapıldığı tespit edilmiştir. İkinci olarak değerler eğitimi, okulda öğrencilerin günlük davranışları üzerinden olaylara odaklanılarak yapıldığı anlaşılmıştır. Son olarak değerler eğitiminin bilinçsiz olarak gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Genel olarak yapılan görüşmelerde öğretmenlerin değerler eğitimi alanında mesleki bilgilerinin eksik olduğu saptanmıştır.

Demirhan İşcan (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği” adlı çalışmada, ilköğretim düzeyinde, “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının, öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri gösterme düzeylerine etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından geliştirilen değerler eğitimi programı 26 dördüncü sınıf öğrencisine on yedi hafta uygulanmıştır. Çalışma sonunda; değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri üzerinde etkili olduğu; değerler eğitimi programının öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı; ancak öğrencilerin seçimlerinde olumlu görüşlerin benimsenmesine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Araştırmada, değerler eğitimi programının uygulamasına katılan öğrencilerden kız öğrencilerin, bilişsel davranışlar ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Dilmaç (2007) “Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması” adlı çalışmasının amacı ortaöğretim (fen lisesi) 1. ve 2. sınıf öğrencilerine uygulanan insani değerler eğitimi programının, öğrencilerin insani değerleri kazanımında/ediniminde etkili olup olmayacağını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada öğrencilere ön test ve son test uygulanarak insani değerler eğitimi programının etkili olup olmayacağına cevap aranmıştır. Araştırmada denenen insani değerler eğitimi programının ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları insani değerleri arttırmada etkili olduğu, sorumluk alma düzeylerini arttırdığı, dostluk ve arkadaşlık bakımından ilişki kurabilme düzeylerini yükselttiği, çevresiyle ve kendisiyle

barışık olma düzeylerini yükselttiği, kendisine ve çevresindekilerle ilişkileri süresince saygı düzeylerini yükselttiği, öğrencilerinin kendisine ve çevresiyle olan ilişkilerinde dürüst davranma düzeylerini ve hoşgörü düzeylerini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aslan (2007), öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeylerini incelemiştir. Sonuç, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilere en yüksek düzeyde kazandırılabilen bilgi “bireysel gereksinimlerini karşılama yollarını bilme” bilgisi, en düşük düzeyde kazandırılabilen bilgi ise “toplumsal sorunların neler olduğunu bilme” bilgisidir; en yüksek düzeyde kazandırılabilen beceri “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisi, en düşük düzeyde kazandırılabilen beceri ise “girişimcilik” becerisidir; en yüksek düzeyde kazandırılabilen değer “aile birliğine önem verme”, en düşük düzeyde kazandırılabilen değer ise “sorumluluk” değeridir.

İşcan (2007) “İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği” adlı araştırmasında, ilköğretim düzeyinde, “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri gösterme düzeylerine etkisini saptamak amaçlanmıştır. İlköğretim düzeyinde, bazı derslerle bütünleştirilerek oluşturulmuş değerler eğitimi programının uygulama sürecine katılan öğrencilerin, bu sürece katılmayan öğrencilere göre, değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özellikleri ve değerleri gösterme düzeylerine etkisi ile bu uygulama sürecinin öğrencilere katkılarının incelendiği çalışmada, nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanılması sonucu oluşan “karma yöntem” kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre, programın uygulanması sırasında değerlere ilişkin daha fazla olumlu nitelikte davranış sergilemiştir.

Koç’un (2007) Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğrencinin evrensel değerleri benimsemesine ve evrensel değerlere ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışma sonunda vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretim sürecinin evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Şen (2007)'in “Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında MEB tarafından tavsiye edilen 29 yerli, 29 yabancı yazarlı kitap incelenmiştir. Çalışmada MEB ilköğretim okulları için hazırladığı 100 Temel Eser serisinde yer alan kitaplarda; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, dayanışma, dürüstlük, estetik, hoşgörü, özgürlük, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme değerlerini tespit etmeyi ve Türkçe eğitiminde değerler öğretiminin nasıl olması gerektiğini ortaya konulması amaçlanmıştır.

Sarı (2007) tarafından yapılan “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” adlı çalışmada dozu farklı olmakla birlikte, her iki okuldaki örtük programın demokratik değerlere uymayan özellikler taşıdığı, düşük okul yaşam kalitesi düzeyine sahip okuldaki örtük program daha antidemokratik özellikler taşıdığı belirtilmiştir. Buna paralel olarak bu okuldaki öğrencilerin de antidemokratik davranışları daha sık sergilediklerinin belirlenmiş olması, okuldaki örtük programın öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanmaları bakımından önemli bir işleve sahip olduğunu gösterdiği belirtilmiştir.

Tokdemir (2007) “Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmasında tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki bilgi ve görüşlerini tespit etmeyi ve tarih derslerinde değer eğitimine yönelik neler yapıldığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun değerlerin tanımı ve kapsamı konusunda gerekli bilgilere sahip olmadığı neticesine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, değerlerin eğitimin önemli bir parçası olduğunu ifade etmektedirler. Ancak, öğretmenlerin değer eğitimi konusunda gerekli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Değer eğitimi konusunda öğretmenlerin akademik bilgi eksiklikleri olduğu anlaşılmıştır. Tarih öğretmenleri, değerler eğitimi ile ilgili olarak hizmet içi eğitim almadıklarını, ancak böyle bir çalışmada yer almak istediklerini belirtmişlerdir.

Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2006), yaptıkları çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan demokratik tutum düzeyleri ile

öğretmenlerin demokratik değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak, öğretmenlerin algıladıkları demokratik tutumları ile demokratik değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir.

Sezgin'in (2006) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumunu" adlı çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Sarı'nın (2005), öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonunda öğrencilerin değer tercihleri önem sırasına göre; siyasi, genel ahlak, dini, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak bulunmuştur. Ayrıca, erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeylerinin bilimsel değerler dışındaki tüm değerler alanında, kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bilimsel değerlerin tercihinde ise kız ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Baloğlu ve Balgalmış (2005) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin öz değerlerini betimlemek ve bulunan değerlerin yaş, kademe, kıdem gibi faktörler açısından karşılaştırılması yoluyla değerlerle yönetim literatürüne katkıda bulunmak amacıyla yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin en çok ulusal güvenlik, dürüstlük ve sözünde durma gibi değerleri; en az ise başkaları üzerinde kontrol sağlama anlamını taşıyan sosyal güç, arzuların tatmini ve kışkırtıcı deneyimler gibi değerleri tercih ettikleri belirtilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticileri arasında kendi ile barışık olma, aşırı hareket ve hislerden kaçınmak değerlerinde istatistiksel anlamda farklılıklar bulunmuştur. Kıdem durumu açısından hayatın anlamı, bilgelik, gerçek dostluk, bağımsızlık ve cesaret değerleri açısından farklılıklar bulunmuştur.

Akbaş (2004)'ün "Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeyleri öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiş ve öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim 8.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde ise 2002-2003 öğretim yılında

8.sınıfta bulunan 360 öğrenci ve bu okullarda görevli 44 öğretmen yer almıştır. Araştırmada öğrencilerin cinsiyetleri onların geleneksel değerlere, çalışma-iş değerlerine, bilimsel değerlere ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olmamaktadır. Kız öğrenciler, demokratik değerlere ve temel değerlere erkek öğrencilere göre daha üst düzeyde ulaşmışlardır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenler, okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediğini, okul ve aile arasında işbirliği olmadığını ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiğini belirtmişlerdir.

Evin ve Kafadar (2004) yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim Sosyal Bilgiler programı ile Sosyal Bilgiler ders kitaplarının uzmanlar desteğiyle belirlenen ulusal ve evrensel değer kategorileri açısından nasıl bir görünüm sergilediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonunda birinci kademe Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ulusal değerlere ağırlık verildiği, ulusal ve evrensel değer kategorilerinin kullanılma sıklığı bakımından kademeler arasında anlamlı farklılıklar olduğu, ilköğretim Sosyal Bilgiler programında, ders kitaplarına oranla, ulusal ve evrensel değer kategorilerinin daha dengeli dağılım gösterdiği belirtilmiştir.

Yapıcı ve Zengin'in (2003) ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin günlük hayatın akışı içerisinde hangi değerlerin etkisini daha çok hissettikleri, eğitim-öğretim süreciyle birlikte değer tercih sıralamalarında herhangi bir değişikliğin olup olmadığı, olduyorsa bunun hangi yönde gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmada; cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm etkenlerinin değerlerin tercihinde etkili olmadığı, bununla birlikte ekonomik durumun, ilâhiyat fakültesini isteyerek ya da istemeden tercih etmenin, öğrenime devam edilen sınıf ve dine önem verme düzeyinin ise gençlerin değer tercihlerinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Kuşdil ve Kagitçıbaşı'nın (2000), Türk öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin değerler yönelimiyle dinsel yönelimleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin değer yönelimleri, örneklem çekirdek/geniş aile tercihi ve yüksek/düşük düzey dinsel yönelim gruplarına ayrılarak incelenmiştir. Çekirdek aile tercihinde bulunan öğretmenler geniş aile tercih grubuna göre, Yeniliğe Açıklık değerlerine daha fazla, Muhafazacı Yaklaşım değerlerine ise daha az önem yüklediği saptanmıştır.

Germaine (2001) tarafından yapılan “Values Education Influence on Elementary Students“ Self-Esteem” (Değerler Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi) adlı çalışmasında programın bir parçası olarak okullarda resmi olarak değer eğitiminin verildiği ve böyle bir eğitimin verilmediği ilköğretim öğrencileri arasında benlik saygısı ölçümlerinde önemli bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Kanada’da yapılan bu çalışmada oybirliği ile belirlenen 16 değer yer almıştır. Yarı deneysel araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmada deneysel gruba değerler dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar dört yıllık bir sürede eğitim programının resmi (formal) bir parçası gibi öğretilmiştir. Kontrol grubu ise resmi (formal) olarak değerler eğitimi almamıştır. Araştırma sonuçlarında her iki grubun benlik saygısı ölçümlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat başarı, davranış, tutum ve okuldaki dönem başarısının değerlendirmesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Veuglers (2000) “Değer Öğretiminin Farklı Yolları” adlı çalışmasında öğretmen ve öğrenciler arasında değer algılarının farklılıkları tespit etmiştir. Değerler ile değerler eğitimi, eleştirel düşünce ve ahlak gelişimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada öğretmenlerin değerleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları değerler ve öğrenciler için değer algılarının neler olduğuna ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya göre kazandırılmak istenen değerlerin farklı zaman, farklı mekân ve kişiye göre değişebileceği ifade edilmiştir. Ancak okullarda öğretilen değerlerin, öğretmenlerin göreceli bakış açısından öteye gitmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Dilmaç (1999) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması” adlı çalışmada İnsani Değerler Eğitim Programı’nın, sahip olunması hedeflenen insanî değerlerin kazandırılmasına katkı sağladığını belirtmiştir.

Gökçe (1994), Türk Gençliğin Sosyal ve Ahlaki Değerleri başlıklı çalışmayı gerçekleştirilmiştir. Üniversite gençli üzerine yapılan bu araştırma araştırmaya katılan üniversite gençliğinin değer tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, gençlerin büyük çoğunluğunda maddiyatçılığa ve hedonizme yönelik değerler ön plana çıkmaya başlamıştır. Maddiyatçılık ve hedonizme yönelik değer yargıları kadar

çoğunlukta olmasa da, gençlerin yarısından fazlası inançlı olma, dürüstlük yardımseverlik, aile/mutluluk, eşitlik gibi değerler gençlerin hayatlarından öne çıktığı görülmüştür.

2.2.2. Yeterlilik İle İlgili Yapılan Ulusal Araştırmalar

Ekinci (2013), müzik, resim ve beden eğitimi bölümü öğretmen adaylarını sınıflarında karşılaşılabilecekleri güçlüklerle ilişkin öz-yeterlilik algılarını ve öz-yeterlilik algıları ile bölüm, sınıf ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik, Resim ve Beden Eğitimi ABD’de ki Lisans II, III. ve IV. Sınıflarda öğrenim gören toplam 224 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan ve öğretmenlerin öz-yeterliliklerini nasıl algıladıklarını betimlemeye çalışan, “Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Müzik, Resim ve Beden Eğitimi Anabilim Dalında ki öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre özyeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan (2012), rehber öğretmen adaylarının özel eğitimden psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik algılarını incelemiştir. Araştırmanın birinci aşamasında, Aksoy ve Diken (2009) tarafından geliştirilmiş olan Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-yeterlilik Ölçeği’nin (RÖÖEÖYÖ) rehber öğretmen adayları ile geçerlik ve güvenilirliğinin sınanması amaçlanmıştır. İkinci aşamada ise rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yedi farklı üniversitenin Eğitim Fakülteleri bünyesindeki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programına devam eden toplam 1298 öğrenciden veriler toplanmıştır. Veri toplamada “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-yeterlilik Ölçeği” ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Erkek rehber öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin kadın adaylardan daha yüksek olduğu ve alınan eğitimlerin miktarı arttıkça özyeterlilik düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Alaçayır (2011), zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olunan

lise türü, bölüm tercih sırası) açısından incelenmiştir. Araştırma Türkiye’de bulunan 7 devlet üniversitesinde 4. sınıfa devam eden toplam 188 (139 kız, 49 erkek) zihin engelliler öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Gibson ve Dembo tarafından (1984) geliştirilen, Türkçeye çevirisi Diken (2004) tarafından yapılan “Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)”, Grasha ile Reichmann tarafından geliştirilen ve Süral (2008) tarafından Türkçeye çevrilip, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Grasha–Reichmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği” ve öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” yoluyla toplanmıştır. Zihin engelliler öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algılarıyla cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bölüm tercih sırası arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Yılmaz (2010), Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının ve özyeterlilik algılarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, adayların mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algılarını belirlemek istemiştir. Çalışma sonucunda, cinsiyete göre özel alan yeterliklerinin farklılaşmadığı, gündüz ve gece programındaki öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

Kaner (2010) yaptığı araştırmada, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz-yeterlilik (öz-yeterlilik) inançlarını öğretmenlere ilişkin bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Katılımcıların 133’ü (%56.8) özel eğitim öğretmeni, 101’i ise (%43.2) normal eğitim öğretmenidir. Araştırmada veri toplamak için Kaner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular öğretmenlerin mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyetlerine, çalıştıkları öğrenci türüne, hizmet sürelerine ve görev kademelerine göre değişmediğini göstermiştir.

Coşkun (2010), tarafından yapılan araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, kurumdan memnuniyet derecesi, başka meslek veya branşa geçme isteği, medeni hal, eğitim seviyesi ve okuma alışkanlıkları düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, DKAB öğretmenlerinin Öz-yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen ve Türk kültürü için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa,

Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından yapılan “Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda DKAB öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının okul türü, eğitim seviyesi, okuma alışkanlıkları düzeyi, başka meslek veya branşa geçme isteği değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı kurumdan memnuniyet derecesi ve medeni hal değişkenlerine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yavuz (2009), araştırmasında öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini eğitim fakültesinde öğrenim gören 838 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öz-yeterlilik algılarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır, bölümlerine göre öz-yeterlilik algılarında ise anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre özyeterlilik algılarında 1. sınıflar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Mezun olunan lise türüne göre ise; genel lise mezunu öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Korkut (2009), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi ve bu inanç ve algıların cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri “Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği”, “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının, “oldukça yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları cinsiyet ve okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte deneyim sürelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Clark (2009) öğretmen adayları ve deneyimsiz öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarındaki değişimi inceleyen araştırmasında öğretmen adaylarının özyeterlilik seviyesinin yüksek olduğu, staj türünün (okul deneyimi ve öğretmelik uygulaması) öz-yeterlilik uygulaması üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, rehber öğretmen desteği

ve mesleki gelişim kurslarının deneyimsiz öğretmenlerin öz-yeterliliği üzerinde pozitif etkisi olduğu bulunmuştur.

Aksoy ve Diken (2009), rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik algılarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 277 rehber öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların öz-yeterlilik düzeyleri araştırmacılar tarafından geliştirilen Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlilik Ölçeğiyle (RÖ-ÖEÖYÖ) toplanmıştır. Bulgular, rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik algıları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca, rehber öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri, mezun oldukları lisans programı, özel eğitim deneyimleri ve aldıkları uzman desteği ile özyeterlilik algılama düzeyleri arasında ilişki anlamlı bulunmuştur.

Akdoğan (2009) tarafından yapılan çalışmada, zihin engelliler öğretmenlerini özyeterlilik algıları ile stres düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ayrıca zihin engelliler öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarını ve stres düzeylerini devlet veya özel eğitim kurumunda çalışma, kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri gibi değişkenlerin etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırma Eskişehir ilinde görev yapmakta olan zihin engelliler öğretmeni statüsünde çalışan toplam 91 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular katılımcıların büyük çoğunluğunun hem öz-yeterlilik algısı düzeylerinin hem de stres düzeylerinin yüksek ayrıca zihin engelliler öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ile stres düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Zihin engelliler öğretmenlerinin özel ya da devlet okullarında çalışmalarına göre öz-yeterlilik algılarında farklılığa yol açtığı belirlenmiştir.

Yeşil (2009) eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf içi öğretim yeterliklerini ne düzeyde kazanabildiklerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, aday öğretmenlerin sınıf içi öğretim becerilerinde belirli yetersizliklerinin olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, belirlenen araştırma alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin bulunduğu görülmüştür. Ek olarak, sınıf düzeyi yükseldikçe öğretim becerilerini gösterme yeterliklerinin de iyileştiği belirlenmiştir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2008) ilköğretim bölümü aday öğretmenlerinin mesleğe atanmadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliklerini, cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelemiştir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde okuyan toplam 330 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki öz-yeterliklerine ilişkin daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemiştir. Araştırma grubu, Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan 158'i erkek, 92'si ise bayan olmak üzere toplam 250 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür.

Özdemir (2008), sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutuma göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören 223 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışmada veriler "öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançları" ölçeği ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, buna karşılık öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise öz-yeterlilik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Kaya (2008) ise yaptığı çalışmada, Eğitim Fakültelerinin, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının), düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlilik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlilik düzeylerinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği tespit edilmiştir. İkinci ve normal öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Gençtürk (2008), ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada Zonguldak ilinde görev yapan 373 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini genel öz-yeterlilik ve alt boyutlarında oldukça yeterli hissettiği bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; kıdem, branş (öğretimsel stratejilerde yeterlik hariç) ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Çakıroğlu (2008), yapmış olduğu çalışmada Türkiye ve Amerika'daki öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 141 Türk ve 104 Amerikan öğretmen adayının oluşturduğu araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Türk öğretmen adaylarının, Amerikan öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz-yeterlilik algısına sahip olduğu görülmüştür.

Özerkan'ın (2007) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler

benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak, öğretmen öz-yeterlilik algısının cinsiyet ve mesleki kıdeme göre değişmediği bulunmuştur.

Quinn (2007) anaokulu ve kreşlerde görev yapan öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri hakkındaki bilişsel düşünceleri ile öğretimde öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerden geri alınan olumlu çıktılarının/sonuçlarının öz yeterliliği etkilediği, olumlu çıktılarının sayısının yüksek öz yeterlilikle ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğretimdeki öz-yeterlilikleri; gelecek ile ilgili korkuları, mevcut davranışları ve öğrencilerin sosyal yeterlilikleri hakkındaki algıları ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur.

Üredi ve Üredi (2006) yaptıkları araştırmada; sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin özyeterlilik inançlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına 3. ve 4. sınıfa devam eden 405 öğretmen adayı ile yapılan araştırmanın bulgularına göre; 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ekici (2006) meslek lisesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları ile ilgili olarak yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak cinsiyet ve branş değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Bu araştırmada, ilköğretim bölümü aday öğretmenlerin mesleğe atılmadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilikleri, cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde okuyan toplam 330 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmada beş dereceli likert tipi "Öğretmen adayı öz-yeterlilik ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki öz-yeterliliklerine ilişkin daha yüksek özyeterlilik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 240 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre öz-yeterlilik inancı puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri en yüksek öz-yeterliliğe, Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ise en düşük öz-yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre öz-yeterlilik puanlarına bakıldığında da anlamlı bir fark görülmüştür. Fark birinci sınıf ve diğer sınıflar arasında ve diğer sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Cinsiyetlere göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Woolfolk-Hoy ve Sphero (2005) öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarının değişimini incelemiştir. Araştırmada veriler 38'i kadın ve 15'i erkek olan 53 öğretmen adayından elde edilmiştir. Katılımcılar teorik dersleri alan öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adayları ve mesleğinin ilk yılında olan öğretmen olmak üzere üç grup altında toplanmıştır. Çalışma sonucunda teorik derslerin hepsini alan ama uygulama yapmayan öğretmen adaylarının ve öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesinin arttığı ve mesleğine atanan öğretmenlerin ise önemli derecede azaldığı bulunmuştur.

Morgil, Seçken ve Yücel (2004), kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik inançlarını seçilen bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 162 Kimya Öğretmenliği Bölümü öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, kimyaya yönelik tutum, cinsiyet ve öz-yeterlilik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyetlere göre öğrencilerin öz yeterlik inançlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine öğretmen adaylarının kimyaya yönelik tutumları ile öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur, olumlu tutumu olanların yüksek öz-yeterlilik inancına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Diken ve Özokçu (2004) zihin engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma yapmışlardır. 120 katılımcı öğretmenin 82'si (% 68.3) zihin engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmeni; 38'i (% 31.7) ise zihin engelli çocuklarla çalışan genel eğitim öğretmenlerinden oluşmuştur. Sonuçlar zihin engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının genel

öğretim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yas, sınıf deneyimleri ve genel yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Ancak zihin engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin genel yeterlik alanları ve çalışma süreleri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Philips (1994), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve aynı sınıfta çalışan öğretmenlerin, birbirleriyle iletişimlerini araştırmıştır. Bunun için 227 okul öncesi eğitim kurumunda 1309 öğretmen incelenmiştir. Bu inceleme sonunda öğretmenlerin ortaklaşa planlamaları ve uygulamalarında bütünlük sağlamaları eğitimin en belirgin yönü olarak ortaya çıkmıştır. İyi eğitim almış ve birbirleriyle işbirliği ve uyumu sağlamış öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde standardı yakaladıkları ortaya çıkmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin istatistiksel analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma (i) farklılıklara saygı duyma, (ii) kişisel ve toplumsal sorumluluk, (iii) şiddete karşı olma, (iv) işbirliğine açık olma boyutlarından oluşan sınıf öğretmeninin mesleki değerlerinin, öğretmen yetkinliklerini yordama düzeyi incelemek amacıyla ilişkisel desende tasarlanmıştır. İlişkisel model, iki ve daha çok sayıdaki değişkenler arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1999, s.81). Bu doğrultuda mesleki değerler kavramı bağımsız değişken, öğretmen yetkinlikleri kavramı ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2013-2014 öğretim yılında Erzurum ili merkezinden seçilen ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, merkez ilçelerde yer alan 62 ilkokulda görev yapan 464 öğretmen amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinde çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Evrenden örneklem seçilirken Erzurum İli Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Modülünden elde edilen okullar listesi dağılım çizelgesinden yararlanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği

Araştırmada Tunca ve Sağlam (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin ilköğretim öğretmenlerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmış ve yapılan çalışmalar sonucunda dört boyutta toplanan 24 maddelik 5’li likert tipi (1=Beni hiç yansıtmıyor, 2= Beni yansıtmıyor 3= beni kısmen yansıtmıyor 4= beni yansıtmıyor 5= Beni çok yansıtmıyor) bir araç oluşturulmuştur. Elde edilen Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği (ÖMDÖ) farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma, işbirliğine açık olma alt boyutlarını kapsamaktadır. Ölçekte yer alan şiddete karşı olma faktörü tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 24 ile 120 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe mesleki değerlere sahip olma düzeyi yükselecektir. Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları .70 ile .78 arasında değiştiği saptanmıştır.

Bu çalışma için Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin madde sayıları, ortalama skorları, standart sapmaları ve güvenilirlik katsayıları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçeği Boyutları	Madde Sayısı	Alpha	\bar{X}	SS
1- Farklılıklara saygı duyma	8	.84	32.390	5.342
2-Kişisel ve toplumsal sorumluluk	8	.79	28.191	5.291
3- Şiddete karşı olma	5	.69	15.549	3.826
4- İşbirliğine açık olma	3	.84	11.364	2.554
Toplam [Mesleki Değerler Ölçeği]	24	.85	87.459	11.712

3.3.2 Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Araştırmada Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilip Baloğlu ve Karadağ tarafından Türk kültürüne uyarlanan Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin çeviri geçerliği bulguları, orijinal İngilizce maddeleri ile uyumludur. Ölçek maddelerinin uyum ortalaması 10 tam puan üzerinden 9.05 bulunmuştur. Çalışmanın izleyen diğer sürecinde ölçek maddelerinin; madde ayırt ediciliği, yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri kasıtlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 267 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Adayların, kapsam geçerliği tamamlanmış olan Türkçe formu Hiçbir Zaman 1 (bir), Çok Az 2(iki), Bazen 3 (üç), Oldukça 4 (dört) ve Tamamen 5 (beş) olmak üzere 5'li likert aralığında değerlendirmeleri istenmiştir. Ohio Öğretmen Yetkinliği ölçeğinin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları .66 ile .79 arasında değiştiği saptanmıştır.

Bu çalışma için Ohio Öğretmen Yetkinliği ölçeğinin madde sayıları, ortalama skorları, standart sapmaları ve güvenirlik katsayıları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçeği Boyutları	Madde Sayısı	Alpha	\bar{X}	SS
1-Yönlendirme	6	.71	23.868	3.425
2-Davranış Yönetimi	5	.75	19.540	2.883
3-Motivasyon	6	.80	24.157	3.370
4-Öğretim Becerisi	5	.75	19.101	2.970
5-Ölçme ve Değerlendirme	2	.59	7.887	1.2626
Toplam [Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği]	24	.94	94.588	12.633

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği ile Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ile birlikte araştırmacı tarafından hazırlanan; cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okulu belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği, Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Öğrenci Kişisel Bilgi Formu, Erzurum İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan iznin alınmasıyla Erzurum merkez ilçeler olan Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinde ilköğretim okullarında bulunan öğretmenlere 2013-2014 eğitim öğretim yılı mayıs ayında uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Öğretmen Mesleki Değerler ve, Ohio Öğretmen Yetkinlik ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi; Ohio Öğretmen Yetkinlik ölçeğinden elde edilen puanlarının değerler ölçeğinden elde edilen puanları yordama düzeyinin belirlenmesinde ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizlerde Öğretmen Mesleki Değerler ölçeğinin alt boyutları [(i) farklılıklara saygı duyma, (ii) , kişisel ve toplumsal sorumluluk, (iii) şiddete karşı olma, (iv) işbirliğine açık olma] bağımsız değişken, Ohio Öğretmen Yetkinlik değer ölçeğinin alt boyutları [(i) yönlendirme, (ii) Davranış Yönetimi, (iii) Motivasyon, (iv) Öğretim Becerisi ve (v) Ölçme ve Değerlendirme ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Kişisel bilgilere ilişkin sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar frekans (n) ve yüzde (%) kullanılarak tablolaştırılıp genel olarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	282	60.8
Erkek	182	39.2
Toplam	464	100.0

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %60.8 (n=282)’si kadın, %39.2 (n=182)’si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.2’de öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.2.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülterle Göre Dağılımı

Mezun Olunan Fakülte	n	%
Eğitim fakültesi	391	84.3
Fen fakültesi	17	3.7
Ziraat fakültesi	20	4.3
Edebiyat fakültesi	16	3.4
İktisat fakültesi	8	1.7
Eğitim Enstitüsü	4	0.9
Mühendislik fakültesi	5	1.1
Güzel sanatlar fakültesi	3	0.6
Toplam	464	100.0

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerle ilgili %84.3 (n=391)'inin eğitim fakültesi, %3.7 (n=17)'sinin fen fakültesi, %4.3 (n=20)'sinin ziraat fakültesi, %3.4 (n=16)'sinin edebiyat fakültesi, %1.7 (n=8)'inin iktisat fakültesi, %0.9 (n=4)'ünün eğitim enstitüsü, %1.1 (n=5)'inin mühendislik fakültesi ve %0.6 (n=3)'ünün ise güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mezun olunan fakülterle göre en yüksek yüzdeye %84.3 ile eğitim fakültesi mezunu maddesi sahiptir.

Tablo 4.3'te öğretmenlerin kıdem durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.3.

Öğretmenlerin Kıdem Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Kıdem Durumu	n	%
1-5 Yıl	75	16.2
6-10 Yıl	121	26.1
11-15 Yıl	92	19.8
16-20 Yıl	145	31.3
21 Yıl ve üstü	31	6.7
Toplam	464	100.0

Tablo 4.3 incelendiği zaman en yüksek yüzde %31.3 (n=145) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu değeri %26.1 (n=121) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. En düşük yüzde %6.7 (n=31) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.4'te öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.4.

Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımı

Okutulan Sınıf	n	%
1. Sınıf	74	15.9
2. Sınıf	133	28.7
3. Sınıf	145	31.3
4. Sınıf	112	24.1
Toplam	464	100.0

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin %31.3 (n=145)'inin 3. sınıf, %28.7 (n=133)'ünün 2. sınıf, %24.1 (n=112)'sinin 4. sınıf ve %15.9 (n=74)'ünün 4. sınıf okuttukları tespit edilmiştir.

4.2. Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Bulguları

Tablo 4.5'te mesleki değer ve öğretmen yetkinliği arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için yapılan korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen mesleki değerler ölçeğinin alt faktörlerinden farklılıklara saygı duyma ve yönlendirme [$r = .67$], davranış yönetimi [$r = .65$], motivasyon [$r = .72$], öğretim becerisi [$r = .65$] ve ölçme değerlendirme [$r = .56$] puanları arasında pozitif yönde manidar ilişki olduğu saptanmıştır. Kişisel ve toplumsal sorumluluk ve yönlendirme [$r = .56$], davranış yönetimi [$r = .52$], motivasyon [$r = .57$], öğretim becerisi [$r = .54$] ve ölçme değerlendirme [$r = .49$] puanları arasında pozitif yönde manidar ilişki olduğu saptanmıştır. İşbirliğine açık olma ve yönlendirme [$r = .57$], davranış yönetimi [$r = .52$], motivasyon [$r = .56$], öğretim becerisi [$r = .53$] ve ölçme değerlendirme [$r = .44$] puanları arasında pozitif yönde manidar ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara ek olarak öğretmenlerin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinliği toplam puanları arasında ise [$r = .73$] pozitif yönde manidar ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.5.

Mesleki Değerleri ve Öğretmen Yetkinliği Faktörlerine İlişkin Korelasyon Bulguları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1- Farklılıklara saygı duyma	-										
2-Kişisel ve toplumsal sorumluluk	60*	-									
3- Şiddete karşı olma	-09	-08	-								
4- İşbirliğine açık olma	60*	59*	-01	-							
5-Yönlendirme	67*	56*	-04	57*	-						
6-Davranış Yönetimi	65*	52*	01	52*	82*	-					
7-Motivasyon	72*	57*	-01	56*	83*	78*	-				
8-Öğretim Becerisi	65*	54*	05	53*	80*	78*	80*	-			
9-Ölçme ve Değerlendirme	56*	49*	-01	44*	65*	62*	70*	70*	-		
11-Mesleki değerler (Toplam)	83*	83*	24*	76*	67*	65*	71*	66*	57*	-	
10-Öğretmen yetkinliği (Toplam)	73*	60*	-07	59*	93*	90*	93*	91*	76*	73*	-

4.3. Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Tablo 4.6’da mesleki değerler faktör puanlarının öğretmen yetkinliği puanını yordama gücünün değerlendirilmesi için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir. İlköğretimde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinliklerini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-459)}=172.87$ $p<01$]. Mesleki değerler ölçeği alt faktörlerinin (farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma) tümünün birlikte öğretmen yetkinliği puanlarındaki değişimin %60’ını [$R=.77$, $R^2=.60$] açıklayabildiği saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmen yetkinliğinin %40’lık kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 4.6.

Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Faktör Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	29.077	2.988		9.730	.000
Farklılıklara saygı duyma	1.253	.095	.530	13.209	.000
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	.459	.095	.192	4.815	.000
Şiddete karşı olma	.194	.098	.059	1.981	.048
İşbirliğine açık olma	.790	.198	.160	3.997	.000

$\eta=464$, $R=.77$, $R^2=.60$, $F=172.87$, $p<.01$

4.4. Mesleki Değerler ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Yönlendirme Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Tablo 4.7’de mesleki değerler faktör puanlarının öğretmen yetkinliği alt faktörü yönlendirme puanını yordama gücünün değerlendirilmesi için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinliği alt faktörü yönlendirmeyi ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-459)}=120.29$ $p<01$]. Mesleki değerler ölçeği alt faktörlerinin (farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma) tümünün birlikte öğretmen yetkinliği alt faktörü yönlendirme puanlarındaki değişimin %51’ini [$R=.71$, $R^2=.51$] açıklayabildiği saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmen yetkinliği alt faktörü yönlendirmenin %49’luk kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 4.7.

Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Yönlendirme Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yönlendirme	B	SH_B	β	t	p
Sabit	8.239	.896		9.192	.000
Farklılıklara saygı duyma	.284	.028	.443	9.984	.000
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	.115	.029	.178	4.042	.000
Şiddete karşı olma	.009	.029	.010	.295	.768
İşbirliğine açık olma	.267	.059	.199	4.510	.000

$\eta=464$, $R=.71$, $R^2=.51$, $F=120.29$, $p<.01$

4.5. Mesleki Değerler ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Davranış Yönetimi Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Tablo 4.8’de mesleki değerler faktör puanlarının öğretmen yetkinliği alt faktörü davranış yönetimi puanını yordama gücünün değerlendirilmesi için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinliği alt faktörü davranış yönetimi ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4,459)}=104.51$ $p<01$]. Mesleki değerler ölçeği alt faktörlerinin (farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma) tümünün birlikte öğretmen yetkinliği alt faktörü davranış yönetimi puanlarındaki değişimin %47’ini [$R=.69$, $R^2=.47$] açıklayabildiği saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmen yetkinliği alt faktörü davranış yönetiminin %53’lük kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 4.8.

Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Davranış Yönetimi Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Davranış Yönetimi	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	5.973	.781		7.647	.000
Farklılıklara saygı duyma	.265	.025	.491	10.679	.000
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	.082	.025	.151	3.297	.001
Şiddete karşı olma	.057	.026	.076	2.239	.026
İşbirliğine açık olma	.157	.052	.139	3.040	.003

$\eta=464$, $R=.69$, $R^2=.47$, $F=104.51$, $p<.01$

4.6. Mesleki Değerler ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Motivasyon Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Tablo 4.9’da mesleki değerler faktör puanlarının öğretmen yetkinliği alt faktörü motivasyon puanını yordama gücünün değerlendirilmesi için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinliği alt faktörü motivasyonu ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-459)}=154.18$ $p<01$]. Mesleki değerler ölçeği alt faktörlerinin (farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma) tümünün birlikte öğretmen yetkinliği alt faktörü motivasyon puanlarındaki değişimin %57’sini [$R=.75$, $R^2=.57$] açıklayabildiği saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmen yetkinliği alt faktörü motivasyon %43’lük kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 4.9.

Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Motivasyon Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Motivasyon	B	SH_B	β	t	p
Sabit	7.137	.824		8.657	.000
Farklılıklara saygı duyma	.347	.026	.551	13.272	.000
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	.111	.026	.174	4.215	.000
Şiddete karşı olma	.047	.027	.053	1.727	.085
İşbirliğine açık olma	.169	.054	.128	3.099	.002
$\eta=464$, $R=.75$, $R^2=.57$, $F=154.18$, $p<.01$					

4.7. Mesleki Değerler ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Öğretim Becerisi Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Tablo 4.10’da mesleki değerler faktör puanlarının öğretmen yetkinliği alt faktörü öğretim becerisi puanını yordama gücünün değerlendirilmesi için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinliği alt faktörü öğretim becerisini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4,459)}=103.70$ $p<01$]. Mesleki değerler ölçeği alt faktörlerinin (farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma) tümünün birlikte öğretmen yetkinliği alt faktörü öğretim becerisi puanlarındaki değişimin %47’sini [$R=.68$, $R^2=.47$] açıklayabildiği saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmen yetkinliği alt faktörü öğretim becerisi %53’lük kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 4.10.

Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Öğretim Becerisi Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Öğretim Becerisi	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	5.273	.806		6.541	.000
Farklılıklara saygı duyma	.254	.026	.458	9.940	.000
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	.103	.026	.183	3.997	.000
Şiddete karşı olma	.049	.026	.063	1.862	.063
İşbirliğine açık olma	.170	.053	.146	3.185	.002

$\eta=464$, $R=.68$, $R^2=.47$, $F=103.70$, $p<.01$

4.8. Mesleki Değerler ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Ölçme ve Değerlendirme Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Tablo 4.11’de mesleki değerler faktör puanlarının öğretmen yetkinliği alt faktörü ölçme ve değerlendirme puanını yordama gücünün değerlendirilmesi için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinliği alt faktörü ölçme ve değerlendirmeyi ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-459)}=63.80$ $p<01$]. Mesleki değerler ölçeği alt faktörlerinin (farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma) tümünün birlikte öğretmen yetkinliği alt faktörü ölçme ve değerlendirme puanlarındaki değişimin %35’ini [$R=.59$, $R^2=.35$] açıklayabildiği saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmen yetkinliği alt faktörü ölçme ve değerlendirme %65’lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 4.11.

Mesleki Değer ve Öğretmen Yetkinliği Alt Faktörü Ölçme ve Değerlendirme Puanları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.846	.379		7.507	.000
Farklılıklara saygı duyma	.093	.012	.393	7.711	.000
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	.050	.012	.209	4.136	.000
Şiddete karşı olma	.012	.012	.037	.983	.326
İşbirliğine açık olma	.039	.025	.078	1.538	.125
$\eta=464$, $R=.59$, $R^2=.35$, $F=63.80$, $p<.01$					

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

1. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerle ilgili %84.3 (n=391)'inin eğitim fakültesi, %3.7 (n=17)'sinin fen fakültesi, %4.3 (n=20)'sinin ziraat fakültesi, %3.4 (n=16)'sının edebiyat fakültesi, %1.7 (n=8)'inin iktisat fakültesi, %0.9 (n=4)'ünün eğitim enstitüsü, %1.1 (n=5)'inin mühendislik fakültesi ve %0.6 (n=3)'ünün ise güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mezun olunan fakültele göre en yüksek yüzdeye %84.3 ile eğitim fakültesi mezunu olduğu saptanmıştır.

2. Öğretmenlerin kıdemlerini bakıldığı zaman en yüksek yüzde %31.3 (n=145) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu değeri %26.1 (n=121) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, en düşük yüzde %6.7 (n=31) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler oluşturduğu tespit edilmiştir.

3. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinliklerini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-459)}=172.87$ p<01]. Bu bulguya göre, mesleki değerler ölçeği alt faktörlerinin tümünün birlikte öğretmen yetkinliği puanlarındaki değişimin %60'ını [$R=.77$, $R^2=.60$] açıklayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

4. İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinliği alt faktörü yönlendirmeyi ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-459)}=120.29$ p<01]. Bu bulguya göre, mesleki değerler ölçeği alt faktörlerinin tümünün birlikte öğretmen yetkinliği alt faktörü yönlendirme puanlarındaki değişimin %51'ini [$R=.71$, $R^2=.51$] açıklayabildiği saptanmıştır.

5. Öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinliği alt faktörü davranış yönetimi ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-459)}=104.51$ $p<01$]. Bu bulguya göre, mesleki değerler ölçeği alt faktörlerinin tümünün birlikte öğretmen yetkinliği alt faktörü davranış yönetimi puanlarındaki değişimin %47'ini [$R=.69$, $R^2=.47$] açıklayabildiği tespit edilmiştir.

6. İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinliği alt faktörü motivasyonu ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-459)}=154.18$ $p<01$]. Bu bulguya göre, mesleki değerler ölçeği alt faktörlerinin tümünün birlikte öğretmen yetkinliği alt faktörü motivasyon puanlarındaki değişimin %57'sini [$R=.75$, $R^2=.57$] açıklayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

7. İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinliği alt faktörü öğretim becerisini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-459)}=103.70$ $p<01$]. Bu bulguya göre, mesleki değerler ölçeği alt faktörlerinin tümünün birlikte öğretmen yetkinliği alt faktörü öğretim becerisi puanlarındaki değişimin %47'sini [$R=.68$, $R^2=.47$] açıklayabildiği saptanmıştır.

8. İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerlerinin öğretmen yetkinliği alt faktörü ölçme ve değerlendirmeyi ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4-459)}=63.80$ $p<01$]. Bu bulguya göre, mesleki değerler ölçeği alt faktörlerinin tümünün birlikte öğretmen yetkinliği alt faktörü ölçme ve değerlendirme puanlarındaki değişimin %35'ini [$R=.59$, $R^2=.35$] açıklayabildiği tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

1. Araştırma Erzurum ili merkez ilçelerini kapsamaktadır. Bu nedenle diğer illerde yapılacak benzer çalışmalar daha büyük örneklem grupları üzerinde tekrarlanabilir.

2. Araştırma sadece sınıf öğretmenlerine ilişkin olarak yapılmıştır. Benzer çalışmalar farklı branşlardaki öğretmenlerin, okul yöneticileri ve velilerin görüşleri alınarak tekrarlanabilir.

3. Öğretmen adaylarının mesleki değerlerini geliştirme ve yeterliliklerini bir yaşam biçimi olarak benimsemelerini sağlama konusunda yapılacak her araştırma, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına katkı sağlayabilir.

4. Milli Eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri üniversitelerin ilgili bölümleriyle irtibata geçerek öğretmenlerin mesleki genel yeterliklerini artırabilmek ve mesleki değerler kazandırabilmek için neler yapılabileceği konusunda görüş alış verişinde bulunabilirler.

5. Öğretmenlerin belirlenen yeterliklere sahip olma ve kendilerini daha da geliştirme konusunda bazı güdüleyici önlemler alınabilir.

6. Öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kazandırılıp kazandırılmadığına ilişkin çalışmalar yapılabilir ve eksik görülen konularda ek uygulamalar yapılabilir.

7. Öğretmenlerin mesleki değerleri ve yetkinliklerini ortaya çıkaracak nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

8. Mesleki değerler ve yetkinlikler konusunda lisans ve lisansüstü düzeyde dersler programlara alınabilir. Böylece öğretmenlerin bu alanda daha iyi yetiştirilmeleri sağlanabilir.

9. Öğretmenlerin mesleki değerleri benimsemeleri için hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.

10. Öğretmenlerin mesleki değerleri içselleştirmelerini sağlamak için hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına, “mesleki değerler” seçmeli ders olarak konulabilir.

11. Araştırmada elde edilen bulgulara göre mesleki değerlerin bütün alt boyutlarıyla birlikte öğretmen yetkinlikleri kazandırmada önemli ilişkisi olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda mesleki değerlerini kazanan ve benimseyen öğretmenlerin yetkinliklerinin de daha iyi olacağı söylenebilir. Bu nedenle mesleki değerlerin kazanılması ve benimsetilmesine yönelik uygulamalara daha fazla önem verilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2010). *Öğrenme Sürecinde Değerler Ve Öğretmenin Ahlaki(Moral) Liderliği*. Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Acat, B. M. ve Aslan, M. (2011). Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(1), 7-27.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaba-Altın, S. (2003). Eğitim Yönetimi Ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 7-18.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008), Aralık “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler: 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Bir Karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 403-414.
- Akbaşlı, S. (2009). “Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri, Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmenin Rolü, Öğretmen Yetiştirme Alanında Uygulamalar Ve Gelişmeler”. K. Kiroğlu Ve C. Elma (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (s.276-317). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları Ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkiprik, G. B. (2007). *Genel Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler: Çok Boyutlu Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Aksoy, V. ve Diken İ. H. (2009). Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ankara Üniversitesi PDR Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 10(1), 29-37.
- Aktay, A. (2008). *Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde "Yardımseverlik" Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi Ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Alaçayır, S. (2011). *Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Aladağ, S. (2009) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan C. (2000). "Meslek ve Öğretmenlik Mesleği". V. Sönmez (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s. 191-230). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim Ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:85.
- Allinder, R.M. (1994): The Relationship between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Alparslan, C. (2010). "Öğretmen Yeterliğinin Güncel Sorunsalı: Bilgi ve İletişim Teknolojileri". *Uluslar Arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II: 16-18 Mayıs* (s. 225-227). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Althof, W. W. and Berkowitz, M. (2006). Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495–518.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, O. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(1), 93-102.
- Arslan, Z.Ş. ve Yaşar, F.T. (2007). Yükselen Değer Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 8-11.
- Aslan, M. (2009). *Değerler Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Birinci Basamaktaki Öğrencilerin Temel Bilgi, Beceri ve Değerleri Kazanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcı, N. (2007). *Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgi ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği*. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, İ. Arslan ve M. Zengin (Ed.). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: DEM Yayınları, 819-851.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, A. (2009). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121- 144.
- Aydın, M. Z. (2005). *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş.A. (2012). *Okullarda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bahçekapılı, M. (2011). Din ve Ahlak Eğitiminin Ergenlerin Kişilik Gelişimine Katkısı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 7-42.

- Bakar, A. R., Mohamed, S. and Zakaria, N. S. (2011). *Work Values of Malaysian School Counselors: It's Implication on School Counseling*. Journal of Social Sciences, 7(3), 456-461.
- Balat, Gülden Uyanık, (2005). Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitimi Programları. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. Oktay, A. & Unutkan, Ö. P. (Ed.), Morpa Yayınları.
- Balcı, F. A. ve Yanpar-Yelken, T. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramına Yükledikleri Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90
- Balcı, N. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz-Değerlerinin Betimlenmesi: Tokat İli Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 19-31.
- Bandura, A. (1977). “*Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change*”, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman And Company.
- Barutçugil, İ. 2004. *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başol, G. ve Bardakçı S. (2008). Eğitim Değerlerindeki Farklılaşmalar Konusunda Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 441-479.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların*

Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Baysal, N. (2013). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2012). Bireysel Değerler ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1239-1248.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Biçer, G. ve Şerafettin D. (2003). Yetkinlikler ve Yetkinliklerin İşletmeler Açısından Önemi, *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 2, 13-20.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem Ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bobaroğlu, M. (2002). *Aydınlanma Sorunu ve Değerler*. İstanbul: Ayna Yayınevi.
- Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve Günlük Hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 12-19.
- Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz Ve Günlük Hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 12-19.
- Brady, L. (2010). Classroom-Based Practice in Values Education. T. Lovat, R. Toomey Ve N. Clement (Eds), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (211-224). New York: Springer Science Business Media B.V.
- Brand, L. D. (1999). *Educating for Character in the United States Army: A Study to Determine the Components for an Effective Curriculum for Values Education in*

- Basic Training Units*. Unpublished Doctoral Thesis. University of South Carolina.
- Brouwers, A. and Tomic, W. (2000). "A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management", *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brunner, J. (2009). *Eğitim Süreci* (Talip Öztürk, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık. (1960).
- Büyükdüvenci, S. (2003). *Değerin Değeri Üzerine*. (Ed. S. Yalçın). Değer ve Bilgi Sempozyum Kitabı. Ankara: Vadi Yayınları.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cassar, V. (2008). The Maltese University Student's Mind-Set: A Survey of Their Preferred Work Values *Journal of Education and Work*, 21, 5, 367-381.
- Celep, C. (2007). "Bir Meslek Olarak Öğretmenlik". C. Celep (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 45-72). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayınları. İstanbul.
- Clark, S. (.2009). *A Comparative Analysis Of Elementary Education Preservice And Novice Teachers' Perceptions Of Preparedness And Teacher Efficacy*. Unpublished Doctoral Thesis. Utah: Utah State University Graduate School Of Teacher Education And Leadership.
- Cooman, R., Dieter, S., Pepermans, R., Bois, C., Caers, R., and Jegers, M. (2008). Freshmen in Nursing: Job Motives and Work Values of a New Generation. *Journal of Nursing Management*, 16, 1, 56-64.
- Coşkun, M. K. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 95-109.
- Çağlar, A. (2005). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2*. (Ed. Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Çakıroğlu, E. (2008). The Teaching Efficacy Beliefs of Pre-Service Teachers in the USA and Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 33-44.
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler Eğitiminde Korku Kültürünün Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikkaya, H. (1998). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi* (Pedagojik Formasyon Amaçlı). (2.Basım), İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Çelikten, M., Sanal, 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.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56
- Demir, K. ve Demirhan Işcan, C. (2007). Hayat Bilgisi Dersinde Değerler ve Değerler Eğitimi. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi*, 15-17 Kasım, Hacettepe Üniversitesi.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirel, M. (2009) Sınıf Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-9.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirhan-İşcan, C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk Yuvasında Kalan Korunmaya Muhtaç Çocukların Değer Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demiryürek, E. (2008). *Eğitim İş Kolunda Faaliyet Gösteren Kamu Sendikalarına Üye Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Kazandırılmasını Gerekli Gördükleri Değerlere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deveci, H. and Dal, S. (2007). "Teachers View of Values Education in Social Studies Curriculum," Fourteenth International Conference on Learning, 26-29 June, Johannesburg, South Africa.
- Diken, İ. H. and Özokçu. (2004). *Examining Turkish Teachers' Sense of Efficacy: an International Perspective*. Poster Presented at the 85th Annual Meeting of American Educational Research Association (Aera). San Diego. Usa.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, İ. (2007). *Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu*. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, İ. Arslan ve M. Zengin (Ed.). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: DEM Yayınları, s. 615-633.
- Doğan, İ.(1995). *Sosyoloji. Kavram ve Sorunlar*. Ankara: Sistem Yayıncılık.

- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 355-383.
- Doğanay, A. (2007). Değerler Eğitimi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. (Ed.) C. Öztürk (s.255–286) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen Ü. (2000). *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Var Olmak, Gelişmek ve Uzlaşmak*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2004). *Küçük Şeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmezer, S (1984). *Kriminoloji* (7. Baskı), Filiz Kitabevi: İstanbul.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları İle Öğrenme Biçimlerin Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitimin Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
- Ekinci, H. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları: Müzik, Resim Ve Beden Eğitimi*. *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic* 8(3).
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Elbir B. ve Bağcı C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1321-1333.

- Ercan, İ. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Ulusal ve Evrensel Değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, A. R.(2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Erkızan, H. N. (2002). *Çağdaş Aristotelesçi Düşünce de İnsanın Bir Değer Varlığı Olarak Kavranımı*. Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri (Ed. Ş. Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Esmer, Y. (1999). *Devrim, Evrim, Statüko: Türkiye’de Sosyal, Siyasal, Ekonomik Değerler*. İstanbul: TESEV. Web: <http://www.tesev.org.tr/upload/publication/9e4ae17d-57f5-40cd-a18d-b3ff01bc19cf/TESEV%20T%C3%9CRK%C4%B0-YE%20EKONO%C4%B0K%20VESOSYAL%20VAKIFLAR.Pdf>, Adresinden 28 Ocak 2013 Tarihinde Edinilmiştir.
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Ve Ders Kitaplarının Ulusal Ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Feather, N. T. (1975). Human Values and Their Relation to Justice. *Journal of Social Issues*, 50(4), 129-151.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji Nedir?* (Çeviren: N. Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Filiz, S.(1998). *Ahlakın Akli ve İnsani Temeli*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Fives, H. (2003). What is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers’ Knowledge? A Theoretical Review. *Paper Presented At The American Educational Research Association Annual Conference*, April 2003-Chicago, [Http://www6.tlct.ttu.edu/hfives/fives_AERA_2003.pdf](http://www6.tlct.ttu.edu/hfives/fives_AERA_2003.pdf).

- Fives, H. and Alexander, P. A. (2004, April). Modeling Teachers' Efficacy, Knowledge, and Pedagogical Beliefs. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Psychological Association*, Honolulu, HI.
- Gahan, P. and Abeysekera, L. (2009). What Shapes An Individual's Work Values? An Integrated Model of the Relationship between Work Values, National Culture and Self-Construct. *International Journal of Human Resource Management*, 20(1), 126-47.
- Gelen, İ. ,Yılmaz, A. ve Kurtulmuş M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Düzeyleri İle Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandıkları Değerleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 237-246.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 91-102.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Alguları Ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Germaine, R. W. (2001). *Values Education Influence on Elementary Students' Self-Esteem*. *San Diego Üniversitesi*. Unpublished Doctoral Thesis. Erişim Tarihi: 7 Eylül 2012, Proquest Dissertation & Theses Veritabanı.
- Gibson, S. and Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gordon, T. (1998). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (E. Aksay Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, O. (1994). Türk Gençliğin Sosyal ve Ahlaki Değerleri. *Ata Dergisi*, 1, 25-30.

- Günay, M.(2003). *Hermeneutik Felsefe Açısından Bilgi-Değer İlişkisi*. Bilgi ve Değer Sempozyumu (Ed. S. Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.
- Gündoğdu, K. (2007). “Öğrenme ve Öğretme Süreci”. Z. Cafoğlu (Ed.). *Yeni Gelişmeler Doğrultusunda Sınıf Yönetimi* (s.163-212). Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (2008). *Ahlak Psikolojisi Ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürkan, T., Duman, T., Güneysu, S., Yalın, H. İ., Olkun, S., Bıkmaz, F., Öztürk, M. K., Çakıroğlu, A., Topçu, B. ve Güldere, Y. Z. (2004). “Öğretmen Yeterliği Taslağında Yer Alan Yeterlik Alanları”. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58). Erişim: 28 Haziran 2010, [Http://Yayim.Meb.Gov.Tr/Dergiler/Sayi58/Ogretmentaslagi.Htm](http://Yayim.Meb.Gov.Tr/Dergiler/Sayi58/Ogretmentaslagi.Htm).
- Hacıkadıroğlu, V. (2002). *Bilgi ve Değer*, Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri. Ankara: Vadi Yayınları.
- Hegney, D., Plank, A., and Parker, V. (2006). Extrinsic and Intrinsic Work Values: Their Impact on Job Satisfaction in Nursing. *Journal of Nursing Management*, 14(4), 272-281.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive İmplications and Measurement Dilemmas. *Paper Presented at The Annual Meeting of The Educational Research Exchange*, Texas.
- Hirschi, A. (2010). Positive Adolescent Career Development: The Role of Intrinsic and Extrinsic Work Values. *Career Development Quarterly*, 58(1), 276-287.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timas Yayınları.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). *Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimi*. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.), Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: DEM. 371- 396.

- Huitt, W. (2004). Values. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Hyde, R. E. and Weathington, B. L. (2006). The Congruence of Personal Life Values and Work Attitudes, Genetic, Social. *General Psychology Monographs*, 132(2), 151-190.
- Ilkan, A. H. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Yeterliklerinin Eğitim Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, A. Ç. (2004). "21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlilikleri". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58). Erisim: 25 Haziran 2010, [Http://Mebyonetici.Com/21-Yuzyilda-Ogretmen-Yeterlilikleri.Html](http://Mebyonetici.Com/21-Yuzyilda-Ogretmen-Yeterlilikleri.Html).
- İnam, A. (2009). Değerler Hayatımızın Kendisidir, Değerler Biziz. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 2(5), 82-93.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Verso Yayıncılık.
- İşcan, D. C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, Demirhan C. (2007). "İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği" Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Tezi.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI, A. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kaner, S. (2010). Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Özyeterkinlik İnançları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*. 43(1), 193-217.

- Kanger, F. (2009). *Peygamber Ahlakını Referans Alan Karakter Eğitimi*. İstanbul: Erkam Yayınları.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları İle Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 65-82.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keçecioğlu, T. ve Derya K. (2011). Yetkinlik Modellerinin İnsan Kaynakları Yönetiminde Yapılandırılması ve Bir Yetkinlik Modeli Önerisi. *Review of Social Economic & Business Studies*, 3(4), 216-232, [Http://fbe.emu.edu.tr/journal/doc/34/34Article12.pdf](http://fbe.emu.edu.tr/journal/doc/34/34Article12.pdf).
- Keskin, S. C. ve Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim 1. Kademe) Sosyal Bilgiler Ve Onun Kapsamına Giren Ders Programlarında Bir Değer Olarak “Barış”ın Yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 69-92.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kılcan, B. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kırşehir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kılıç, F. (2012). *Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Değerlerle Yönetime İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kılıoğlu, İ. (1990). *Değer Teorisi*. Sosyal Bilimler Ansiklopedisi. İstanbul: Risale Yayınları.
- Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Knafo, A. and Schwartz, S. H. (2003). Parenting and Adolescents' Accuracy in Perceiving Parental Values. *Child Development*, 74(2), 595-611.
- Koç, G. (2007). Öğretimin Planlanması ve Uygulanması. A. Doğanay (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s.359-397). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Koçak, M. (1999), *İlköğretimde Değerler Eğitimi ve Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı Ve Çalışma Sürelerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Köknel, Ö. (2007). *Çatışan Değerlerimiz*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köylü, M. (2006). *Küresel Ahlak Eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

- Kuçuradi, J. (1995). *Felsefi Açıdan Eğitim ve Türkiye’de Eğitim*, İstanbul, 17-18 Kasım.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Önemi)*. A. Türkoğlu (Ed.), Ankara: Mikro Yayınları.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim Programlarının, Örtük Programın Ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Küçükoğlu, A. ve Kaya, H. İ. (2007). Öğretim Hizmetinin Niteliğini Artırmada Öğretmen Yeterlikleri. A. S. Saracaloğlu ve H. H. Bahar (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s.209-276). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Leeds, J. (2010). Translating Values Education into Values Action: Attempts, Obstacles, and Potential for the Future. T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp, 795-880). Dordrecht: Springer.
- Liu, Y. and Lei, Y. (2012). The Connotation of Work Values: A Preliminary Review. *Asian Social Science*, 8(1).
- Matthews, B. Lietz, P. and Darmawan, G. N. (2007). Values and Learning Approaches of Students at an International University. *Social Psychology of Education*, 10, 247-275.
- MEB, (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- MEB. (2012a). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. [Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/88.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/88.Html). Adresinden 09.10.2012 Tarihinde Alınmıştır.

- MEB. (2012b). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. [Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/225_0.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/225_0.Html) Adresinden 09.10.2012 Tarihinde Alınmıştır.
- Memiş, A. ve Gedik G. E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 20-37.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Oktay, A. (1998). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 137.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbirecikli, M. (2007). Ana Hatlarıyla IFAC Muhasebeci Eğitim Standartları. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 33, 73-80.
- Özçelik, D. A. (2010a). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özçelik, D. A. (2010b). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- 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*, 4(2), 1-21.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdemir, S. ve Yalın H. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özen, R. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değerlere İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-8.

- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özpolat, V. (2010). Toplumsal Değişme Dinamiklerinin Eğitim ve Öğretmenlik Mesleği Üzerindeki Etkileri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 147-169.
- Öztürk, H. (1978). *Modern Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Büyük Dağıtım Yayınevi.
- Öztürk, Ü. (2009). *Performans Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pajares, F. (2002): “*Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*”. [Http://Www.Des.Emory.Edu/Mfp/Eff.Html](http://www.Des.Emory.Edu/Mfp/Eff.Html) adresinden erişildi.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. Riding and S. Rayner (Eds.), *Selfperception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing Psychological Association, Honolulu, HI.
- Pehlivan, H. (2008). *Etkili Öğretim İçin Öğretmen Davranışları*. Ankara: Asi Yayın.
- Phillips, C. B. (1994). *The Challenge of Training and Credentialing Early Childhood Educators*. *Phi Delta Kapan*, 76(3), 214.
- Quinn, M. (2007). *Assesment and Correlates of Teaching Self-Efiiacy in a Preschool and KindergartenTeacherPopulation*. [Http://Docs.Lib.Purdue.Edu/Dissertations/AAI3291235/](http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3291235/) adresinden erişildi.
- Raudenbush, S., Rowen, B. and Cheong, Y. (1992). Contextual Effects on the Selfperceivednefficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Pres.

- Ros, M., Schwartz, S. H. and Surkiss, S. (1999). Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 49-71.
- Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs That Make A Difference: The Origins And Impacts of Teacher Efficacy*. Paper Presented At The Annual Meeting of The Canadian Association for Curriculum Studies.
- Ross, J. A. (1998). The Antecedents and Consequences Of Teacher Efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching*, 7, (pp. 49-73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Rueda, R. and Ragusa, G. (2010). English Language Learners with Special Needs. P. Peterson, E. Baker and B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, (701-707). Oxford: Elsevier.
- Ryan, K. (1989). In Defense of Character Education. L.P. Nucci (Eds.), *Moral Development and Character Education*. Berkeley: Mcutchan Publishing Corporation.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.
- Sağır, H. (2006). *Yetkinlik Bazlı İnsan Kaynakları Süreçleri ve Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağnak, M. (2004). Örgütlerde Değerler Yönünden Birey-Örgüt Uyumu ve Sonuçları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(37), 72-95.
- Sağnak, M. (2005). İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 31-38.
- Sanger, M. N. and Osguthorpe, R. D. (2010). Teacher Education, Preservice Teacher Beliefs and the Moral Work of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27, 569-578.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.

- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek “Okul Yasam Kalitesi” Ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M., Sarı S. ve Ötünç M. S. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Değerlere Bağlılıkları ve Çatışma Çözüm Önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 163-192.
- Schunk, D. H. and Pajares, F. (2010). Self-Efficacy Beliefs. P. Peterson, E. Baker and B.Mcgaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. (Third Edition), 668-672, Oxford: Elsevier.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects In The Structure And Contents Of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Emprical Tests in 20 Countries. *Advances In Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S.H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work, Applied Psychology. *An International Review*, 48(1), 23-47.
- Semerci, Ç. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme* (s. 1-15). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2004): *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara, Gazi Kitabevi
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2010). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: *Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumu (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Soykan, Ö.N. (2007). *Genel Geçer Bir Ahlak Olanaklı Mıdır?* R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, İ. Arslan ve M. Zengin (Editörler). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: DEM Yayınları, s. 45-54.
- Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L.J. and Johnson, P.L. (1976). Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Material Analyses, and an Annotated Bibliography. Colorado: *Social Science Education Consortuim*, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- Şen, Ş. H. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1) 99-116.
- Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şirin, A. (1983). *Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2002), *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2009). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TDK (2010). *Büyük Türkçe Sözlük*. [Http://www.Tdk.Gov.Tr](http://www.tdk.gov.tr).
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporu*. Türk Eğitim Derneği Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- TEDPR (2005). Temel Eğitime Destek Programı Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Çalışması Pilot Uygulama Ulusal Raporu.
- Tekin, H. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle İlgili Stereotipler (Kalıp Yargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Thornberg, R. (2008). The Lack of Professional Knowledge in Values Education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791-1798.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Towaf, S. M. (1990). *The Textbooks of Values Education in Indonesian Secondary Schools: A Content Analysis*. Unpublished Doctoral Thesis. Iowa University.
- Tozlu, N. ve Topsakal, C. (2004). *Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi*, Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu 26-28 Kasım, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Tozlu, N. ve Topsakal, C. (2007). *Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi*. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Editörler). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: DEM Yayınları, 177-202.
- Tschannen-Moran, M. and Barr, M. (2004). Fostering Student Achievement: The Relationship between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 187-207.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. *Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. and Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tunca ve Sağlam (2013). İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Değerler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 3(1), 139.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan Ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları* (9. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Tutkun, Ö. F. (2002). "Okul Ve Sınıf Ortamı". Ed. Adil Türkoğlu. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.
- TÜBA (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü), (2012). [Http://Www.Tubaterim.Gov.Tr/](http://www.tubaterim.gov.tr/) (Erişim Tarihi: 07 Haziran 2012).
- Türk, N. ve Nalçacı, A. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Verilen Değerleri Edinme Düzeyleri (Erzincan Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 39-56.
- Türkoğlu, A. (1996). *99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- TÜRMOB (2011). *Muhasebe Meslek Mensupları İçin Uluslararası Eğitim Standartları-Taslak Çeviri*. TÜRMOB Araştırma Biriminin Türkçe'ye Çevirisi, [Http://Www.Turmobil.Org.Tr/Turmobilweb/Turkce/Popup.aspx?Sayfa=/Arsiv/Turmobilwebdb/Dosyalar/Istatistikler5.Pdf](http://www.turmobil.org.tr/turmobilweb/turkce/popup.aspx?Sayfa=/Arsiv/Turmobilwebdb/Dosyalar/Istatistikler5.Pdf).
- TÜSİAD. (1991). *Türk Toplumunun Değerleri*. İstanbul: İstanbul Matbaacılık.
- Ueda, Y. and Ohzono, Y. (2012). Effect of Work Values on Work Outcomes: Investigating Differences between Job Categories. *International Journal of Business Administration*, 3, 2.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler*

- Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, F. (2008). *Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Denetimi ve Yönetimi, İstanbul.
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve Değer*. (2. Basım). İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ünsar, S. (2009). Yetkinliğe Dayalı Ücret Yönetiminin Genel Bir Değerlendirilmesi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 43-55.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara Ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1).
- Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Veuglers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Warr, P. (2008). Work Values: Some Demographic and Cultural Correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(4), 751-775.
- Woolfolk, A. E. and Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk-Hoy, A. and Burke-Spero, R. (2005). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years Of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yapıcı, A. ve Zengin, S. Z. (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yapnar Yelken, T. (2011). Sosyal Bilgilerde Eğitimin Yeri ve Önemi. T. Refik ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s.358-369). Ankara: Pegema.
- Yaşar, M. (2008). Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s.9-42). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yazıcı, K. (2007). Değer Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilgisi*, 489-522.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 23-48.
- Yeşil, R. ve Davut A. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2008). *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı*. Güncellenmiş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2009). Türk Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Deneyimleri: Fenomonolojik Bir Yaklaşım. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.

- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Ve Öz-Yeterlik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, K. (2010a). Devlet Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yılmaz, K. (2010b). Değerlerle Yönetim. H. B. Memhuoğlu ve K. Yılmaz (Ed.). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 229-242). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. Köseoğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz Yeterlik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58.
- Yılmaz, S. (2006). *İnternet Ve İnternet Kafelerin İlk ve Orta Öğretim Öğrencilerine Etkileri (İstanbul Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yiğittir, S. ve Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu'nda Yer Alan Etkinliklerin Değer Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(2), 49-73.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4 ve 5. Sınıf Değerlerinin Kazanılma Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416.
- Yuvacı, Z. (2013). *Okulöncesi Değer Eğitimi Uygulayan Okullardan Seçilen Değerlerin ve Etkinliklerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yüksel, K., Diken, İ., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma Ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 137-148.

Yüksel, S. (2010). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Zembylas, M. and Vrasidas, C. (2005). Globalization, Information and Communication Technologies, and the Prospect of A “Global Village”: Promises of Inclusion or Electronic Colonization? *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 65-83.

EKLER**EK 1. İZİN BELGESİ**

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/44/1809405

07/05/2014

Konu: Tez Çalışması

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma , Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi.
b) Atatürk Üniversitesi'nin 30/04/2014 tarihli ve 88179374-1138 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Fatma Tuğba ALBAYRAK'ın ilgi (b) yazı ile "*İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri İle Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek çalışmayı 15-23 Mayıs 2014 tarihleri arasında İlimiz Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda uygulama isteği, ilgi (a) Genelge çerçevesinde Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Bülent KORUK
Müdür Yardımcısı

OLUR
07/05/2014

Mustafa BASTEM
İl Millî Eğitim Müdürü V.

y. Berat Dilli
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
07.05.2014
M. J.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

EK 2. ANKET FORMU

Değerli Öğretmenler;

Bu ölçekler, "İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri ile Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmada kullanılmak amacıyla hazırlanmıştır. Size uygun düşen seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Fatma Tuğba ALBAYRAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek
2. Mezun Olduğunuz Üniversite/Bölüm.....
3. Kıdeminiz () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 +
4. Kaçınıcı sınıfı okutuyorsunuz () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği		Hiçbir Zaman	Çok az	Bazen	Oldukça	Tamamen
1	Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğrencinize –ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başarabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğrencilerinizin zor soruları karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilme gücünüz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Sınıfta yapılması gereken günlük rutin işleri, hoş bir akış haline getirebilme gücünüz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğrencilerinizin öğrenmeye değer vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğrencilerinize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Soru sorabilme beceriniz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Her sınıf için iyi bir sınıf yönetim sistemi kurabilme gücünüz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Öğrencilerin kafası karıştığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Sınıfta size karşı çıkan öğrencilerinize ne kadar iyi yanıt verebilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Lütfen arka sayfaya geçiniz. →

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği		Beni hiç yansıtmıyor	Beni yansıtmıyor	Beni Kısmen Yansıtmıyor	Beni Yansıtmıyor	Beni Çok Yansıtmıyor
1	Arkadaşlarını herhangi bir nedenden (anti sosyal olma, fiziksel özellikleri vb.) dolayı dışlayan öğrencileri uyarırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Huzur evi, çocuk esirgeme kurumu vb. sosyal hizmet kurumlarını belli aralıklarla ziyaret etmeye özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okulda, engelleri nedeniyle haksızlığa uğrayan öğrencilerin haklarını savunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğretimi engelleyen (yanındakiyle konuşma, sınıfta dolaşma vb.) öğrencilere gerektiğinde bağırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Kişisel gelişimime katkı sağlayacak etkinliklere (yabancı dil öğrenme, enstrüman çalma vb.) katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Siyasi, sosyal ya da kültürel konularda benden farklı bakış açılarına sahip meslektaşlarımın düşüncelerine saygı gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencileri (ödevini yapmayan, öğrenme materyallerini getirmeyen vb.) azarlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Doğal çevreyi koruyan kurum ve kuruluşların etkinliklerine katılmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Çocuklarının öğrenmelerine destek olmaları için velilerle ortak çalışmalar yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak hizmetçi eğitimlere katılmaya çaba gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Yavaş öğrenen öğrencileri küçümseyici söz ve davranışlardan kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Suç engellemek için cezayı bir araç olarak kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Her görüşün tartışılabildiği ve sorgulanabildiği bir sınıf ortamı oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak konferans, sempozyum, çalıştay gibi bilimsel etkinliklere katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğrencileri daha iyi tanımak için velilerle sürekli olarak iletişim kurarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Öğrencilerimin, meslektaşlarımın ve yöneticilerin görüşlerime ya da davranışlarıma yönelik yaptıkları olumsuz eleştirileri samimiyetle dinlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Kavga eden öğrencileri gördüğümde disiplini sağlamak için gerektiğinde fiziksel (tokat atma, kulak çekme, tek ayak üzerinde bekletme vb) müdahalede bulunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Öğrencilerini ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre ayıran meslektaşlarımı uyarırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Okuma yazma bilmeyenlere yönelik düzenlenen kurslarda gönüllü eğitici olarak çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Öğrencilerin güdülenme düzeylerini yükseltmek için velilerle birlikte stratejiler belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak kitap, dergi gibi bilimsel yayınları izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Uyarıları dikkate almayan öğrencilerin gerektiğinde küçük düşürülerek disipline edilebileceğini savunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Sınıfta ve okulda farklı bakış açıları ya da düşüncelerin rahatlıkla dile getirilmesi gerektiğini savunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Öğrencilerimin ve velilerin doğal çevrenin korunmasına yönelik etkinliklere katılmalarını teşvik ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Fatma Tuğba ALBAYRAK

Doğum Yeri ve Tarihi : Erzurum-03.02.1984

Eğitim Durumu

Lisans : Atatürk Üniversitesi-2009
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği

Dil : İngilizce

İş Deneyimi

2009-2010 : Büyükçiftlik Beldesi İlköğretim Okulu Yüksekova/Hakkari
Sınıf Öğretmeni

2010 : Halitpaşa İlkokulu-Sınıf Öğretmeni /Erzurum

2012 : Dadaş İlkokulu-Sınıf Öğretmeni /Erzurum

İletişim

Adres : Dadaş İlkokulu Yakutiye/Erzurum

Elektronik Posta : albayraktuba25@hotmail.com

Tarih : 26.01.2015