

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARI**

**LİSE ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLERE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Mehmet Hilmi KOÇ

İstanbul

Ocak, 2017

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARI**

**LİSE ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLERE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Mehmet Hilmi KOÇ

Danışman: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

İstanbul

Ocak, 2017

TEZ ONAYI

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,
Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim
Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılışına İlişkin
Protokol kapsamında açılan doktora programı'nda hazırlanan bu çalışma jürimiz
tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul
edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU (Danışman)



Üye Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN



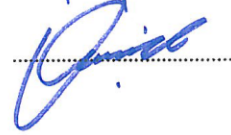
Üye Doç. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU



Üye Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANCALI



Üye Yrd. Doç. Dr. Faruk LEVENT



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Enstitü Müdür V.

ÖNSÖZ

Öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerde bulunması gereken bazı özellikler vardır. Değerler bu özelliklerin başında gelmektedir. Acaba öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin durumu nedir? Beklentileri karşılamakta mıdır? Kişisel değerleri ile mesleki değerleri özdeşim içinde midir? Değerleri sağlıklı olan öğretmenlerin mesleki motivasyonları da yüksek olmaktadır. İyi bir eğitimci olmak isteyen her öğretmenin mesleki değerlere uygun bir duruş sergilemesi gerekmektedir. Öğretmenler mesleki kararlar alırken kendi kişisel değerleri temelinde hareket etmemeli, mesleğin değerlerini dikkate almalıdırlar. Öğretmenlerin değer yaklaşımları öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Kişisel ve mesleki değerler öğretmenlerin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, okul yönetimiyle, velilerle ve diğer kişilerle olan iletişiminin kalitesini etkilemektedir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin kişisel değerlerinin neler olduğu ve bu değerlerin öğretmenlik mesleğinin değerleri ile uyum düzeyi büyük bir öneme sahiptir.

Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU hocamın yönlendirmesiyle çalışmaya başladığım değerler ve devamında şekillenen öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerler konusu mesleğe bakış açımın şekillenmesinde ve gelişmesinde büyük katkılar sunmuştur. Özellikle hizmetiçinde öğretmenin kişisel ve mesleki değerlerinin durumunun ne olduğu, değerlerin şekillenmesinde nelerin etkili olduğu ve neler yapılabileceği konusunda bu çalışma bizlere ışık tutmaktadır.

Araştırmanın her aşamasında destekleyici tutumu ile önümü aydınlatan ve akademik derinliğinden her zaman ilham aldığım tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'na teşekkürlerimi borç bilirim. Tez izleme ve savunma komitemde yer alan ve değerli görüş ve önerileri ile ışık tutan sayın hocalarım Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Doç. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU, Yrd. Doc. Dr. Erkan TABANCALI ve Yrd. Doç. Dr. Faruk LEVENT'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ölçek geliştirilmesinde, istatistiki analizlerin yapılmasında ve verilerin toplanmasında bana yardımcı olan ve desteklerini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Tüm bu zorlu süreç boyunca bana desteğini esirgemeyen ve hep inanan eşim Ayhan KOÇ'a; çocuklarım Burhan Halid ve Hatice Kübra'ya sevgilerimi sunarım.

İstanbul, Ocak 2017

MEHMET HİLMİ KOÇ

ÖZET

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Koç, Mehmet Hilmi

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu

Ocak 2017, xiii+ 330 sayfa

Bu çalışmanın amacı lise öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerine yer verilen “karma araştırma” modeli niteliğinde olan araştırmanın hedef evrenini, İstanbul Anadolu yakası sınırları içinde yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile Kadıköy, Ümraniye ve Sultanbeyli ilçeleri örnekleme olarak belirlenmiştir. Söz konusu ilçelerdeki ortaöğretim okullarında görev yapan 461 öğretmenin araştırma anketine verdikleri cevaplar değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde, amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiş olup strateji olarak kartopu ve maksimum çeşitlilik stratejileri kullanılmıştır. Aynı ilçelerin ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 30 öğretmen çalışmanın nitel kısmına katılmıştır.

Örnekleme oluşturan gruplara araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Değerler Ölçeği” ve Tunca (2012) tarafından hazırlanan “Mesleki Değerler Ölçeği” uygulanmıştır. Kişisel Değerler Ölçeğinin genel güvenilirlik katsayısı 0.741 olarak bulunmuştur. Nicel araştırma ölçeklerine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmaya katılanların bağımsız değişkenlere göre kişisel ve mesleki değerlere ilişkin görüşlerini belirlemek için t-Testi ve Anova Testi uygulanmıştır. Kişisel değerlerin mesleki değerleri nasıl yordadığı korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Anlamlılık testlerinde $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırmanın nitel kısmında katılımcılar ile görüşme yapılmış, ardından görüşme dökümleri içerik analizine tabi tutulmuştur.

Mesleki değerlerde; mesleki kıdem, okul kıdemi, cinsiyet, mezuniyet ve çalışılan yer değişkenleri açısından anlamlı farklar bulunmaktadır. Kişisel değerlerde, okul kıdemi, cinsiyet, mezuniyet, branş, ek iş yapma ve çalışılan yer fark yaratan değişkenlerdir. Kıdem yıllarına göre öğretmenlerin mesleki değerleri değişirken kişisel değerlerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir. Kişisel değerler öğretmenlerin mesleki değerlerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak hangi kıdem yıllarında bulunduğu ve sahip olunan mesleki değerlerin neler olduğu tespit edilmek suretiyle okullar kırmızı, sarı ve yeşil okullar şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Ek iş ve etik değerler açısından öğretmenler ek iş yapmayanlar, mesleği ile ilgili ek iş yapanlar ve meslek dışı ek iş yapanlar olarak sınıflandırılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin muhafazakârlık değerleri yüksek çıkarken kadın öğretmenlerden de erkek öğretmenlere göre etik bilinç düzeyi daha yüksek çıkmaktadır. Branş ve çalışılan yer değişkenlerinde muhafazakârlık değeri açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Kadın ğretmenlerin mesleki değerlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kadıköy İlçesinde alışan öğretmenlerin mesleki değerlerinin diğer ilçelerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerlerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kişisel Değerler, ğretmenlerin Mesleki Değerleri, Kıdem Yılı, Muhafazakârlık.

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF FACTORS AFFECTING VIEWPOINTS OF HIGH SCHOOL TEACHERS TOWARDS PERSONAL AND PROFESSIONAL VALUES

Koç, Mehmet Hilmi

PhD Thesis, Department of Educational Administration and Supervision

Supervisor: Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu

January 2017, xiii+ 330 pages

The purpose of this study is to analyse the factors affecting viewpoints of high school teachers towards personal and professional values. The research which consists of quantitative and qualitative research methods has the characteristics of “mixed survey” model. Teachers working in public secondary schools located in the Anatolian side of Istanbul form the target universe of the research. Kadıkoy, Umraniye and Sultanbeyli districts and stratified sampling method were selected to form the sample. The answers given to the research questionnaire by 461 teachers working in secondary schools in the aforementioned districts were taken into consideration. For the qualitative stage of the study, purposive sampling was chosen and maximum variety and snowball sampling methods were used as the strategy. 30 teachers working in the high schools in the same districts were involved in the qualitative stage of the study.

The groups, which form the sample, were given "Personal Values Scale" prepared by the researcher and "Professional Values Scale" prepared by Tuna (2012). The general reliability coefficient of the Personal Values Scale was found to be 0.741. Arithmetic mean and standard deviation values of the answers given by the participants were calculated in relation to quantitative research scales. In order to determine the opinions of the participants in relation to personal and professional values according to independent variables, t-Test ve Anova were applied. Correlation coefficient and multiple regression analysis were used to analyse whether personal values were the significant predictors of professional values or not. Significance tests were based on the significance level of $\alpha=.05$. In the qualitative stage of the study, the participants were interviewed and interview notes were analysed with content analysis.

Significant differences in professional seniority, school seniority, gender, graduation and the working place were found in terms of professional values. School seniority, gender, graduation, field of study, doing any extra work and workplace were the variables causing significant differences in terms of personal values. It was found that the professional values of teachers change according to the years of seniority, whereas there was no significant change in personal values. It was also found that personal values were one of the strongest predictor of professional values. The schools were divided into three groups: red, yellow and green, by determining years of seniority of the teachers and the professional values they possessed. In terms of extra jobs and ethical values, teachers were classified as the ones having no extra jobs, the ones having extra jobs related to their professions and the ones having extra jobs irrelevant to their profession. Regarding gender factor, it was shown that conservative values of male teachers were higher while female teachers had more ethical considerations. Regarding teaching fields and workplace factors, there was significant difference in terms of conservative values. It was found out that professional values of female teachers had been higher than male teachers. It was discovered that teachers working in Kadikoy District have higher professional values than the ones working in other districts. Finally, it was identified that teachers having post-graduate education had higher professional and personal values comparing with the ones having a bachelor's degree.

Key Words: Personal Values, Teachers' Professional Values, Seniority Year, Conservatism.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Tanımlar.....	9
BÖLÜM 2.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Değerler.....	11
2.1.1. Değerlerin Özellikleri.....	13
2.1.2. Değerler Felsefesi (Aksiyoloji).....	15
2.1.3. Toplumsallaşma ve Değerler.....	17
2.1.4. Dini Değerler.....	20
2.1.5. Vicdan ve Değerler.....	22
2.2. Kişisel Değerler.....	23
2.2.1. Spranger ile Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Kuramı.....	26
2.2.2. Milton Rokeach'ın Değerler Yaklaşımı.....	26
2.2.3. Schwartz'ın Kişisel Değerlere Yaklaşımı.....	29
2.2.4. Maslow'un Değerler Yaklaşımı.....	34
2.2.5. Geert Hofstede'nin Değerler Yaklaşımı.....	37
2.3. İş Yaşamında Değerler.....	39
2.3.1. Çalışma Değerleri.....	40
2.3.2. Mesleki Değerler.....	42
2.3.3. Etik Değerler.....	58

2.4. İlgili Araştırmalar	71
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	71
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	76
BÖLÜM 3	80
YÖNTEM	80
3.1. Nicel Araştırma.....	81
3.1.1 Nicel Araştırma Modeli	81
3.1.2. Nicel Araştırma Çalışma Grubu	81
3.1.3 Nicel Araştırma Veri Toplama Aracı	85
3.1.4. Nicel Araştırma Verilerinin Toplanması	86
3.1.5. Nicel Araştırma Verilerinin Çözülmesi	87
3.1.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	88
3.2. Nitel Araştırma	95
3.2.1 Nitel Araştırma Modeli.....	95
3.2.2. Nitel Araştırma Çalışma Grubu	96
3.2.3 Nitel Veri Toplama Aracı	99
3.2.4. Nitel Verilerin Toplanması	99
3.2.5. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik.....	101
3.2.6. Nitel Araştırma Verilerinin Çözülmesi.....	102
BÖLÜM 4	104
BULGULAR VE YORUM	104
4.1. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerle İlişkin Görüşleri.....	104
4.2. Öğretmenlerin Mesleki Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	107
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	107
4.2.2. Mezuniyet Değişkenine İlişkin Bulgular	123
4.2.3. Ek İş Yapma Değişkenine İlişkin Bulgular	133
4.2.4. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	135
4.2.6. İlçe Değişkenine İlişkin Bulgular	174
4.3. Öğretmenlerin Kişisel Değerlerle İlişkin Görüşleri	181
4.4. Öğretmenlerin Kişisel Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	185
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	185
4.4.2. Mezuniyet Değişkenine İlişkin Bulgular	201

4.4.3. Ek İş Yapma Değişkenine İlişkin Bulgular	207
4.4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	224
4.4.5. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	228
4.4.6. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	235
4.4.7. İlçe Değişkenine İlişkin Bulgular	250
4.5. Kişisel ve Mesleki Değerlerin Yordanmasına İlişkin Bulgular	261
BÖLÜM 5	266
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	266
5.1. Sonuçlar	266
5.1.1. Kıdem Açısından Okul Türleri İle Bu Okullardaki Öğretmenlerin Mesleki Değerleri	269
5.1.2. Muhafazakârlık ve Etik Değerler	276
5.1.3. Ek İş ve Etik Değerler	279
5.2. Öneriler	282
5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	282
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	286
KAYNAKÇA.....	288

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	82
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	82
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	83
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Kıdeme Göre Dağılımı	83
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı	84
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı İlçedeki Öğretmen Sayısı84	
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Dışında Gelir Getirici Başka İş Yapma Durumu	85
Tablo 8: KMO and Bartlett's Test.....	88
Tablo 9: Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutları	89
Tablo 10: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-1 (Muhafazakârlık) Faktör Maddeleri ve..	90
Tablo 11: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-2 (Etik Bilinç) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri	90
Tablo 12: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-3 (Gelişim Odaklılık) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri.....	91
Tablo 13: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-4(Adalet-Duyarlılık) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri.....	91
Tablo 14: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-5 (İradeli ve Öz Disiplinli Olmak) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri.....	92
Tablo 15: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-6 (Sorumluluk) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri	92
Tablo 16: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-7 (Evrensellik) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri	93
Tablo 17: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-8 (Yaşamdan Haz Alma) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri	93
Tablo 18: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-9 (Uyum) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri	93
Tablo 19: Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	98
Tablo 20: Mesleki değerlerin Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreli Önem Sıra Değerleri	104

Tablo 21: Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 22: Cinsiyet Açısından Farklılıklara Saygı Duymaya İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar.....	109
Tablo 23: Cinsiyet Açısından İşbirliğine Açık Olmaya İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar.....	114
Tablo 24: Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	124
Tablo 25: Lisansüstü Eğitimin Öğretmenin Mesleki Değerlerini Etkilerine İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar	125
Tablo 26: Ek İş Yapma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	133
Tablo 27: Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	135
Tablo 28: Öğretmenler Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	137
Tablo 29: Kırmızı Okullar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar.....	141
Tablo 30: Sarı Okullar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar.....	145
Tablo 31: Yeşil Okullar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar.....	158
Tablo 32: Öğretmenler Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	171
Tablo 33: Öğretmenler Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının İlçe Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	174
Tablo 34: Mesleki Değerlere Çevrenin Etkisi Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar.....	176
Tablo 35: Kişisel Değerlerin Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Önem Sıra Değerleri	182
Tablo 36: Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine t-Testi Sonuçları.....	186
Tablo 37: Erkek Öğretmenler Daha Muhafazakar ve Kadın Öğretmenler Daha Muhafazakar Temalarına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar	188
Tablo 38: Erkek Öğretmenlerde Etik Bilinç ve Kadın Öğretmenlerde Etik Bilinç Temalarına Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar	193
Tablo 39: Kadınlar Daha Öz-disiplinli Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar	196

Tablo 40: Kadınlar Daha Fazla Evrensel Değerlere Sahip Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar	198
Tablo 41: Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	202
Tablo 42: Lisansüstü Eğitimin Kişisel Değerlere Etkisi Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar	204
Tablo 43: Ek İş Yapma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	208
Tablo 44: Ek İş Yapmayan Öğretmenler Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar.....	211
Tablo 45: Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Ek İş Yapan Öğretmenler Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar	213
Tablo 46: Öğretmenlik Mesleği Dışında Ek İş Yapan Öğretmenler Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar.....	220
Tablo 47: Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	225
Tablo 48: Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Buldukları Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	228
Tablo 49: Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	236
Tablo 50: Muhafazakârlık ve Etik Arasındaki İlişki Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar.....	241
Tablo 51: Aralarında Anlamlı Bir Fark Yok Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar	242
Tablo 52: Öğretmenler Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının İlçe Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	251
Tablo 53: Kişisel Değerlere Çevrenin Etkisi Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar	254
Tablo 54: Kişisel Değerler ile Mesleki Değerler Arasındaki Korelasyon	262
Tablo 55: Mesleki Değerlerin Kişisel Değerlere Göre Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	262

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Schwartz'ın Kişisel Değerler Kategorileri Modeli.....	33
Şekil 2. Okul Türlerinde Bulunan Öğretmenlerin Kıdem Yılları	141



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları belirlenmiş, önemi vurgulandıktan sonra önemli kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem

İnsanın yaşam çizgisini inandığı değerler belirler. Kendini yaşamın akışına kapılmaktan kurtaran insanlar, yaşamlarının her anını inandıkları değerler doğrultusunda sürdürmeye gayret ederler (Özden, 2008, s. 37). Değerler, sürekli olarak başvurduğumuz içsel referanslar olarak, kararlarımıza ve dolayısıyla hayatımıza etki etmektedir. Değerler, kişilerin düşünce ve eylemlerini nitelemeye, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, değerlerin birey ve toplum üzerinde önemli bir etkisi vardır (Vurgun ve Öztop, 2012, s. 16-17).

Değerler, çeşitli biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Felsefenin bir konusu olarak etik/moral/ahlaki ve estetik olmak üzere iki tür değerden söz edilebilmektedir. Bunun yanında bireysel değerler, mesleki değerler, çalışma değerleri, örgütsel değerler, ulusal ve evrensel değerler biçiminde sınıflandırmalar da yapılmaktadır (Şişman, 2002, s. 93).

Rokeach'e göre değerlerin en önemli fonksiyonu çeşitli durumlarda davranışa rehberlik eden standartlar sağlamasıdır (Feather, 1975, s. 8). Hepimiz bir birey olarak diğer insanlara kendimizi değerlerimizle tanıtırız ve sahip olduğumuz değerleri temel alarak başkalarını değerlendirir ve yargılarız. Yine, diğer insanlar kadar ahlaklı ve yeterli olup olmadığımızı sorgulamak ve karşılaştırmaya gitmek için değerlerimizi kullanırız. İnandığımız ve önem verdiğimiz değerlerden yola çıkarak, başkalarının ne tür bir değer ve davranış biçimine sahip olmaları gerektiğine karar veririz. Çünkü sahip olduğumuz değerler bize göre ideal hayat tarzıdır (Turgut, 1998, s. 35).

Bireyin hemen her davranışı, doğrudan ya da dolaylı olarak değerlerinden etkilenmektedir. Çünkü değerler, tüm davranışları yönlendirir (Özgüven, 1999).

Değerler, karar vermede ve önceliklerin belirlenmesinde ölçüt olarak görev yapar. Yapılan davranışlara ilişkin açıklamaların ve değerlendirmelerin arkasında yer alır. Değerler, bireyin günlük yaşantısında verdiği kararları etkiler, kişisel ve sosyal yaşantıya ilişkin önceliklerin belirlenmesini kolaylaştırır. Değerler, neredeyse tüm kişisel kararları etkiler. Birey açısından uygun olan ve olmayan davranışların belirlenmesini sağlar. Böylece, bireyde davranış standartları geliştirilir. (Çavdar, 2009, s. 42).

Bireyselleşme, sosyal yabancılaşma, empati yoksunluğu, sosyal yaşam becerilerini kullanamama, sorumluluk almama ve içe dönük yaşama gibi sorunların yaşandığı bu çağda, bireysel ve toplumsal yaşam için vazgeçilmez olan duyuşsal alanın içerisinde yer alan öğelerin bulunmadığı bir hayatı düşünmek mümkün değildir (Mehmedoğlu ve Mehmedoğlu, 2006, s. 209). Belirlenen sorunların çözümü için bireylerin “İnsanlık nedir?”, “Sorumluluklarımız nelerle sınırlıdır?”, “Yaşadığımız olayların ahlâki boyutu nedir?”, “İnsanlar nasıl mutlu olur?” gibi soruları ve bu soruların yanıtlarını düşünmeleri gerekir (Dilmaç, 2002, s. 5). Bu da duyuşsal alanın bir ögesi olan değerleri işe koşmakla olanaklıdır.

İyi bir işin sahip olduğu değerler, bireyin hem iş hem de sosyal hayatını etkilemektedir. Bu bağlamda kişinin sahip olduğu kişilik özellikleri, yetenek ve becerileri ile seçilecek işin değerleri arasında uyum olmasına önem vermeleri gerekmektedir. Bu durum bireyin işe ve örgüte bağlılığını, iş tatminini, motivasyonunu, performansını artıracığı gibi aksi halde bireyin işine ilgisiz davranmasına, iş değiştirme niyeti içinde olmasına ve sosyal hayatında mutsuz ve isteksiz olmasına yol açabilmektedir. Bu etkiler göz önüne alınarak bireyin iş seçimi konusunda dikkatli olması gerekmektedir. Bu yüzden iş seçmeden önce iş değerlerinin neler olduğu araştırılıp bunların bireyin kişiliğine uyumlu olduğu noktasında sağlam kararlar verilmesi ilerde yaşanacak olumsuz durumların önüne geçecektir (Merdan, 2013, s. 141). Çünkü insanların meslektaşlarına inanması, sorumluluğunu yerine getirmeye çalışması, faaliyetlerinin genel bir değerlendirmesini yapması da, mesleğin değerlerine bağlılığı ölçüsünde gerçekleşmektedir (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s:39). Örneğin inanmadan ahlaki öğütler veren, ödevden bahseden bir öğretmen boşuna zahmete katlanmakla kalmaz, hata da eder (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 136).

Eğitimde duyuşsal alana önem verilmemesi ve bu alanın göz ardı edilmesi, bireylerin yeterliliklerini etkili biçimde kullanamamalarına neden olmaktadır. Duygular, tercihler, sevinçler, inançlar, tutumlar, değerler, ahlâk ve etik gibi öğelerden oluşan duyuşsal alan, bireysel ve toplumsal yaşam için vazgeçilmez bir boyuttur (Bacanlı, 2006).

Öğretmenlik mesleğinin değer sistemi belirlenmediği için kişisel değerlerle hareket edilmektedir. Bu nedenle de verilen eğitim hizmetinin doğru ve yanlış ölçütlerine göre değerlendirilmesini yapmak zordur (Tezcan, 1997, s. 233). Değerler, mesleki yaşantıyı önemli düzeyde etkilemektedir (Sökmen ve Tarakçioğlu, 2013, s. 14). Tüm öğretmenler pedagojik formasyon eğitimi aldığı halde, eğitim-öğretim süreçlerinde; ders içinde zamanını boşa geçirme, derse bilerek geç girme, mevzuata aykırı davranma, verilen görevlerden kaçınma, yenilikleri kabullenmeme, eğitim teknolojilerini kullanamama gibi öğretmenlik mesleğinin değerleriyle bağdaşmayacak davranışlara sıkça rastlanmaktadır (Ateş, 2012, s. 8).

Kelchtermans (1993) öğretmenlerin kişilik değerlerini mesleklerini yaparken işlerine atfettiklerini ve öğretmenlerin kişisel özellikleri ya da değerleri ile mesleki değerleri arasında yakın bir bağ olduğunu vurgulamaktadır.

Değerler ve etik, birbiriyle yakın ilgi içinde olan iki kavramdır. Etik, bir yönüyle değerler dünyasının bir parçasıdır. Çünkü “iyi” ve “kötü” başta olmak üzere her türlü ahlaki yargılar, birer değer olarak karşımıza çıkar (Ural, 1999). Öte yandan “güzel” veya “faydalı” gibi değerler de, etik açıdan görülüp ele alınabilir. Örneğin “neyin faydalı olduğu veya güzel olduğu” üzerinde ahlaki açıdan durabilmek mümkündür. Başka bir ifadeyle değer, kendisine yöneldiğimiz özelliktir, etik ise, ne tür değerlere yönelmenin gerektiğini belirler (Sökmen ve Tarakçioğlu, 2013, s. 14). Değer vurgusu etiğin ayırt edici yönünü oluşturmaktadır. Değer gündelik yaşamımızda ahlaklılığın oluşmasının temel koşullarından birisidir. Değer vurgusu davranışın, şu ya da bu şekilde değil, en iyi şekilde yapılmasını beraberinde getirmektedir. İnsanlar değer verdiği davranışları en iyi şekilde yapmaya çalışır ve bunu yaparken de pek bir engel tanımaz. Ne yapıp edip değer verdiğimiz şeyi gerçekleştirmeye çalışırız (Türkeri, 2014, s. 33). Öğretmenlerin kişisel değerlerinin ne kadarı öğretmenlik mesleğinin değerleriyle örtüşürse öğretmenlik mesleğini yerine getirme kaliteleri de o derece artacaktır.

Gündelik yaşamımızda bir şekilde yapıp kurtulmak istediğimiz işler vardır, Bu tür şeylerin değer vurgusu ile değil de sorumluluk alanıyla bağlantılandırıldığını görmekteyiz. İşimizi bir şekilde yapıp o işin sorumluluğundan kurtulmak isteriz. Gündelik hayatımızdaki bütün davranışlarımıza sorumluluk ve değer ölçütlerinden hangisiyle baktığımız çok önemlidir. Eğer işlerimizde yaptığımız davranışları, bize yakışması açısından düşünüp, değer vurgusu ile yaparsak bütün gündelik işlerimiz etik değer kazanacaktır (Türkeri, 2014, s. 33).

Eğitimde etik sorunların önlenmesi için doğru, iyi davranışlar gösteren, değer bilgisine sahip öğretmenler yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adayları, eğitimciler tarafından, öğretimde var olan ahlaki yargı ve karar verme ile baş etmek için yeterli duruma getirilmek üzere hazırlanmak zorundadır. Ancak çoğu öğretmen eğitim programları, öğretmenleri gerekli yetenek ve becerilerle donatmazlar. Öğretmen eğitim programları, öğretmenlerin hizmet öncesinde öğrenci, okul ve toplum ile ilgili konularda mesleki değerleri dikkate alarak ve onlara uygun hareket etmelerini öğretecek şekilde düzenlenmelidir (Yost, 1997, s. 281).

Eğitim alanında çalışan eğitimcilerin çoğu doğru değerler ve etik kurallar ile donandığını düşünürler. Ancak zamanla meydana gelen değişimler sonucunda benimsedikleri değerler ve etik kurallar aşınır ve doğru yoldan saparlar. Doğru ilkelerden sapan bir eğitimcinin girdiği çıkmaz sokaktan çıkması, ayrı bir çabayı gerektirir. Etik değerlerden sapma, eğitimcileri hayrete düşürebilir. Bireysel ve okul düzeyindeki birçok sorunun nedeni etik baş dönmesine dayanmaktadır (Çelik, 2012, s. 90).

“Nasıl iyi öğretmen olabilirim?” sorusu öğretmenler için önemli ve kritik bir sorudur. Her öğretmen iyi bir eğitimci olmak için mesleki değerlere uygun bir duruş sergilemesi gerekir. Öğretmenlerin ahlaki karakter yapısı, öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen bireysel karakteri, diğer insanlarla ilişkilerinin ahlaki niteliğinin merkezidir (Luckovski, 1997, s. 264). Eğitim alanının ana unsurunu oluşturan öğretmenlerin mesleğini icra ederken mesleki değerlere uygun davranışlar sergilemeleri beklenir. Öğretmenlik mesleğinin değerleri ve etik ilkeleri öğretmenler için karşı karşıya kaldıkları değişik durumlarda onları doğru karara yönlendiren bir kılavuzdur (Manolova, 2012, s. 1).

Mesleki etik değerler, öğretmenlerin çalışmalarının niteliğini geliştirecek ana etken olarak görülmektedir. Sosyal sorunlar toplum ya da örgütlerin değil kişilerin ahlaki bozukluklarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin, ğretimin etik boyut ve uygulamalarındaki bireysel sorumluluğun farkına varmasının geliştirilmesi okuldaki krizi çözecektir (Terhart, 1998, s. 433-445).

Ortak değerleri paylaşan bireylerden oluşan eğitim örgütlerinin temel amacı, kendi kültürel değerlerini özümsemiş, ona sahip çıkan, bu değerler doğrultusunda hareket eden, etik değerlere sahip, paylaşan, güvenen ve güvendiren insanları yetiştirmek olmalıdır (Cafoglu, 1999). Okullarda farklı bireysel değerlere sahip işgörenlerin ortak amaçlar için ortak değerleri paylaşmalarına yardımcı olacak gerekli paylaşımı, işbirliğini, iletişimi ve etkileşimi sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. Belirli bir sosyal birimde, önemli görülen değerler seti üzerinde geniş ölçüde fikir birliği yoksa, burada güçlü bir kültürün olduğu söylenemez. Ancak, belirli değerlerin önemine ve gereğine ilişkin güçlü ve geniş ölçüde bir uyum varsa, burada temel bir değer sistemi ya da kltrden söz edilebilir (Chatman ve Caldwell, 1991).

Toplumsal dengesizliklerin ortaya çıkmasında mesleki değer standartlarının düşmesi temel faktörlerden biridir. Bu nedenle toplumdaki insan kaynağının hem teknik bilgi açısından hem de etik davranış açısından kaliteli hale getirilmesi gerekir. Mesleğin değerlerine sahip olmayan meslek mensupları, topluma yarardan çok zarar verirler. Çünkü mesleğin değerlerine gereken önemi vermeyen meslek mensupları sadece kendi menfaatlerini ön planda tutarlar. Toplumdaki diğer insanları hiç düşünmezler. (İşgüden ve çabuk, 2006, s. 63). Amerika Birleşik Devletlerinde, eyaletlerindeki bir kanuna göre eğitim fakültelerinden mezun olacak ğretmen adaylarının iyi karaktere sahip kişiler olma şartı aranmaktadır (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 130).

Okul topluluğu içinde öğrencilerle her gün karşılıklı etkileşim içinde olan bütün öğretmenlerin olumlu karakter özellikleri sergilemeleri önemlidir. Öğretmenler ğrettikleri davranışlar (değerler) konusunda kendileri model olmadıkları takdirde bütün program başarısız olacaktır (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 22). Öğretmenlerin sergilemiş oldukları değer algıları ve karakter yaklaşımlarının sınıf içinde öğrencilerin davranış değişikliği boyutunda önemli etkiye sahiptir (Dilmaç, Kulaksızoğlu ve Ekşi, 2007, s. 1255). Bu nedenlerden dolayı

öğretmenlerin kişisel değerlerinin neler olduğu ve bu değerlerin öğretmenlik mesleğinin değerleri ile uyum düzeyi büyük bir öneme sahiptir.

Eğitim, insana insan olmanın bilgisinin etik değerler doğrultusunda öğretmenler tarafından sunulmasıdır (Kuçuradî, 1988, s. 35-36). Dolayısıyla ilk önce öğretmenlerin mesleki etik değerlerin bilincinde olması, mesleki değerler uygun davranışlar göstermesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik, sadece bilgi aktarma değil, genç nesillere yüksek toplumsal ve evrensel değerleri tanımaları, benimsemeleri ve hatta geliştirme yeterliği kazandırma amaçlayan kutsal bir meslektir. Meslek etiği ilkelerinin evrensel değerler üzerine kurulu olduğu gerçeğinden hareket edildiğinde branşı her ne olursa olsun, hangi düzeyde öğretim etkinliğinde bulunursa bulunsun, bir öğretmenin mesleki etik değerler doğrultusunda davranmasını beklemek yanlış olmayacaktır (Aydın, 2006, s. 59-60).

Öğretmenlik yalnızca birtakım bilgilerin aktarılmasını kapsayan bir meslek olmanın ötesinde, genç nesillere değerler kazandırılması hedefini de içeren bir meslektir. Ancak burada önemli olan öğretmenlerin kendi değer sistemlerinin ne durumda olduğudur. (Aydın, 2006, s. 60). Tokmak tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim süreçleri açısından farklı değer yargılarına sahip olduğu ve bu farklılıkların zaman zaman öğretmenler arasında anlaşmazlıklara ve çatışmalara sebep olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin farklı değer yargılarına sahip olmaları öğrenciler üzerinde de olumsuz etkilere sebep olduğu tespit edilmiştir (Tokmak, 2009). Öğretmenlerin benzer değer yargılarına sahip olmaları, hem bireysel tatmin hem de toplum yararına edinilen mesleğe saygı duyarak bunu anlamlandırma, özellikle kişisel memnuniyetin gerçekleşmesi ile verimin ve dolayısıyla başarının artması açısından önemlidir (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 163).

Değerlere ilişkin alanyazın incelendiğinde öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmaların tamamına yakını değerler eğitimi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini almaya dönük olduğu görülmektedir. Öğretmenin kişisel ve mesleki değerleri ile kişisel değerlerin mesleki değerlere etkisine ilişkin yapılan bir değerlendirme bulunmamaktadır. Oysa eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılacak değerleri yönlendiren temel kılavuz öğretmenin sahip olduğu kişisel ve mesleki değerlerleridir. Bu durumda öğretmenin kişisel ve mesleki değerleri ve bu değerler

arasındaki ilişkinin bilinmesi önem kazanmaktadır. Tüm bunların ışığında bu araştırmanın problemini, lise öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, İstanbul İli Anadolu Yakası resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından saptanmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin değerlerine ilişkin görüşleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Mezuniyete,
 - c) Ek iş yapma durumuna,
 - d) Mesleki kıdeme,
 - e) Okul kıdemine,
 - f) Branşa,
 - g) Çalışılan ilçeye göre nasıldır?
3. Öğretmenlerin kişisel değerlere ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin, kişisel değerlere ilişkin görüşleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Mezuniyete,
 - c) Ek iş yapma durumuna,
 - d) Mesleki kıdeme,
 - e) Okul kıdemine,
 - f) Branşa,
 - g) Çalışılan ilçeye göre nasıldır?
5. Öğretmenlerin, kişisel değerlere ilişkin görüşleri öğretmenlik mesleğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin sahip olduğu kişisel değerlerle okulda ahengi yakalayabilme arasında pozitif ilişki vardır. Öğretmenler sahip olduğu değerler okul yönetim tarafından destekleniyorsa, meslektaşları ve velilerle ile pozitif ilişkiler kurmasına

katkı sağlıyorsa bu durum öğretmenin motivasyonunu olumlu etkiliyor, okula olan bağlılığını artırıyor ve iş tatmini yüksek oluyor. Tam tersi bir durum ise onlarda okula olan bağlılığı azaltmakta ve meslekte ayrılmaya kadar varan sonuçlar doğurabilmektedir (Skaalvik, 2011, s. 1036).

Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki değerlerinin nasıl ve nelerden etkilenecek olduğu, mesleki değerler bakımından Türk Eğitim sisteminde öğretmenlerin mevcut durumu ve yeterliliklerini irdeleyerek, tartışmak ve sonuca ulaşabilmek açısından önemlidir. Öğretmenleri kişisel ve mesleki değerlerinin iş yaşamında ne gibi ikilemlere yol açabileceğini anlamaya hazırlayabilmek ve mesleki uygulamalarındaki eylem ve kararlarını dikkatle düşünmeye sevk edebilmek ve ortak bir anlayış oluşturabilmek açısından da bu araştırma oldukça önemlidir. Bu sayede öğretmenlerin kendi eylemlerinin altında yatan değerleri derin düşünerek değerlendirmeleri, geliştirmeleri ve farkındalıklarının artması sağlanabilir (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 118).

Eğitim-öğretim etkinliklerinin itici gücü olan değerler neler olmalıdır. Yüz binlerce öğretmenin düşük statüdeki bir mesleğe, hem de çok düşük bir ücrete rağmen yönelmesi, sadece çaresizlikle açıklanamaz. Birçok öğretmenin başka bir iş bulamadığı için bu mesleğe tercih ettiğini varsaymak büyük haksızlık olur. Onları yönlendiren, daha doğrusu bu mesleğe iten yüce bazı değerlerin olduğu kesindir. Mesleğe yeni giren öğretmenlerdeki hayal kırıklığı eğitim sisteminde yıkılan değerlerin yerine yeni değerlerin konamamasından kaynaklanmaktadır (Özden, 2008, s. 47). Dolayısıyla bu araştırma öğretmenlik mesleğinin yeni değerlerinin tanımlanması açısından da önem taşımaktadır. Bu sayede öğretmenlik yapan bireylerin üzerinde birleşebilecekleri mesleki değer standartları verilen hizmetin kalitesini yükselteceği gibi mesleki bilinci de arttıracaktır (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 126). Öğretmenlerin kişisel değerleri ile mesleki değerleri arasında uyumu yakalamalarına, kişisel inançlarını ve kendilerine özgü varsayımları yeniden gözden geçirmelerine izin verecek mesleki gelişim ortamlarının oluşturulması açısından da bu çalışma önem arz etmektedir (Jones, 2003, s. 397).

Bu araştırma kamu ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, ek iş yapma, mesleki kıdem, okul kıdemi, branş ve çalışılan yer değişkenleri bakımından saptanması olanağı sağlayacaktır. Ayrıca kişisel değerlerin mesleki değerleri ne

derece yordadığı anlaşılmaya çalışılacaktır. Böylelikle kişisel ve mesleki değerlerin şekillenmesinde hangi değişkenlerin etkili olduğu ve kişisel değerlerin mesleki değerleri ne derecede etkilediğini değerlendirmek mümkün olacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarına dayanılarak öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerlerini yönetici, öğrenci ve veli gözünden araştırıp değerlendiren çalışmalar yapılabilir. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının mesleki değerlere bakış açısı ve kişisel değerleri ile kişisel değerlerinin mesleki değerleri etkisine ilişkin araştırmalar yapılabilir. Böylece farklı örneklerle çalışılarak sonuçların tekrarlanabilirliği sınanabilir. Bunların dışında kişisel ve mesleki değerlerin performans, sosyalleşme, psikolojik sözleşme, adanmışlık, v.b. kavramlarla ilişkisi araştırılabilir

Öğretmenlik mesleği profesyonel olmayı gerektiren bir meslektir. Profesyoneller olarak öğretmenlerin kendi mesleki değerlerine uygun kararlar almaları gerekmektedir. Bu kararlar alınırken de kendi kişisel değerleri temelinde hareket etmemeli, mesleğin değerleri dikkate almalıdırlar. Öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değerleri ile bu değerler arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma eğitim bilimleri alanında yapılan ilk çalışmalardan biri olacaktır. Öğretmenlerin mesleki değerler anlamında profesyonel hareket etme durumlarını ortaya koymayı ve kişisel değerlerle mesleki değerler çatıştığında mesleki değerlere göre hareket etmelerini önerebilmek açısından da bu çalışma önem arz etmektedir (Spano, 2007).

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, İstanbul İli Anadolu Yakasında yer alan Kadıköy, Sultanbeyli ve Ümraniye ilçelerindeki resmi ortaöğretim okullarında 2015 yılında çalışan öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin neler olduğunun saptanmasıyla sınırlıdır. İmam hatip liselerinde çalışan öğretmenler kapsam dışı tutulmuştur. Ayrıca araştırma, öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet, ek iş yapma, mesleki kıdem, okul kıdemi, branş ve ilçe değişkenleri ile de sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Kişisel Değerler: Düşünce ve eylemlerimize yön veren standartlar kümesidir (Feather,1975, s. 8).

Mesleki Değerler: Mesleki değerler, öğretmenlerde mutlaka ve uygun şekilde bulunması gerektiği düşünülen inançların öğrencilerle iletişim kurulurken nasıl kullanılacağı hakkında bilgi veren değerler setidir (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 7).

Kıdem Yılı: Öğretmenlikte yıl bazında geçen süredir (MEB Kariyer Basamakları Yönetmeliği, 2005).

Muhafazakârlık: Bir kültürün veya dinin sağladığı düşünceleri ve gelenekleri sayma, bağlılık ve onay gösterme (Schwartz, 2012, s. 7). Muhafazakârlık insanın biyolojik ihtiyaçlarını karşılamak için aileye ve çocuklara, güvenlik ve bağımsızlık için mal ve mülke, mutsuz bir göçebe olmamak için yerel bağlara ve komşulara, ona nereden gelip nereye gittiğini ve yeryüzündeki konumunu anlatacak geleneksel bir dini inanca ihtiyacı var olduğunu belirten düşünce sistemidir (Güler, 2009, s. 132). Araştırmada kullanılan ölçekten hareketle; muhafazakârlık ile geleneğe bağlılığı, dini sorumlulukları yerine getirme konusunda hassas davranmayı, gelenek ve din otoritesini kabul edip, bu otoritenin gerekliliğini savunmayı, mevcut düzenin devamından yana olmayı temel amacı haline getiren yaşam şekli kastedilmektedir

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle değer kavramı açıklanmış ve değer kavramı ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Daha sonra iş hayatında değerler kapsamında çalışma değerleri, mesleki değerler ve etik değerler konusuna yer verilmiştir.

2.1. Değerler

McDonald (1993), değer kavramının, antropoloji, ekonomi, felsefe, psikoloji ve sosyolojiden oluşan beş ayrı disipline dayalı farklı teorik temelleri olduğunu belirtmektedir. Değerlerin bu çok yönlü yapısı değer kavramının tanımlanmasında farklı bakış açılarının oluşmasına neden olmuş ve birçok değer tanımı yapılmıştır (Kaymakcan, 2010, s. 10). Yaman değerlerin geleneksel, tarihsel, kültürel, felsefi ve dini bakış açılarına göre tanımlanabileceğini belirtmektedir (Yaman, 2012, s. 25).

Bireysel değerler üzerindeki önemli çalışmalarıyla tanınan Rokeach (1973) değeri "*bireysel veya sosyal olarak zıt ya da farklı bir davranış biçimi ya da yaşam amacı şeklindeki daimi bir inançtır*", olarak tanımlamıştır (Rokeach, 1973, s. 3).

Feather (1975) değerleri, "*düşünce ve eylemlerimize yön veren standartlar kümesi*" olarak ifade etmiştir (Feather, 1975, s. 8).

Shamir'e (1990) göre değerler kişiye hayatı boyunca rehberlik eden temel prensiplerdir.

Yaman'a (2012) göre değer, "*bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay, durum vb. karşısında ortaya koyduğu duyarlılıklardır*" (Yaman, 2012, s. 17).

Değer "*hayata bakış açımızı ve amaçlarımızı belirleyen, aldığımız kararları etkileyen, inançlarımızı yansıtan ve prensiplerimizi oluşturan bir tercihtir*" (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 53).

Değerlere insan davranışlarına bakan yönüyle yaklaşan Güngör değeri, *bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç* olarak tanımlamıştır (Güngör, 1998, s. 27).

Hodgkinson'a göre değerlerin en önemli fonksiyonu, çeşitli durumlardaki davranışlara rehberlik eden, kişiye özgü standartlar sağlamasıdır (Hodgkinson,

2008, s. 142).

Değerin kültürün en önemli öğelerinden bir olduğunu belirten Hofstede (1980), değeri “*belirli durumları diğerlerine tercih etmeye yönelik büyük bir eğilim*” olarak ifade etmiştir (Hofstede, 1980, s. 19).

Schwartz da (1992,1999) değerleri insanları ve olayları değerlendirmede ve eylemlerini açıklamada temel oluşturan bir rehber olarak açıklamıştır. 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 (Schwartz, 1999, s. 24–25).

Aydın da (2012) Schwartz gibi değer kavramına sosyolojik açıdan yaklaşmış ve değeri, “*kişiye ve gruba yararlı, kişi ve grup için istenilir, kişi veya grup tarafından beğenilen her şey*” olarak tanımlamıştır (Aydın, 2012, s. 39).

Parsons (1962) değeri, toplumsal sistemin temel öğelerinden biri olarak görmektedir. Değer, sosyal eylemin yöntemini, araçları ve amaçları içinde seçimi etkileyen, dolaylı veya dolaysız olarak bireyin ya da grubun özellikleri ayırt edici bir kavramlaştırmasıdır (Parsons, 1962, s. 395).

Türk Dil Kurumu değeri, “*bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık*” olarak tanımlamaktadır (TDK Güncel Sözlük, 2007).

Şişman’a (2002) göre değerler, neyin doğru ve neyin yanlış, neyin iyi ve neyin kötü olduğunu belirlemeye yarayan ölçütlerdir.

Cevizci’ye (2002) göre 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, işe 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 (Cevizci, 2002, s. 248).

Başaran (1992) değeri, bir nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin değerler

örgütü içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik ve nicelik şeklinde tanımlamaktadır.

Dökmen (2004), kişilerin kendileri ve başkaları için anlamlı buldukları eylemler ve davranışların ve bu eylemleri/davranışları üreten şemaların “değer” olduğunu belirtmiştir (Dökmen, 2004, s. 279).

Fichter, değeri, mantıksal olarak tanımlamanın gerekli olduğunu ve gerçeğin, “bir nesnenin o nesnenin kendisine transfer ettiği önemlilik” şeklinde tanımlanması gerektiğini, böylelikle herhangi bir nesnenin sadece sosyal açıdan değerli olmakla kalmayıp, kendisinin de sosyal bir değer olduğunu ifade etmektedir (Fichter, 2002, s. 148).

Hançerlioğlu (1999) değeri “nesne ve olayların, insanca önemini belirleyen niteliği” olarak tanımlamaktadır. Ruhbilimsel (metafizik) anlamda değer, “nesne ve olguların bireysel açıdan taşıdığı önem” olduğunu, törebilimsel anlamda değer, “iyi”yi vurguladığını, toplumbilimsel anlamda değer, “nesne ve olayların toplumca önem taşıyan niteliği olarak belirtmiştir (Hançerlioğlu’ 1999, s. 54).

İktisatta değer sözcüğünün iki farklı anlamı olduğu bilinmektedir. Değer bazen “*belirli bir nesnenin yararı*”nı ifade ederken, bazen de bu nesneye sahip olmamız sayesinde elde ettiğimiz “*başka malları satın alma gücü*”nü ifade etmektedir. Birincisi “kullanım değeri” olarak adlandırılırken, ikincisi ise “değişim değeri” olarak adlandırılmaktadır (Özevren, 2008, s. 5-6).

Yukarıdaki tanımların ortak noktalarını dikkate aldığımızda değeri, “hayatımızı şekillendiren, olay ve durumlar karşısında kararlar almamızı sağlayan, uyduğumuzda rahatlık ve hazzın olduğu, uymadığımızda ise vicdanen rahatsızlık duyduğumuz ilkeler bütünü” olarak tanımlayabiliriz.

2.1.1. Değerlerin Özellikleri

Schwartz (2012), birçok teorisyenin teorilerinde belirttiği hususları da dikkate alarak değerlerin temel özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

1. Değerler kaçınılmaz bir şekilde inançlarla ilişkilidir. Değerler aktif hale geldiğinde duygularla etkileşim halindedir. Bağımsız insanlar için değerler çok önemlidir. Bağımsız insanlar değerlerini koruyabiliyorlarsa ve değerleri bağımsızlıklarını tehdit etmiyorsa bu durum onları mutlu etmektedir.

2. Değerler uygulamaya sokulduğunda arzulanan hedeflerle ilişkili olmalıdırlar. Sosyal düzen, adalet ve yardımseverliği önemseyen insanlar için değerler önemlidir. Bu hedeflere ulaşılmasında değerlerin işlemesi önemlidir.
3. Değerler belirli eylem ve durumların üstündedir. Örneğin, itaatkârlık değeri, işte ya da okulda, aileyle, arkadaşlarla ya da tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir.
4. Değerler kriterler ve standartlar olarak hizmet ederler. Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesine ve değerlendirilmesine rehberlik ederler. İnsanlar kötü ve iyinin ne olduğuna, neyin adaletli neyin yasa dışı olduğuna ne yapmalıyız veya ne yapmamalıyız gibi hususlarda kendi bağlı oldukları değerleri temel alarak karar verirler.
5. Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. İnsanlar değerleri kendi bireysel karakteristik özelliklerine göre öncelendirmektedirler. Değerler başarı mı, adalet mi, yenilikçi mi gelenekselci mi gibi önceliklere göre sıralanırlar.
6. Çoklu değerlerin birbiriyle ilişkisel önemi davranışlarımıza rehberlik eder. Herhangi bir tutum veya davranış bir değerden çok daha fazlasını içerir. Örneğin kişinin kiliseye devam etmesi geleneksel ve uyum değerlerine sahip bir insan olduğunu gösterir (Schwartz, 2012, s. 3-4).

Doğan'da (2008) değerlerin özelliklerini beş grupta toplamıştır. Bunlar sırasıyla;

1. Değerler, değer yargılarının etkisi altındadır: Değerler değer yargıları doğrultusunda benimsenmektedir. Bir şahıs veya grup için değerler değer yargıları aracılığı ile netleşmekte ve somut gerekçelere taşınmaktadır.
2. Değerler ve Davranışlar: Değerler davranışların da ilham kaynağıdır.
3. Değerlerin Göreceliği: Değerler görecedirler. Sosyologların gözüyle gerçek olan değerler sadece bir grubun bir topluluğun sahiplendiği ideallerdir. Bu nedenle değerler daima bir topluluğa özgüdür. Üstelik belirli bir zaman aralığına aittirler. Çünkü zaman içinde de değişkenlerdir.
4. Değerlerin Duygusal Yükü: Bir değerın kabul görmesinde ve

benimsenmesinde duygusallık büyük rol oynar.

5. Değerlerin Hiyerarşik Yapısı: Değerler kendi içinde hiyerarşik bir yapı arz ederler. Bu durum insan ya da toplulukların ideallerini basamak basamak gerçekleştirmeyi amaçladıkları bir hiyerarşiyi betimler (Doğan, 2008, s. 318).

2.1.2. Değerler Felsefesi (Aksiyoloji)

Değerler felsefesi, insanın yaşamı boyunca vardığı birçok yargının kaynağı olan değerler sistemiyle ilgilenir (Çınar, 2013, s. 9) Felsefe ile “değerlerin kaynağının ne olduğu?” , “doğuştan mı getirildiği, yoksa sonradan mı kazanıldığı?”, “değerler içimizde mi dışımızda mı?”, “değerlerin zamana ve topluma göre değişip, değişmeyeceği”, “herkes için geçerli ortak değerlerin olup olamayacağı”, gibi sorulara cevap bulunmaya çalışılır (Erişen, 2014, s. 4; Çınar, 2013, s. 9).

Felsefi açıdan ilkçağ filozoflarında bugün kullandığımız anlamda bir değer kavramına rastlanmasa da felsefi bir sorun olarak değer probleminin ortaya çıkışı Sofistler ve Sokrat'a kadar geri götürülebilir. Değerler sorununa ilk düşünürlerden itibaren filozoflar iyi, kötü, amaç, çirkin, ahlaki doğru ya da yanlış, saygı, vicdan, özgürlük, erdem ve mutluluk gibi değişik başlıklar altında değerleri tartışmıştır (Erişen, 2014; Çınar, 2013, s. 16). Sofistlere göre her insan ve toplum için genel geçer bir ahlak yoktur ve ahlak toplumdan topluma ve zamandan zamana farklılık gösterebilir Sokrates ahlakın temelini bilgi olduğuna inanır ve doğru bilginin ise ancak akıl yoluyla elde edilebileceğini ileri sürer. Aristoteles, “doğru olan orta”yı bulan eylemin ahlaki eylem olduğunu ve doğruyu düşünüp yapan insanın mutluluğa ve erdeme ulaşmış olacağını belirtir (Çınar, 2013, s. 10).

Ortacağda Hıristiyan din adamları ve düşünürlerince ortaya konan teolojik felsefe yapma biçimi, kadim felsefe okullarının etkisini de bir anlamda farklı bir yöne, dine mâl etmiştir (Altuner, 2009, s. 117; Çınar, 2013, s. 10). Büyük metafizik sistemlerin ardından gelen bu uzlaştırmacı dinsel felsefe anlayışı, bilimi de kendisine destek yaparak bir başka dünya görüşünü, dinin hizmetindeki felsefi ve bilimsel dünya anlayışını ortaya çıkarmıştır. Bu dönemde değerler salt dini görüş etrafında şekillenmiştir (Altuner, 2009, s. 117).

Descartes öznenen hareketleözne merkezli felsefe yapma geleneğini

başlatmıştır. Descartes'ten sonra Newton kâinatın makineye benzediğini, dünyanın bir makine gibi işlediğini iddia etmiş ve kâinatta bir amaç ya da üstün bir değer bulunmadığını öne sürerek “mekanist” dünya görüşünün oluşumunda en büyük katkıyı yapmıştır (Kenan, 2009, s. 269).

Modern felsefecilere göre gerçeklik nihayetinde niceldir. Şuur, değer ve estetik gibi soyut, metafiziksel unsurların bulunmadığı camit bir hâldir. Bu düşünce dünyanın ve bütün evrenin mekanik bir şekilde işleyen anlamsız ve değersiz varlıklardan oluştuğunu iddia etmektedir (Kenan, 2009, s. 270-272).

Aydınlanmacı ve daha sonrasında pozitivist filozoflar *değerler sorununu* felsefenin, özellikle de etiğin (ahlak felsefesi) dışında tutmuşlardır. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren felsefenin ele almadığı iyi ve kötü, güzel veya çirkin gibi değerleri ele alan ve genel olarak “Değerler Felsefesi/Axiology” adıyla adlandırılan disiplinin kaynağı ortaya çıkmıştır. (Özlem, 2002; Arslan, 2002).

Modern dünyada değerler sorunu, bir epistemolojik sorun diye algılanmakta ve bunun doğal sonucu olarak “değerlerin göreceliği” savunulmaktadır. Değerlere bu yaklaşım bireyin kendi menfaatini ön plana çıkaran faydacı anlayışını gündeme getirmiş ve bunun sonucu olarak bireyin kendi faydası, içinde yaşadığı toplumun menfaatlerinin önüne geçmiştir. Böylece modern birey, amaç olarak kendi faydası için çaba sarf ederken topluma fayda sağlayabilir ama bu dolaylı yoldan gerçekleşir(Poole, 1993; s. 86). Özkul’a (2009) göre, günümüzde politik, sosyal, ekonomik ve kültürel değerlerin neredeyse hepsi, kazanç ve çıkar amacına indirgenmektedir. Marks’ın kapitalizme izafe ettiği, “emeğin metalaşması” olgusu, daha da bulaşıcı bir hale gelmiş ve bütün değerlerin metalaşması biçimine dönüşmüştür (Özkul, 2009, s. 56).

Değerler konusundaki önemli tartışmaların biri değerlerin bilgisinin kaynağı sorunu olup iki ana kaynaktan bahsedilmektedir. Birincisi dinlerin iddiası olan değerlerin kaynağının Allah olması, diğeri felsefi geleneğin iddiası olan insan aklı olduğu fikridir. Eğer değerlerin kaynağı Allah kabul edildiği takdirde bir beşer olan insanın onu değiştirme yetkisi bulunmamaktadır. Eğer değerlerin kaynağı olarak insan aklı ve eylemi kabul edilirse bu takdirde değerler çeşitli yer ve zamanda yaşayan insanlara göre değişebilir. Bu durumda da değerlerin göreceliği söz konusu olur (Bazarkulov, 2008, s. 14).

Ahlak yasası açısından değerler evrensel ve evrensel olmayan olmak üzere

ikiye ayrılır. Evrensel bir ahlak yasasının olmadığını ileri süren yaklaşımlar olarak haz ahlakı, fayda ahlakı, bencilik, anarşizm sayılabilir. Evrensel ahlak yasasını kabul edenler ise değerler sorununa, nesnel değer kuramı ile öznel değer kuramı arasındaki çatışma çerçevesinde yaklaşmaktadırlar. Objektif değer kuramını savunanlara göre (Platon, Farabi, Spinoza, Kant), iyi değerlerini oluşturan motifler kendi içinde evrenseldir ve bu motifler her zaman her yerde geçerlidir. Subjektif değer kuramını savunanlar (Bentham, Mill, Bergson) ise birey değerlerinin tercihlere bağlı olduğunu ve bunların şartlara, zaman ve yere göre değiştiğini ileri sürer. Onlara göre değerlerin evrensel geçerliliği olamaz, değerlerin geçerliği göreceli olup, özel durumlara bağlıdır (Çınar, 2013, s. 19-40).

2.1.3. Toplumsallaşma ve Değerler

Bireyin toplumun bir üyesi olması, toplumda ondan önce var olan kuralları öğrenmesi, değerler ve inançları onaması ve benimsemesi ile mümkündür. Toplumsallaşmayı toplumdaki maddi ve manevi tüm değerlerin, kuralların, inanışların toplumu oluşturan bireylerce onanması, bunları tutum ve davranışlarına yansıtması olarak tanımlayabiliriz. Bu süreç, bireyin doğumu ile başlar ve bir yaşam boyu sürer. Bireyler sosyal kalıplara uymaları ve toplumsal kurumlara katılmaları ile birlikte, o toplumda geçerli olan değer, disiplin ve davranış biçimlerini öğrenirler (Ersoy, 2006, s. 10).

Toplumsal değerler, bir toplumdaki bireylerin toplumsal davranışları değerlendirirken; hangilerinin iyi, doğru, güzel ve istenen davranış olduğunu değerlendirmelerinde sahip oldukları düşüncelerdir Bireyler, toplum yaşamında hangi doğru davranışlarla yaşamaları gerektiğini değerlerden öğrenebilmektedirler. Dolayısıyla toplumda geçerli olan davranış biçimlerini öğrenen bireyler, kendi davranışlarını da toplumun davranış biçimine göre şekillendireceklerdir (Ersoy, 2006, s. 23).

Toplumsal değer, toplumsal olarak neyin doğru olduğu hakkında paylaşılmış düşüncelerdir (Kornbulm, 1994 akt. Canatan, 2008, s. 63). Özankaya'ya göre toplumsal değer "nesne ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan bakımından taşıdığı önemi belirleyen niteliğidir" (Hançerlioğlu, 1986, s. 85).

Toplumların yüzyıllar süren birikimle ortaya koydukları toplumsal değerler,

onların kültür ürünleridir. Toplumsal değerler, toplumların kimliklerinin işaretidir, parmak izi gibidir ve insan davranışlarının temellerini oluşturur. Parsons'a göre kültürel sistem her toplumda kendi kültürel özgünlüğünü sağlayan çekirdek değerleri ve ilgili normları içerir. Bu nedenle kültürel sistemin oluşuyla ilgili özellikleri gelenek ve değerleri totulaşmasına, yani toplumun mirasına yansır. Değerler, toplumsal normlar veya davranış kuralları aracılığıyla ifade edilirler (Canatan, 2008, s. 64).

Fertlerin de faydalı, yapıcı ve yaratıcı birer elaman olmaları, içerisinde yaşadıkları toplumun değerlerini özümstedikleri ölçüde mümkün olmaktadır. Değerler bu yüzden toplum ve fertler için temel öğeler olarak görülmektedir. Değersiz herhangi bir toplum ve fert düşünülemez gibi, değerlerine gereği gibi önem vermeyen milletlerin sağlıklı bir şekilde gelişmeleri de mümkün olmamaktadır (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 39). Bozulmuş bir toplum insanı eğitememekte, aksine onun eğitimi yönünde önemli bir engel olarak kalmaktadır (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 78).

Değerlerin toplumda çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Tezcan, 1987, s. 114-115).

1. Bireylerin ve grupların toplumsal önemlerini ölçme, toplumda çeşitli tabakalaşmaları belirlemek, bireye çevresinin diğer üyelerinin gözünde hangi yeri işgal etmekte olduğunu öğretmek,
2. Toplumdaki maddi öğelerden hangisinin istemeye değer, yararlı, gerekli olduğunu belirleyerek bunlar üzerinde istek uyandırmak,
3. Toplumdaki ideal düşünme ve davranma biçimlerini belirlemek,
4. Toplumsal rollerin seçilmesi ve yerine getirilmesi konusunda rehberlik etmek,
5. Toplumsal denetim ve toplumsal baskı aracı olarak etkili olmak. Bu yolla beşeri ilişkileri geliştirerek, sorunları çözmek,
6. Toplumsal dayanışmanın gerçekleşmesini sağlamak.

Bireyin toplumsallaşmasında aile ve yakın çevre, eğitim kurumu ve çalışma yaşamı etkili olmaktadır. Bu süreçlere aşağıda yer verilmiştir.

Aile ve Yakın Çevre

Bireyin değerlerinin temelleri ilk olarak, kişinin içinde doğduğu, yetiştiği aile çevresinde atılmaktadır (Özen, 1996, s. 34). Çocuğun kişiliği şekillenirken ona etkiye bulan en önemli faktör şüphesiz ailesidir (Peker, 1993, s. 85). Toplumsallaşma sürecinin ilk ortamı olan aile çocuğun gelişimi üzerinde büyük öneme sahiptir. Bireyin ilk deneyimlerini kazandığı, ilk tutum ve davranışlarını belirlediği ortam ailedir. Özellikle çocukluk döneminde dış dünya ile olan etkileşimi görece az olan bireye yaşadığı dünyaya ilişkin ilk bilgiler aile tarafından aktarılır (Özen, 1996, s. 34). Etik davranışlar ve ahlak öncelikle aileden öğrenilir. Değerlerimiz ailemizin ve çevremizin değerlerinden oldukça etkilenir (Kirel, 2000, s. 45).

Çocuğu insan olma yolunda ilk yönlendiren ona mensubu olduğu toplumun kültürel değerlerini kazandıran en önemli sosyal kurum ailedir (Özcan, 1985, s. 13). Çocuk aile üyelerinin özelliklerini ve değer yargılarını örnek alarak benimser, hareketlerini, konuşma ve davranışlarını taklit ederek onlara benzemeye çalışır. Çocuk dış dünyayı anne ve babasının gözüyle görmeye çalışır. Onların olumlu ve olumsuz yanlarını özdeşim yoluyla içine sindirir. Dolayısıyla aile çocuğun ilk sosyal deneyimlerini, duygusal gelişimini ve toplumsallaşma sürecini etkileyen yerdir (Aydın, 1996).

Eğitim Kurumları

İkinci evre ise ilk, orta ve yükseköğrenim olarak kategorileştirilen eğitim/okul aşamasıdır. Bu aşamanın ilk ve orta öğretim kısmı genellikle aile evresi ile çakışan bir dönem olarak ortaya çıkmaktadır (Özen, 1996, s. 147). Bireyin özellikle de çocukluk çağlarındaki toplumsallaşmasında, eğitim kurumlarının önemli yeri vardır. Bu ortamın toplumsallaşmaya katkısı ilkökul hatta anaokulundan itibaren başlayarak ortaokul ve yükseköğretim boyunca sürer (Aziz, 1982, s. 18). Kohlberg'in de belirttiği üzere, işlevsel açıdan eğitim kurumları, toplumsallaşma mekânlarıdır (Tezcan, 1987, s. 145). Eğitim kurumu, bireyin toplumdaki rol beklentilerine uygun bir kişilik almasına, bilgi ve davranışa kazanmasına yardımcı olur (Aziz, 1982, s. 18). Toplumsallaşma ve seçme işlevleriyle eğitim kurumları, toplum için rollerini iyi biçimde yerine getiren bireyleri üretirler. Dolayısıyla bu kurumlar, toplumun devamını sağlamada ve değerlerde birlik oluşturma açısından etkili olur. Değer sistemlerinin düzenli çalışması bir anlamda eğitim kurumlarına bağlıdır (Tezcan, 1987, s. 15-16).

Çalışma Yaşamı

Kişinin yaşam sürecinde karşılaştığı aile ve eğitim hayatlarında yaşanan kesişme gibi, eğitim evresiyle kesişen üçüncü evre ise çalışma yaşamına atıldığı dönemdir. Kişi, aile ve eğitim hayatında edindiği nitelik ve kişisel etmenlerle etkileşerek bir ölçüde oluşmuş bulunan değer eğilimleriyle çalışma yaşamına girmektedir (Özen, 1996, s. 147). Çalışma yaşamı kavramı, genellikle bireylerin işleriyle uğraşarak geçirdikleri zamanları ifade etmek için kullanılır. Daha geniş bakıldığında ise, çalışma yaşamının bir ömür boyu bireyler üzerinde etkisi büyük olan, iş dışı yaşamın gelişimi ve planlanmasında da baskın role sahip bir kavram olduğu görülmektedir (Ören ve Yüksel, 2012, s. 38). Ancak elbette kişiliğin gelişimi iş yaşamı olarak da kodlayabileceğimiz örgütsel toplumsallaşma süreci içinde de devam etmektedir. Van Maanen ve Schein (1979), iş yaşamını örgütsel toplumsallaşma süreci olarak adlandırmakta ve örgütsel toplumsallaşma sürecini *“bireyin bir örgütsel rolü üstlenmek için gerekli olan toplumsal bilgi ve yetenekleri edinme süreci”* olarak tanımlamaktadır. Örgütsel toplumsallaşma süreci içinde birey, bir yandan örgüt üyelerinde oluşturulmuş inanç, değer, tutum örüntüleriyle etkileşerek yeni eğilimler edinmekte ve daha önce oluşmuş bulunan eğilimlerini bilinçli veya bilinçsiz değiştirmekte, diğer yandan da içinde bulunduğu örgütün inanç, değer, tutum sistemine bu şekillenmekte olan eğilimleriyle etkide bulunmaktadır (Özen, 1996, s. 50).

2.1.4. Dini Değerler

Dini değerler dediğimiz zaman, oluşmasına dinin kaynaklık ettiği değerler aklımıza gelmektedir (Bakırcı, 2010, s. 27). Din bireylerin çeşitli olaylar, olgular ve etkiler karşısında hangi davranışları sergileyeceklerini, nasıl düşüneceklerini telkin ederek belli tutumlar sergilemelerini tavsiye eder (Yavuz, 2008, s. 2).

Din, insanın düşünce, duygu, irade, vicdan ve davranış gibi bütün kabiliyet ve eğilimlerine hitap eder (Peker, 1990, s. 90). Bu nedenle din insanın bütün duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etkilidir.

Bizim üzerimizde en çok etkisi olanlar değerlerin başında toplumun çok farklı kesimleri tarafından benimsenmiş olan dinî değerler gelir. Dinî değerler hem önemli bir kültür unsuru olması hem de insanın anlam arayışına cevap verebilmesi nedeniyle önemli bir etkiye sahiptir (Yavuz, 2008, s. 35). Din, insanları derinden etkileyen ve hayatına yön veren bir olgudur (Uysal, 1996, s.

20). Weber'e göre (1993), insanın değer yargılarını ve tutumları belirleyen dindir (s. 245).

Dini değerler ile insanın içindeki insan olma potansiyeli ortaktır, ikisi de evrensel değerleri içerir. Bu nedenle evrensel değerlerle dini değerlerin paralellliği söz konusudur. Din, insanın, hakkaniyet, tutarlılık, dürüstlük, insan onuru, koşulsuz sevgi, sabır, yardım etme, destek olma ve yüreklendirme gibi temel değerlerin farkına varmasını sağlar (Özdoğan, 1997, s. 113). Bu değerler zaten insanın fitratında yaşanmaya hazır halde mevcuttur, dinin amacı bu değerlerin dengeli bir şekilde pratiğe dökülmesini sağlamaktır (Hökelekli, 2001, s. 12). İktbal'e göre, din ne yalnızca düşünce, ne sırf duygu ve ne de sırf uygulamadır, insan kişiliğinin bütünüdür bir ifadesidir (İktbal, 1964, s. 18).

İnsan hayatında önemli bir yeri olan dinin, onun günlük yaşamındaki davranış ve düşüncelerini etkilememesi düşünülemez. İnsanın karakterinin oluşması ve şekillenmesinde dinin rolü ve etkisi inkar edilemez bir gerçektir (Uysal, 1996, s. 118). Whitehead'a göre, insanın kişilik yapısı inancı doğrultusunda gelişir. Din insanın ruhi bölümlerini temizleyen bir güçtür. İnsanın hayat koşusunda oluşturduğu kişilik yapısı ve takındığı tutum onun inançlarına dayanır (akt. Mehmedoglu, 2004, s. 78-79).

Dinin insanın hayatında bazı değerleri koruması ve sürdürmesinde etkili olduğu bir gerçektir. Aile değerlerine bağlılık, ana-baba ve büyüklere saygı, itaatkârlık, dürüstlük, cinsel kontrol ve korunma, çalışkanlık ve yardımseverlik gibi değerlerle dindarlık arasında doğrudan bir ilişki olduğu çeşitli araştırmalarla doğrulanmıştır (Hökelekli, 2002, s. 27) .

Her insanın farklı bir kişiliğe sahip olması, onun dini değerleri yaşayışını da çeşitlendirecektir. Bu nedenle dini değerleri her bireyin aynı tarzda yaşadığından bahsetmek mümkün değildir. Dini değerleri her insan farklı boyutlarda ve derinlikte yaşar. Dinin, değişmeyen bir takım evrensel değerler topluluğu sunmasına karşın algılayış, yaşayış ve bu değerlerin ortaya çıkış tarzından kaynaklanan dinin kendi içinde çeşitliliği söz konusudur. Dolayısıyla dini değerlerde tek bir yaşantı tarzından ve tek tip bir dindarlıktan da bahsedilemez (Hökelekli, 2001).

Aynı dinin mensupları, dinlerini aynı kalitede ve seviyede yaşamazlar; kişiden kişiye değişen farklı derecelenmeler vardır. Alport'a göre bu farklılıkları

iki temel gruba göre sınıflandırmak mümkündür.

Dış güdümlü din; Bu tür dindarlıkta din, davranışların birinci derecede belirleyicisi olmayıp, ancak başka maksatlar için bir vasıta durumunadır. Dini dışa bağımlı olarak yaşayan kişiler, dini kendi kişisel çıkarları için kullanma eğilimindedirler.

İçsel din; Bu tip dindarlar dinde, kendi en basta gelen ve hâkim motivasyonlarını bulurlar. Öncekiler dinden faydalanırken bunlar dinlerini yasarlar. Din, benliğin hizmetinde olması sebebiyle dıştan gelen bir değer olmayıp, ilahi varlığın iradesine uygun olarak kişiyi değişime zorlayan, benlikten daha geniş bir alana yayılan, içten dogma bir değerdir. Din, diğer ihtiyaçları düzenleyen ana güdü hüviyetini kazanarak kendi içinde amaç haline gelir (Akt. Hokelekli, 2001, s. 76-77)

Türkiye’de bireylerin manevi gelişimi din eğitimi yoluyla yapılmaya çalışılmıştır. Ancak bu eğitim dini bilgilerin öğretilmesi noktasında kaldığından kişilerde maneviyat oluşturulamamıştır. Bu nedenle maneviyat ve din birbirinden soyutlanmış ve sonuçta ikisi de çoğunlukla davranışa dönüşmeyen bir çeşit genel kültür seviyesinde kalmıştır (Bilecik vd., 2007; Bakioğlu ve Sılay, 2013). Oysa din ve ahlak bütün toplumların en etkili ve köklü iki kurumudur. (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 63).

2.1.5. Vicdan ve Değerler

Vicdan ahlak ve değer alanında en çok vurgu yapılan kavramdır. İnsanın olay ve olgular karşısında sergilediği tutum ve davranışları ve ahlak anlayışı genellikle bir vicdan işi olarak görülmektedir. Kişinin vicdanına göre hareket etmesi, vicdan sahibi olunması, vicdanın sesine kulak verilmesi vb beklentiler ve bu doğrultuda yapılan çağrılar verilen değeri göstermektedir (TMMOB, 2008, s. 43).

Vicdan kavramı, karşı karşıya kaldığımız tek tek durumlarda ne yapmamız ya da ne yapmamamız gerektiğini söyleyen ve bu bakımdan da ahlâksal eylemin zorunlu hareket ettiricisi olarak genel kabul gören insansal-duygusal bir yaşantıyı ifade etmektedir (Ketenci, 2008, s:36). Vicdan, kişinin kendi ahlâk değerlerini dolaysız bir biçimde kendiliğinden yargılamasını sağlayan iç yeti ya da kişiyi bunu yapmaya yönelten iç duyudur (İmamoğlu, 2010, s.129). Vicdan, kişiyi kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmaya iten, kişinin kendi değerleri üzerinde

dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapmasını sağlayan güçtür (Parlatır, 1998, s. 2347).

Yapılan tanımlara baktığımızda vicdanın değer kavramlarıyla ilişkilendirilmeden tanımlanamadığını görüyoruz. Bu durum vicdanın, birey değer ölçülerine ters düşen bir tutum ve davranış gösterdiğinde ona“suçluluk duygusu” ile yaptırımında bulunmasından kaynaklanmaktadır (İmamoğlu, 2010, s. 131-141).

Shaftesbury göre (2000) vicdan insanda doğal olarak bulunan bir duygudur. Bu nedenle Shaftesbury insanda beş duyunun yanında altıncı bir duyu olduğunu ve buna vicdan dendiğini belirtmektedir. Dolayısıyla vicdan insanda zaten vardır ve sonradan öğrenilmez (Shaftesbury, 2000). Hutcheson’da (2007) Shaftesbury gibi vicdanın insanda doğal olarak bulunan bir duyu olduğunu belirtmektedir. Hutcheson’da bu konuda Ahlâksal algılar bizde diğer algılar gibi zorunlu olarak vardır ve ne değiştirebiliriz ne de engelleyebiliriz demektedir (Hutcheson, 1897, s. 74). Vicdan kavramı, Kant’ın etik görüşünde daha farklı bir yere sahiptir. Vicdan, kişi yasaya aykırı bir davranış yaptığında, ne gibi bir gerekçe bulursa bulsun susturamadığı “iç yargılayıcı”dır. Kant’a göre vicdan kişinin kendi yaptıklarını ahlâk yasası ile değerlendirdiğinde duyduğu “acı veren bir duygudur (Kant, 1977, s. 107-108).

Vicdan bireyde kendiliğinden ortaya çıkan bir duygu değildir. Kant’ta göre bizi eyleme götüren kimi değerler inandığımız ilkeler, normlar tarafından belirlenir. Vicdan duygusu denilen şey, ancak bu duygunun taşıyıcısı olan ahlaksal öznenin insanın değerine duyduğu saygıyla ilişkili olarak ‘yaşandığında’ anlamlıdır” (Ketenci, 2008, s. 51) .

2.2. Kişisel Değerler

Kişisel değerler, birey açısından değerli ve önemli olan şeyleri ifade etmektedir (Lussier, 2002). Değerler, bütün yaşamı ve tutumları, ilkeleri ve kişilikten kaynaklanan değerli şeyleri etkilemektedir. Değerler bireylerin dünyaya bakış açıları ile bütünleşmekte ve önceliklerini belirlemektedir (Hostetter, 2003, s. 13).

Kişilerin değerleri oluşturan üç temel faktör bulunduğu ve bunların da genetik, çevre ve kültür olduğu belirtilmektedir (McCrae, 2004, s. 4). Bireysel değerler kültürün ya da sosyal sistemin ürünü olarak kabul edilmektedir. Bireyin hemen her davranışı, doğrudan ya da dolaylı olarak değerlerinden etkilenmektedir.

Değerler bireyin tüm davranışları yönlendirir (Özgüven, 1999). Birey açısından uygun olan ve olmayan davranışların belirlenmesinde kullanılan standartların oluşturulmasını sağlar. Değerler, bireyin günlük yaşantısında verdiği kararları etkiler, kişisel ve sosyal yaşantıya ilişkin önceliklerin belirlenmesini kolaylaştırır (Çavdar, 2009, s. 42).

Rokeach'a (1973) göre değerlerin; bireyleri yaşamlarında belirli bir pozisyon almaya yöneltmek, bir politik veya dini ideolojiyi diğerine tercih etmesini sağlamak, kendisini ifade etmesine rehberlik etmek, kendisini ve çevresindekileri değerlendirmesinde ve yargılamasında, kendisini veya diğerlerini yüceltmesi veya kusurlu bulmasında ölçüt olmak, kendisini diğerleriyle kıyaslayarak ahlâklılığını değerlendirmesinde ölçü olmak, diğerlerini etkilemede ve iknâ etmeye dayanak oluşturmak ve psikoanalitik anlamda, kişisel olarak kabul edilemez nitelikteki tutum, inanç ve davranışların nasıl rasyonalize edileceği konusunda yol göstermek gibi önemli özellikleri bulunmaktadır.

Değerler, bireylerin iletişim sürecini güçlendirir, aralarındaki etkileşimi ve işbirliğini artırır. Karar verme sürecinde, bireylerin değerleri, toplumun amacını ve yönünü etkiler. Schmidt ve Posner'a (1982) göre değerler, bireysel düzeyde her gün yüzlerce karara yön ve biçim verir. Toplumu hedeflerine ulaştıracak temel etken olan bireyler, toplumun kültür kalıplarını içselleştirebilirler (Akt. Doğanay, 2006). Küçük yaştan itibaren kazanılan değerler, bireylerin toplumsal davranışlarını etkiler. Bu etkileşim, doğal bir oluşumdur ve bundan kurtulmak mümkün değildir (Başaran, 1991, s. 241).

Kişilik ve değer ilişkisi, toplumun ürettiği ortak anlamlar çerçevesinde, toplumun ortak değerlerinin kişilerce paylaşım dereceleriyle açıklanmaktadır. Toplumun sahip olduğu değerler, bireyler tarafından farklı derecelerde önemsenerek benimsenmekte ve bu nedenle de bireyler, benzer durumlar karşısında farklı tutum ve davranışlar gösterebilmektedir (Doğan vd., 2007, s. 15). Bireyin içinde yaşadığı kültürel ortamda, öğrenme ve deneyimin bir sonucu olarak bireysel değerler gelişir. Öğrenme ve deneyim, bireyden bireye farklılık gösterdiği için, sonuçta değerlerin de farklı olması doğaldır (Çavdar, 2009, s. 42). Kişiliğin oluşmasında kültürün önemli olduğunu belirten Mead, kültür çeşitliliğince kişilik yapılanması veya insan çeşitliliği olduğunu da belirtmektedir (Çınar, 2013, s. 198).

İnsanı motive eden değer açıklamalarının çeşitliliği ve değerler arasındaki

ilişkiyi ifade eden yapı evrensel olsa bile kişiler ve gruplar arasındaki farklılıklar esasen değerlere verilen önemle ilişkilidir (Shwartz, 2006, s. 2). Kişi kendi ilgisindeki şeylere anlam yüklediği, onları anlamlı ya da anlamsız, başka bir deyişle değerli ya da değersiz gördüğü için, değer kavramı kişiden kişiye değişen bir şey haline gelmektedir. Bugünün değerlilik anlayışına göre birisi için anlamlı olan, değerli olan, bir başkası için değersiz olabilmektedir (Tepe, 2008, s. 7).

Kişilerin yaşam koşulları bazı değerleri diğerlerin daha kolay bir şekilde ifade etmeleri ve peşine düşmeleri için fırsat sağlar. Örneğin zengin insanlar, çok daha kolay güç değerinin peşine düşebilirler ve ücretsiz işlerde çalışan insanlarda öz-yönelim değerini çok kolay ifade edebilirler. Yaşam koşulları aynı zamanda değerlerin ifade edilmesine veya peşine düşülmesine karşı kısıtlamalar empoze eder. Anne babaya bağımlı çocuklar anne babalarının uyarılım değerinin peşine düşmesine sınır koymaya zorlar. Kişiler ırkçı akranlarının yanında universalizm (tüm insanlığın affedilebileceği) değerini ifade etmekte zorlanırlar. Diğer bir deyişle yaşam koşulları farklı değerlerin çok veya az faydalı veya pahalı olmasına göre açıklanmasını veya peşine düşülmesini sağlar (Shwartz, 2006, s. 23).

Tipik bir şekilde insanların değerleri onların yaşam koşullarına adapte olur. İnsanlar kolay ulaşılabilecekleri nitelikteki değerlerin önem derecesini yükseltirlerken, ulaşılması zor olan değerlerin önem derecesini düşürürler. İşlerinde boş zaman ayırabilme imkânı olan insanlar için uyum değeri yerine öz-yönelim değeri daha önemli hale gelmektedir. Ulaşılabilir değerlerin derecesini yükseltmek ve ulaşılamaz değerlerin derecesini düşürmek bazı değerler hariç hemen hemen çoğu değer için geçerlidir. Maddi yönden iyi oluş ve güvenlik ile ilgili değerlerde tersi oluşmaktadır. Böyle değerlere ulaşmak zor olduğu zaman önemi artarken ulaşılması kolay olduğunda önemi düşer. Böyle ekonomik sıkıntı çeken insanlar ve sosyal ayaklanmalarda güç ve güvenlik değerinin önemi yaşamla ilişkili konfor ve emniyet değerine göre çok daha fazla artar (Shwartz, 2006, s. 24).

İnsanların yaş, eğitim, cinsiyet, gelir ve diğer karakteristik özellikleri onların sosyalleşme ve öğrenme tecrübelerini, oynadıkları sosyal rolleri, karşılaştıkları beklentiler ve yaptırımları ve yeteneklerinin gelişimini etkiler. Böylece, karakteristik geçmişindeki farklılıklar yaşam koşullarındaki farklılıkların başlıca nedenidir. Bu da insanlar sırasıyla kendi değer önceliklerinin etkilenmesine sebep olmaktadır (Shwartz, 2006, s. 24).

Değerlerin insan doğasında nasıl oluştuğunu belirlemek ve özelliklerini

ifade etmek için birçok bilim adamı çeşitli teoriler ortaya koymuşlardır. Aşağıda kişisel değerler kapsamında çeşitli bilim adamlarının teorilerine yer verilmiştir.

2.2.1. Spranger ile Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Kuramı

Psikoloji alanında değer testi ilk defa Spranger (1928) tarafından kullanılmıştır. Spranger araştırmada kullandığı deneklerini her birinde hâkim olan değere göre şahsiyet tiplerine ayırmaya çalışmış ve herkesin altı temel değer tipinden birine girebileceğini söylemiştir. Spranger'den ilham alarak değerler üzerine geniş bir çalışma yapan Allport, Vernon ve Lindzey'de (1960) değerleri altı grupta toplamıştır. Bunlar teorik, estetik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerlerdir. Bu değerler bazen fertleri belirleyici olur bazen de bütün bir toplum (toplumdaki fertlerin büyük çoğunluğu) belli bir değer profili ile tanınırlar. Bir kişi ilim ve sanat ile uğraşmayı gaye edinirken, bir başkası bütün huzur ve saadetin iktisadi kudretle mümkün olacağına inanır (Güngör, 1998, s. 84).

Spranger'in ileri sürdüğü altı değerın açıklamaları şöyle özetlenebilir (Ünal, 1981):

Teorik Değer: Bu değere sahip insandaki hâkim değer gerçeğin keşfidir. Benzerlik ve farklılıkları araştırmak önemlidir. Teorik değere sahip insan entellektüeldir, bilim insanı olma ve felsefeci yönü ağır basar.

Ekonomik Değer: Bu değere sahip insan yararlı olanla ilgilidir ve yararlı olana önem verir. Bedeni ihtiyaçların karşılanması üzerinde durur.

Estetik Değer: Bu değere sahip insan, en yüksek değeri form ve ahenkte görür. Her bir tecrübe zarafet, simetri veya uygunluk açısından değerlendirir. Hayatın artistik olayları başlıca ilgi alanıdır.

Sosyal Değer: Sosyal değere sahip insan için en önemli değer insan sevgisidir. Başkalarını sevme ve yardımcı olma esastır. Sosyal insan bencil olmamaya azami gayret gösterir, nazik ve sempattir.

Politik Değer: Politik insan için en önemli değer kişisel güçtür. Onun için kişisel güç, etki ve şöhret oldukça önemlidir.

Dini Değer: Dini değere sahip insanın en yüksek değeri "birlik" olarak ifade edilebilir. Bu değere sahip insan mistiktir. Din uğruna dünyevi hazları feda eder. Birlik tecrübesini, kendisini inkâr etme ve düşünme yolu ile bulur.

2.2.2. Milton Rokeach'ın Değerler Yaklaşımı

Değerler konusu ile ilgili önemli çalışmaları bulunan araştırmacılardan

başında sosyal psikolog Milton Rokeach gelmektedir. Rekeach'ın değerler sistemi envanteri, davranışlar ile değerler arasında teorik bir bağlantı kurmuştur (Rokeach, 1973). Rekeach'ın değerler sistemi sayesinde değerlerin kavramsal tanımı yapılmış ve aşamalı değerler sistemi oluşturulmuştur. Rekeach değerler ve kişilik özelliklerine ilişkin literatürü gözden geçirdikten sonra Rekeach Değerler Envanterinde yer alan başlıca değerleri önermiştir (Rekeach, 1973).

Değerlerin sürekliliğine vurgu yapan Rokeach, değerlerin tamamıyla sabit olması durumunda bireysel ve toplumsal değişimin imkânsız olacağını, tam tersi bir durumda yani değerlerin sabit olmaması durumunda insan kişiliğinin ve toplumun sürekliliğinin yine mümkün olmayacağını ifade etmektedir. Bu yüzden Rokeach, yaşam değerlerinin değişmez özelliğe sahip olmaları gerektiğini ifade etmekle birlikte değişen/değişebilen yönlerinin de olması gerektiğini vurgulamaktadır (Rokeach, 1973, s. 5–6).

Rokeach değerlerin bir inanç sistemi olduğuna dikkat çekmektedir. Rokeach, değerlerin inançlar gibi, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları olduğunu belirtmektedir Rokeach, inançları kendi aralarında üç kısma ayırmıştır. Bunlar;

1. Bir şeyin doğru veya yanlış olma kabiliyetini gösteren tanımlayıcı ve varoluşsal inançlar
2. İnançın objesinin iyi ya da kötü olduğunu değerlendiren değerlendirmeci inançlar
3. Davranış amaçlarının veya araçlarının arzu edilebilir/edilemez oldukları hakkındaki sıkı kurallar koyucu ve yasaklayıcı inançlar (Rokeach, 1973, s. 7).

Rokeach değerleri araçsal (instrumental) ve amaçsal (terminal) değerler olarak iki kategoride sınıflandırmaktadır. Rokeach, bu ayrımın gerek teoride ve gerekse değerlerin ölçülmesi esnasında vazgeçilmez derecede önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Amaçsal değerler, yaşamın temel amaçlarını, araçsal değerler ise, bu amaçlara ulaşmada benimsenen davranış tarzlarını ifade etmektedir (Rokeach, 1973, s. 7).

Rokeach'ın (1973) amaçsal değerleri aşağıdaki değerlerden oluşmaktadır;

- Rahat bir yaşam (yararlı bir yaşam),
- Coşkulu bir yaşam (uyarıcı, aktif bir yaşam),
- Amacına ulaşma duygusu,

- Barış içinde bir dünya,
- Güzellikler dünyası (doğanın ve sanatın güzelliği),
- Eşitlik (kardeşlik, herkese fırsat eşitliği),
- Ailenin, toplumun güvenliği (sevilen kişilerin korunması, ulusal güvenlik),
- Özgürlük (bağımsızlık, özgür tercihler yapabilmek),
- Mutluluk (memnun olmak),
- İç ahenk (içsel çatışmanın olmaması),
- Olgun sevgi (ruhsal yakınlık),
- Eğlence (zevk veren, rahat bir yaşam),
- Öz saygı,
- Toplumsal fark edilme (saygı, takdir),
- Gerçek dostluk (yakın arkadaşlık),
- Bilgelik (yaşamın olgunlukla değerlendirilmesi),
- Geleneklere bağlılık (mevcut düzenin sürmesinden yana olmak).

Amaçsal değerler kendi içinde iki ana kola ayrılmaktadır. Bunlar birey merkezli/kişisel değerler ve toplum merkezli/sosyal değerler şeklinde sınıflandırılmıştır. Yaptığı bu sınıflandırmanın kişiler-arası ve kişiler-üstü şeklinde de olabileceğini belirten Rokeach, örnek olarak; insanın iç huzur ve kurtuluş gibi (bireysel) amaç ifadelerinin kişiler-üstü bir değer olduğunu, dünya barışı ve kardeşlik gibi (toplumsal) amaç ifadelerinin ise kişilerarası değerlerin ayrımını vermektedir. Bu yüzden bireylerin, bireysel ve sosyal değer önceliklerinde değişiklik yapabileceklerini belirtmektedir. Bireylerin tutum ve davranışlarının, sahip oldukları bireysel ve sosyal değerlere verdikleri önceliğe bağlı olarak birbirinden farklı olacağını söylemektedir. Bunun anlamı, sosyal bir değerdeki yükselişin diğer sosyal değerlerde de yükselişe yol açacağı ve bu duruma bağlı olarak da kişisel değerlerde bir düşüşe yol açacağını belirtmektedir. Buna mukabil, kişisel bir değerde yükselmenin diğer kişisel değerlerde de yükselişe yol açacağını bunun sonucunda da sosyal değerlerde bir düşüş olacağını vurgulamaktadır (Rokeach, 1973, s. 8).

Rokeach'in (1973) "araçsal değerler" kategorisinde belirttiği değerler ise şunlardır;

- Hırslılık (çok çalışkan, yüksek amaçları olan),
- Geniş düşünceli (açık fikirli),

- Yetenekli (becerikli, etkili),
- İtinalı, düzenli,
- Cesaretli,
- Affedici,
- Yardımsever (diğerlerinin iyiliği için çalışan),
- Dürüst (içten, samimi),
- Hayal gücü olan (yaratıcı),
- Bağımsız (kendine dayanan, kendine yeterli),
- Entelektüel (akıllı, tepki veren, düşünen),
- Sevecen (şefkatli, müşfik),
- İtaatkâr (görevine bağlı, saygılı),
- Terbiyeli (kibar, düzgün davranışlı),
- Sorumluluk sahibi,
- Güvenilir,
- Öz denetim (öz disiplin).

Araçsal değerler de ahlaki ve yeterlilik değerleri diye ikiye ayrılmaktadır. Ahlaki değerler toplumsal olarak değerlendirmeye tabii olurken, yeterlilik değerleri ise bireysel tatmin olarak değerlendirilmektedir (Rokeach, 1973).

Rekeach'ın değerler envanterinde değerlerin tamamı bir sistem içerisinde düzenlenmiştir. Bu sistemin özelliği tüm değerlerin önemlilik derecesine göre sıralanmış olmasıdır. Yeni bir değer öğrenildiğinde, önceden var olan değerler sistemi içerisinde alınır ve önceliklerine göre her bir değer tekrar sıralanarak sistem yeniden oluşturulur. Ancak bu tür durumlar çok sık olamayıp değerler sistemi uzun süre sabit kalmaktadır. Yani değer sistemi bireylerin belirgin bir kişiliğe sahip olduğunu göstermeye yetecek kadar sabit olmakla birlikte kültürel, toplumsal ve kişisel tecrübelerin etkisi ile değerlere verilen önceliklerin yeniden düzenlenmesi ölçüsünde de değişkendir (Rekeach, 1973, s. 13).

2.2.3. Schwartz'ın Kişisel Değerlere Yaklaşımı

Rekeach'ın çalışmalarından faydalanan Schwartz (1992, 1994, 1999, 2005, 2012) literatürde geniş şekilde kabul gören bir değerler envanteri geliştirmiştir. Schwartz, değerlerin hayatımızda bizim için neyin önemli olduğunu bildirdiğini ifade etmektedir. Her insanın farklı derecelerde birçok değere sahip olabileceğini söyleyen Schwartz, bazı insanlar için önemli olan değerlerin, diğer

insanlar için önemli olmayabileceğini belirtmektedir.

Schwartz, insanların genellikle bir şeyin onlar için niçin önemli olduğunun farkında olduklarını ifade etmektedir. Bundan dolayı, onlara değerleri hakkında sorular yöneltildiğinde kesin sonuçlara oldukça yakın raporlar verebilirler. İnsanlar, haklarında bilinçli olmadan da değerlerine uygun hareketlerde bulunabilirler. Değerler, o an için farkında olmadan işlediği halde, hafıza tarafından tekrar gözden geçirmeye/değerlendirmeye tabi tutulabilirler. Schwartz'a göre değerler göreceli olarak durağan ve yetişkinlik döneminde çok az gelişen motivasyonel unsurlardan oluşmaktadır. Schwartz, "Değerlerin temel içerikleri nelerdir?" sorusunun yanıtı olarak insanın varoluşunun evrensel gereksinimlerinin, değerlerin temelini oluşturduğunu belirtmektedir (Bardi ve Schwartz, 2003, s. 1208).

Schwartz'ın temel insan değerleri teorisi, iki bileşene sahiptir. İlk olarak teoride, on farklı değer türünün birçok toplumun üyeleri tarafından kabul edildiği varsayılmakta ve onlara rehberlik eden farklı değerleri de kapsadığı belirtilmektedir. İkinci olarak teoride, bir değer diğer bir değer türüyle nasıl bir dinamik ilişkisi olduğu belirtilmektedir. Bunun ifade edilmesi sonucunda, hangi değerlerin diğer değerler için karşılıklı yardımlaşan ve destekleyici durumda, hangi değerlerin de diğerleriyle zıtlık veya muhtemel çatışma içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. (Ros vd., 1999, s. 51)

Schwartz, değer tiplerinin üç evrensel gereksinimden kaynaklandığını varsaymaktadır. Bu temel varsayımları,

1. Bireyin organizmasının biyolojik kaynaklı temel gereksinimleri,
2. Bireyler arasında düzenli/başarılı sosyal etkileşim gereksinimleri,
3. Toplumların ve grupların devamlılık ve refahını sağlayan sosyal gereksinimleri olarak ifade etmiştir (Roccas vd., 2002, s. 790).

Schwartz birçok kültürde değerlerle ilgili literatürü incelemiş ve değerleri on değer grubu olmak üzere gruplandırmıştır. Schwartz bu on değer grubunu esas amaçları ve ne ifade ettikleri yönünden aşağıdaki gibi tanımlamıştır (Schwartz, 2012, s. 4-7):

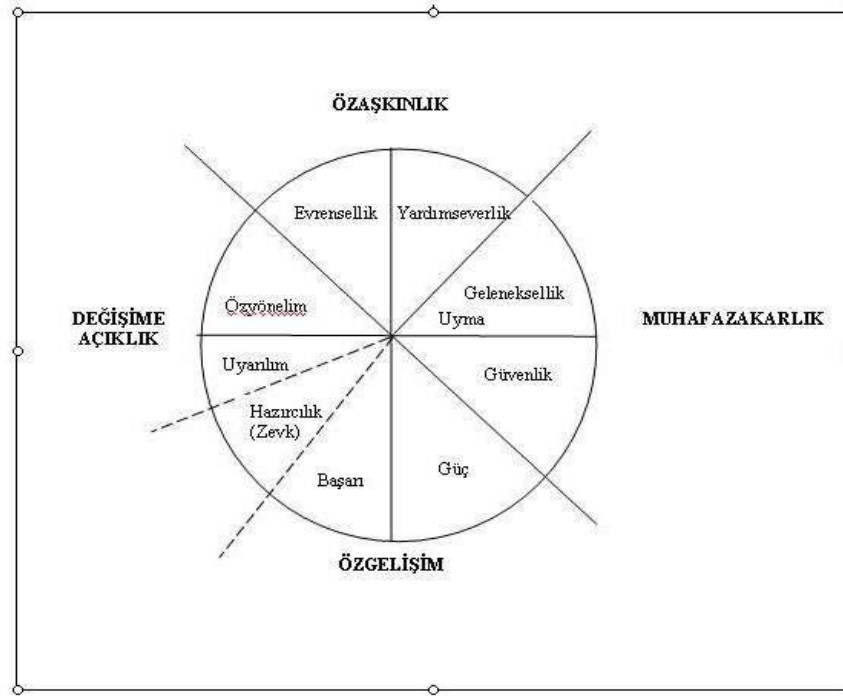
1. Öz-yönetim (*Self-Direction*): Bağımsız düşünce ve eylemlerini seçme, oluşturma ve keşfetme. Öz-yönetim organizmanın kontrol ile üstünlük ihtiyacı ve otonomi ile bağımsızlık arasındaki etkileşim gereksiniminden

- kaynaklanmaktadır. (Yaratıcılık, özgürlük, kendi hedeflerini seçme, meraklılık, bağımsızlık), (öz-saygı, gizlilik, zeki olma).
2. Uyarılım (*Stimulation*): Heyecan, yenilik ve yaşamın içindeki sorunlar. Uyarılım değeri organizmanın çeşitli ihtiyaçlarından ve uyarılımın optimal, pozitif, tehditkar olmayan ve aktivasyon düzeyini korumak için oluşturulmuştur. Uyarılım ihtiyacı muhtemelen öz-yönetim (self-direction) değerinin altında yatan ihtiyaçlarla ilgilidir. (değişik bir yaşam, heyecan verici bir yaşam, cesur).
 3. Hazcılık (*Hedonism*): Zevk veya duygulara ilişkin memnuniyet. Hazcılık organizmanın ihtiyaçlarından ve onları tatmin etme ile ilişkili zevklerden türemiştir. Birçok disiplinden teorisyenler hedonismden bahsetmektedirler (örneğin Freud, 1933; Williams, 1968 gibi). (Zevk, yaşamın tadını çıkarma, rahatına düşkünlük).
 4. Başarı (*Achievement*): Sosyal standartlara göre yeterliliği gösteren kişisel başarılar. Yeterli başarı kişilerin hayatta kalmalarına ve gruplar ile kurumların amaçlarına ulaşabilmeleri yetecek kadar kaynak oluşturabilmektir. Burada tanımlandığı gibi başarı değeri, kültürel standartların geçerli olduğu koşullarda yeterliliğin gösterilmesini vurgulamaktadır. Böylece sosyal saygınlık elde edilmiş olacaktır. (hırslı, başarılı, yetenekli, sözü geçen) (akıllı olma, öz-saygı, sosyal tanınma).
 5. Güç (*Power*): Sosyal statü ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerine hakimiyet kurma. Sosyal kurumların görünürdeki işleyişi bir parça statü farklılığı gerektirmektedir. Hem kişiler arası hemde kültürler arası ilişkilerin ampirik analizinde bir hakimiyet/boyun eğme boyutu ortaya çıkmaktadır. Güç değeri aynı zamanda bireysel egemenlik ve kontrol ihtiyaçlarına dönüşebilir. (makam, servet, sosyal güç) (kamudaki imajını korumak, sosyal tanınma).
 6. Güvenlik (*Security*): Toplumun, ilişkilerin ve kişiliğin istikrarı, uyumu ve güvenliği. Güvenlik değeri bireysel ve grup gereksinimleri temelinden türemiştir (Kluckhohn, 1951; Maslow, 1965). (ulusal güvenlik, sosyal düzen, aile güvenliği) (sağlık, aitlik hissi).
 7. Uygunluk (*Conformity*) : Başkalarına zarar verecek veya düzenlerini bozacak davranış, eğilim ve ani hareketleri sınırlamak ve sosyal beklentilerin veya normların ihlal edilmesinden kaçınmak. Uygunluk

değeri kişisel eğilimlerin bazı grup çalışmalarını ve etkileşimlerini bozup baltalayabileceğinden dolayı onlara sınırlama gereksiniminden türemiştir (İtaatkâr, öz-disiplin, nezaket, yaşlılara ve büyüklere saygı)

8. Gelenek (*Tradition*): Bir kültürün veya dinin sağladığı düşünceleri ve gelenekleri sayma, bağlılık ve onay gösterme. Bunlar dini ritüeller, inançlar ve davranış normlarından oluşmaktadır (geleneklerine saygılı olma, alçak gönüllü, dindarlık, hayatın sunduklarına razı olmak).
9. Yardımseverlik (*Benevolence*): Özel ilişki içerisinde olduğun (grup içi) kişilerin refahını artırmak ve muhafaza etmek. Yardımseverlik değeri mükemmel grup işleyişinin devamlılığı sağlama gereksiniminden ve organizmanın bir gruba üye olma ihtiyacından doğmuştur(yardımsever, dürüst, merhametli, gerçek dost, olgun, vefalı ve sorumlu) (aidiyet duygusu, hayatın anlamı, manevi yaşam).
10. Evrensellik (*Universalism*): Bütün insanların ve doğanın refahını (mutluluğunu) anlamak, değerini bilme, hoşgörülü olmak ve korumak. Evrensellik değeri grup içi yardımseverlik değeri ile çelişmektedir. Evrensellik değeri bireylerin ve grupların hayatta kalma ihtiyacından doğmuştur. (açık fikirli, sosyal adalet, eşitlik, dünya barışı, güzellikler içinde bir dünya, birlik içinde bir dünya, bilgelik, çevreyi koruma) (iç uyum, manevi bir hayat).

Schwartz'ın gruplandığı bu değer tipleri, değer sistemlerinin anlaşılmasını ve aralarındaki ilişkinin farkında olunmasını sağlamaktadır. Aşağıdaki şekil Schwartz değerler kuramının özet modeli niteliğindedir. Şekilde aynı eksenle birbirlerinin karşılarında yer alan değer kategorileri birbirleriyle ilişkisi en düşük olan değerlerdir.



Şekil 1. Schwartz'ın Kişisel Değerler Kategorileri Modeli.

(Kaynak: Schwartz, 2012)

Schwartz teoride on değere ayrılmasına rağmen değerleri motivasyonel ilişkileri bölünmemiş olarak daha temel düzeyde varsayar. Bölünmemiş bu yapıyı Schwartz dairesel olarak vermektedir. Bölünmemiş değerlerin doğasını açıklamak için, bitişik değerlerin paylaşılan motivasyonlarına vurgu yapar:

- Güç ve başarı- sosyal üstünlük ve saygınlık,
- Başarı ve hazırcılık- kişi merkezli (bencil) memnuniyet,
- Hazırcılık ve uyarılm- duygusal hoş uyarımlar için bir arzu,
- Uyarılm ve öz-yönelim- yenilik ve üstünlüğe içsel ilgi,
- Öz-yönelim ve evrensellik- kişinin kendi kararlar ve başkalarının hayatlarının huzuru üzerine güven duyma,
- Evrensellik ve yardımseverlik- diğerlerini önemseme ve kişisel çıkarlarını üstünlüğü,
- Yardımseverlik ve gelenek- grup içine olan bağlılık,
- Yardımseverlik ve uygunluk- yakın ilişkileri destekleyen normatif davranışlar,
- Uygunluk ve gelenek- toplum lehine beklentileri empoze eden kişisel itaat,

- j. Gelenek ve güvenlik- mevcut sosyal düzenlemelerde yaşam için zorunlu olması gerekenleri muhafaza etmek,
- k. Uygunluk ve güvenlik- ilişkilerde düzen ve uyumun korunması,
- l. Güvenlik ve güç- olanakları ve ilişkileri kontrol ederek tehditleri önlemek veya üstesinden gelmek (Schwartz, 2012, s. 9-10).

Schwartz envanterindeki bu değerleri iki ana eksene ayırmıştır. Birinci eksen “değişime açıklık (openness to change) – muhafazakârlık (conservatism)” eksenidir. Değişime açıklık “hazcılık, uyarılım ve öz-yönelim” değerlerinden, muhafazakârlık ise “güvenlik, uyum ve gelenek” değerlerinden oluşmaktadır. Değişime açıklık ile muhafazakârlık aynı eksenindeki iki karşıt kutbu temsil etmektedir. Schwartz’ın ikinci ana ekseninde ise karşıt kutuplar “öz-aşkınlık (self-transcendence) – öz-gelişim (self-enhancement)” dir. Öz-aşkınlık “ evrensellik, yardımseverlik” değerlerinden, öz-gelişim ise “ güç ve başarı” değerlerinden oluşmaktadır (Schwartz, 2012, s. 9).

2.2.4. Maslow’un Değerler Yaklaşımı

Maslow “iyi insan nedir” sorusunu araştırmış ve iyi insanda bulunması gereken kişisel değerleri V-değerleri olarak isimlendirmiştir. Maslow sağlıklı insanların kişisel değerlerinin de sağlıklı olacağını ve aslında her insanın sağlıklı kişisel değerleri seçme eğiliminin olduğunu belirtmektedir. Ancak bunun için insanlarda sağlıklı bir kişilik yapısının oluşturulmasının gerektiğini bu sayede insanların kişisel değerlerinin de daha sağlıklı olacağını belirtmektedir. Maslow’un belirttiği “iyi insan” kavramı “iyi öğretmen kimdir”, “iyi öğretmende bulunması gereken mesleki ve kişisel değerler nelerdir” sorusuna cevap verilmesi ve öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini gerçekleştirmeleri açısından önem arz etmektedir.

Maslow, insanın binlerce yıl boyunca, kendisi dışında bir otoriteye başvurma zorunluluğu olmaksızın kurulabilecek doğal ve psikolojik bir değerler kümesi arayışı içinde olduğunu ifade etmektedir. Tarih boyunca bununla ilgili ileri sürülen birçok teorinin başarısız olduğunu, halen günümüzde dünyada pek çok nevrotik ve kötü eğilimli insan yaşadığını söylemektedir. Fakat son zamanlarda umut verici bilimsel çalışmaların ışığında “İyi yaşam nedir?”, “İyi insan nedir?”, “İnsanların iyi bir yaşamı arzulamaları ve seçmeleri onlara nasıl

öğretilir?” sorularına yanıt arandığını belirtmektedir (Maslow, 2001, s. 158).

Maslow özgür seçim deneyleri başlığı altında yapmış olduğu açıklamalara göre, yapılan yüzlerce deneyde yeterli miktarda seçeneğin olması ve özgür seçim koşulu bulunması durumunda, hayvanların bünyelerine yararlı olan yiyecekleri seçmeleri konusunda evrensel ve doğuştan gelen bir yetenek olduğunu ifade etmektedir. Bu genel ilkenin yalnızca yemek seçiminde değil beden her türlü gereksiniminde geçerliliğe sahip olduğunu belirtmekte ve bunun *dengeleşim* (homeostatis) deneyleriyle kanıtlandığını ifade etmektedir. (Maslow, 2001, s. 159).

Maslow canlıların düşünüldüğünün tersine çok daha özerk, kendini yönetebilen ve düzenleyebilen bir yapıya sahip olduklarını ve organizmanın büyük bir güveni hak ettiğini belirtmektedir. Fiziksel veya ruhsal (psikolojik) rahatsızlıkları olan insanların incelenmesi sonucunda iyi seçim yapanlar ve kötü seçim yapanlar şeklinde iki tip insanın varlığının olduğunu ileri sürmektedir. Buradan yola çıkarak Maslow değerler kuramını ileri sürmüştür. Maslow’a göre, iyi seçim yapanlar insanların daha güçlü olacağını ve daha ön planda olacaklarını ve uzun vadede insan için iyi seçimleri sağlıklı insanların yapabileceğini de ifade eden Maslow, bu insanların yargılarının, hazlarının ve seçimlerinin insan için neyin daha iyi olduğu konusunda daha geçerli olacağını belirtmektedir. Maslow, insanların yapısal farklılıklarından yola çıkarak, değerlerin bazılarının bütün insanlar için geçerli, bazı değerlerin ise belirli tiplerdeki özgün bireyler için geçerli olduğunu belirtmektedir. Temel gereksinimler olarak da bilinen ihtiyaçlar hiyerarşisinin tüm insanlar için geçerli olduğunu, bu yüzden teorisinin bütün insanlar için ortak gereksinimleri içerdiğini ifade eden Maslow, bu değerlerin paylaşılan değerler olduğunu söylemektedir. Maslow, bireylerin yapısal farklılıklarının ve kişinin kendisi (kişiliği), kültürü, dünya ile ilişkiye geçme yolları (dünya görüşleri) arasında seçim farklılıklarının ve bireyin özel gereksinimlerinin bireye ait değerleri doğuracağını ifade etmektedir. Kısaca değerler gereksinimlere bağlı olarak oluşmaktadır (Maslow, 2001, s. 160–161).

Maslow, ihtiyaçların ve değerlerin birbirleri ile güç ve öncelik bakımından, hiyerarşik ve gelişimsel bir ilişki içinde olduklarını ifade etmektedir. Örneğin, güvenlik sevgiye göre daha öncelikli ya da güçlü, baskıcı ve yaşamsal bir ihtiyaçtır. Yiyecek ihtiyacı da her iki gereksinimden daha güçlüdür. Dahası, bu temel ihtiyaçlar diğer tüm temel ihtiyaçlar gibi, bireyin “kendini gerçekleştirme”

yolunda atılan adımlardır. Maslow, temel değerini kendini gerçekleştirme, kendini tamamlama, bütünsellik, psikolojik sağlık, bireyleşme, özerklik, yaratıcılık, üretkenlik gibi değişik şekillerde adlandırılan “gizil güçlerin gerçekleştirilmesi”, yani “kişinin tam anlamıyla insanlaşması” olarak ifade etmektedir (Maslow, 2001, s. 163). Kendini gerçekleştiren insanda, benliğin aşkınlığı, gerçek, iyi ve güzelin bir potada eritilmesi, diğer insanlara katkı, bilgelik, dürüstlük ve doğallık, bencil ve kişisel güduları aşkınlık, “daha alt düzeydeki” tutkuların “daha yüce olan” için terk edilmesi, arkadaşçılık ve incelik, amaçlar (dinginlik, huzur ve barış) ile araçların (para, güç, statü) rahatlıkla ayırt edilebilmesi, düşmanlık ve acımasızlık gibi duyguların azalması gibi değerler bulunacaktır (Maslow, 2001, s. 169).

Maslow kişinin “kendini gerçekleştirme” ile ilgili olarak aşağıdaki önerilerin yerine getirilmesinin faydalı olacağını belirtmektedir:

1. Kendini tanıma, kendini geliştirmenin, tek olmasa da, en önemli yoludur.
2. Kendini tanıma ve geliştirme pek çok insan için çok zordur. Bunun için çokça yürekli olmak ve uzun savaşmaları göze alabilmek gerekir.
3. Yetenekli uzman bir terapistin yardımı bu süreci kolaylaştırabilse de, bu hiçbir şekilde tek yol değildir. Terapiden öğrenilen pek çok şey eğitime, aile yaşamına ve kişinin kendi yaşamını kurmasına aktarılabilir.
4. Kişinin korku, gerileme, savunma, güvenlik gibi güçleri anlamayı ve bunlara değer vermeyi öğrenmeye başlaması, yalnızca bu tip bir psikopatoloji çalışması ve terapi aracılığı ile olanaklıdır. Bu güçlerin anlaşılması ve onlara değer verilmesi yolu ile kişi kendisinin ve başkalarının esenliğe doğru gelişmesine yardımcı olabilir. Aşırı iyimserlik eninde sonunda duş kırıklığı, öfke ve umutsuzluk ile sonuçlanacaktır.
5. Sonuç olarak, insanların sağlıklı eğilimlerini anlamadan zayıflıklarını da gerçekten anlayamayız. Yoksa her şeye patolojini gözlüklerinden bakmaya başlarız. Bununla birlikte, insanın güçlerini de, aynı zamanda zayıflıklarını da tanıyarak kavrayabilir ve geliştirebiliriz (Maslow, 2001, s. 177).

Maslow, doğru, iyi, güzel, bütünleşmiş, neşe verici, canlı ve özgün olanı seçme eğilimi gibi değerlere V-değerleri demektedir. Değerlerle ilgili iki hipotez ileri sürmektedir. Maslow birinci hipotezi sağlıklı (olgun, gelişmiş, kendini gerçekleştirmiş, bireyselleşmiş vb.) olarak nitelendirilen insanların, uygun

koşullarda, en iyi ve güçlü durumlarındayken yaptığı özgür seçimlerin yüksek değerler, ebedi erdemler vb. olarak adlandırılan erdemlerle hemen hemen aynı olacağını, insanlar kendilerini güçlü hissettiklerinde, V-değerlerini seçme eğiliminde olacaklarını belirtmektedir. İkincil bir hipotez olarak tüm bu V-değerlerine yönelme eğiliminin, zayıf ve belirsiz de olsa, hemen tüm insanlarda görüldüğünü ileri sürmektedir. Diğer bir deyişle, bu değerlerin insana özgü değerler olduğunu ve en acık, doğru ve güçlü bir biçimde sağlıklı insanlarda gözlenebileceğini ileri sürmektedir (Maslow, 2001, s. 179-180).

2.2.5. Geert Hofstede'nin Değerler Yaklaşımı

Hofstede, sosyal bir sistemin varlığını sürdürebilmesi için insan davranışlarının belirli bir düzen içinden olması gerektiğini ifade etmektedir. Hofstede, insanın benzer durumlarda neredeyse aynı davranışları sergilemesine neden olan çoğu zaman sabit/durağan olan zihinsel bir programa sahip olduğunu ileri sürmektedir. Hofstede bu sebepten dolayı bir bireyin sahip olduğu zihinsel programını ve içinde bulunduğu durumu bilirsek, onunla ilgili öngörülerimizin daha kesin ve sağlıklı olacağını belirtmektedir (Hofstede, 1980, s. 14)

Hofstede zihinsel programını tanımlamak için anahtar kavramlar olarak değerler ve kültür'ü kullanmıştır. Değerler, toplumların olduğu kadar bireylerin de bir özelliğidir. Hofstede değerleri, bir bireyi ya da bir grubu diğerlerinden farklı yapan özelliği veya davranış kurallarını belirleyen bir kavram olarak tanımlamıştır. Hofstede tutum ve inançlar gibi zihinsel programların değer kavramıyla ilişkili olduklarını ve insanın bu yüzden değerlendirme yapabilen bir varlık olduğunu belirtmektedir. Değerlerin sahip olduğu, yoğunluk (önem derecesi) ve yön (neyi ifade ettiği) olmak üzere iki özelliği de vardır. Bireyin bazı davranışları iyi bazı davranışları kötü olarak tanımlaması değerlerin yön/yönelim özelliğinden kaynaklanmaktadır. İnsanlar sahip olduğu değerler yoğunluk ve yön veya bunların her ikisi açısından farklılık göstermektedirler (Hofstede, 1980, s. 19-20)

Hofstede değerleri istenebilir ve istenen değerler şeklinde ifade etmektedir. Hofstede'e göre bu iki ifade birbirinden bağımsız olmamakla beraber aynı anlamı da içermemektedirler. İstenen ve istenebilir değerlerin aynı anlamda kullanılmasının yanlışlığa sebebiyet vereceğini belirten Hofstede, değer-davranış ilişkisini araştırırken bu ayrımın muhakkak yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Hofstede'e göre değerler hiçbir zaman için davranışlarla aynı anlamda kabul edilmemelidir. Çünkü değerden farklı olarak davranışlar ve hareketler, kişilerin kendilerine ve o an içinde buldukları duruma bağlıdır. İstenen hareketler değerlere, istenebilir değerlerden daha yakın bir yerdedir. İstenen değerler çoğunluğun sergilediği davranışlarda gözlemlenirken (günlük hareketlerde); istenebilir değerler, kesin kalıpları ifade etmekte ve etik açıdan neyin doğru neyin yanlış olduğunu göstermek açısından (idealler, fikirler) kullanılmaktadır (Hofstede, 1980, s. 20–21).

Hofstede'nin (1980, 1988, 2001) değerler teorisinde, dünyamızdaki kültürel farklılıkları beş ana boyuta ayrılmaktadır. Bunlar güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik, erkeklik ve konfüçyüs dinamizmi olarak sınıflandırılmaktadır.

Bireycilik

Bir bireyin hakları, vasıfları ve grupsal kimliği bir değerdir. Bireyciliğin yüksek olduğu kültürler kişi için en iyinin ne olduğu üzerinde durur. Bireyciliğin düşük olduğu kültürlerde yaklaşım "biz" bakış açısı üzerinden kararlar alınır.

Belirsizlikten kaçınma

Belirsiz, bilinmeyen ve tanıdık olmayan bir hoşgörü. Yüksek belirsizlikten kaçınma eğiliminde olan kültürler doğruları belirlemeye, ilave yapısal yöntemler araştırmaya ve çevrelerini kontrol etmeye çaba sarf ederler.

Erkeklik

Bir unvan olarak rekabet ve kendine güven cinsiyetler arasında net bir şekilde üstün olmayı gösteren değerlerdir. Düşük erkeklik kültürlerinde işbirliği ve insan ilişkileri ön plana çıkmaktadır.

Güç Mesafesi

Sosyal hiyerarşi ve sınıfsal yapılara gösterilen hoşgörü. Yüksek güç-mesafenin olduğu kültürlerde belirgin sınıf farklılıkları, sosyal statü ve unvan gibi güç farklılıklarını kendini gösterir. Düşük-güç-mesafenin olduğu kültürlerde siyasal ve sosyal eşitlik ve denklik değerlidir.

Konfüçyüs dinamizmi

Konfüçyüs dinamizmi aynı zamanda uzun dönemli uyumdan bahsetmektedir. Yüksek kültürler konfüçyüs dinamizminin uzun dönemli anlayışı ve "ileriye dönük tasavvuru" üzerinde durmaktadırlar. Onlar sebat değerini ve tutumluluk içinde gelecek için tasarrufta bulunmayı ödül olarak görmektedirler (Hewet, Money ve Sharma, 2006, s. 387-388).

Hofstede'nin anahtar kavramlar olarak değer ve kültürü kullanmış olması öğretmenlerin mesleki ve kişisel değerlerinin çalışılan yer açısından etkisini ortaya koymak açısından önem arz etmektedir. Hofstede'nin kültürel farklılıklarla ilgili ortaya koyduğu beş boyut değerlendirildiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okulların sahip olduğu kültürün onların mesleki ve kişisel değerlerini nasıl etkilediğini anlamamıza yardımcı olacaktır.

2.3. İş Yaşamında Değerler

Literatür incelendiğinde iş hayatındaki değerlerin "çalışma değerleri (work values)", mesleki değerler (professional values) ve etik değerler (ethical values) kavramları içerisinde ele alındığı görülmektedir. Özellikle mesleki değerler ve etik değerler iç içe geçmiş birbiri yerine kullanılan kavramlar olarak da karşımıza çıkabilmektedir.

Çalışma değerleri, çalışanın bir işten neler beklediği üzerine yoğunlaşırken mesleki değerler, işin/mesleğin çalışandan nasıl davranması gerektiğine ilişkin beklentileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla çalışanın bir işten beklentileri çalışma değerlerini oluştururken, bir işin/mesleğin çalışandan yerine getirmesini istediği standartlar da mesleki değerleri oluşturmaktadır.

Konuya etik değer açısından bakıldığında çalışma etiği, bir toplumda işe ve çalışmaya yönelik davranışların, tavırların neler olduğu ve çalışmaya ne kadar değer verildiği ile ilgilidir (Arslan, 2005, s. 51). Çalışmanın sevilip sevilmemesi, çalışmaktan kaytarma isteği, çalışma ile boş zaman arasındaki tercihler, izin süreleri ve işin rahat olması gibi hususlar etik açıdan çalışma değerlerine bakışı oluşturmaktadır. Mesleki etiğinde ise öncelik bir meslek mensubunun beklentileri değil hizmet ettiği kitlenin beklentilerine uygun davranışları sergilemesidir. Yani, meslek etiğinde hizmeti sunanın çıkarından çok hizmete ihtiyacı olanın çıkarı esas alınmalıdır (Kavi ve Koçak, 2011, s. 15-17).

Konunun anlaşılabilmesi açısından bu bölümde çalışma değerleri, mesleki değerler, etik değerler ve bunlar arasındaki ilişkiler üzerinde durulacaktır.

2.3.1. Çalışma Değerleri

Literatür incelendiğinde çalışma değerleri ile mesleki değerlerin kavram olarak birbirine karıştırıldığı fark edilmiştir. Bu nedenle çalışma değerlerinin mesleki değerlerden farkını ortaya koyma ihtiyacından dolayı literatürde çalışma değerlerine de yer verilmiştir.

Çalışma değerleri kişisel değerlere göre daha spesifiktir ve daha çok çalışma alanını etkisi altına almaktadır. Bu nedenle çalışma değerleri kişi açısından yapılan işin önemini belirlemede etkili olacaktır (Sverko, 1989).

Yapılan bir işten nasıl sonuçlar beklendiği ile ilgili inanışlara çalışma değerleri denir. (Hattrup, Mueller ve Jones, 2007, s. 481). Çalışma değerleri, inanışlar, çalışmaya rehberlik eden standartlar ve eylemlerin amaçlar ve görevler ile muhakeme edilmesi ve kıyaslanmasıdır (Super, 1970). Bireyin bir iş veya iş ortamında doğru olanın ne olduğuna karar vermesine veya tercihlerin önem derecesini belirlemesine yardımcı olan değerlendirme standartlarıdır (Dose, 1997, s. 228). Ros, Schwartz ve Surkiss (1999) çalışma değerlerini, bireylerin çalışma ortamında ideal davranışları yapmalarına imkân veren inançları olarak tanımlamaktadır. Bireylerin yaptıkları iş ile kurum içerisindeki belirli olay ve davranışları anlamlandırmalarında çalışma değerleri belirleyicidir (Georgel ve Jones, 1997, s. 398).

Super (1957) on beş maddeden oluşan bir çalışma değerler skalası sunmaktadır. Bunlar, yaratıcılık, entelektüel uyarımlar, yönetim, başarı, çevre denetim ilişkileri, yaşam tarzı, güvenlik, arkadaşlıklar, estetik, prestij, bağımsızlık, farklılık, ekonomik getiri ve fedakarlıktır (Akt. JS Yew, 2006, s. 8).

Araştırmacıların büyük çoğunluğu çalışma değerlerini iki ya da üç grupta sınıflandırmaktadırlar (Ros Schwartz ve Surkiss, 1999, s. 55). Bunlar;

1. İçsel veya kendini gerçekleştirme değerleri,
2. Dışsal/güvenlik veya maddi değerler,
3. Sosyal veya ilişkisel değerler.

Çalışma değerleri ile ilgili en tipik sınıflandırma içsel (sevilme, fedakârlık, başarı, özveri, aidiyet, estetik vb.) ve dışsal çalışma değerleri (itibar, bağımsızlık, ekonomik ödül, iyi iş koşulları, güvenlik vb.) olarak iki katagoriye ayrılmaktadır.

(Miller 1974; Nevill ve Super 1989; Gahan ve Abeysekera, 2009; Hirschi 2010). Ginzberg (1951) ve arkadaşları bu değerlere ek olarak sosyal veya ilişkisel değerleri (çalışanların kendi aralarında ve yöneticileri ile birlikte paylaştığı değerler vb.) de önermektedirler. Wollack ve arkadaşları (1971) da içsel ve dışsal değerlere ek olarak karma karakter değerleri (yükselme hedefleri, iş sorumlulukları vb.) eklemiştirler.

Manhardt (1972) yaptığı araştırma sonucunda çalışma değerlerini üç boyutta gruplandırmıştır. Bunlar, “rahatlık ve güvenlik”, “yetenek ve büyüme” ile “statü ve bağımsızlık” dır. “Rahatlık ve güvenlik” boyutu; çalışma şartlarının konforu, iş güvenliği ve düzenli yapılan işler ile ilgilidir. “Yetenek ve büyüme” boyutunda; başarıma hissi, becerilerini geliştirme gibi iş özellikleri ile ilgilidir. “Statü ve bağımsızlık” ise yüksek gelir, yönetim kademelerinde yükselmeye izin verme, bağımsız çalışmaya izin verme gibi özellikleri kapsar (Manhardt, 1972 akt. Gülpınar, 2015, s. 36).

Tevrüz ve Turgut (2004) çalışma değerlerini “bireysel boyut”, “normatif boyut”, ve “dünyevi boyut” olmak üzere üçe ayırmıştır Bireysel boyut; sevdiği işi yapmak, hayatına anlam katmak, bilgi edinmek gibi değerler ile ilgilidir. Normatif boyut; dini görevini yapmak, topluma katkıda bulunmak, düzenini kurmak gibi değerleri içermektedir. Dünyevi boyut ise; geçimini temin etmek, statü kazanmak ve hayatına keyif katmak gibi değerleri kapsamaktadır (Tevrüz ve Turgut, 2004, s. 41).

Yapılan çalışmalar içsel çalışma değerlerinin dışsal çalışma değerlerine göre kişinin yaptığı işten doyum alıp almamasında daha etkili olduğunu göstermektedir (Vansteenkiste ve De Witte, 2002, s. 3). Çalışma değerleri, cinsiyetten, etnik kökenden, yaştan, eğitim düzeyinden, sosyo-ekonomik statüden ve ekonomik koşullardan etkilenmektedir (Cassar, 2008; Warr, 2008; Hirschi, 2010; Liu ve Lei, 2012). Çalışma değerleri aynı zamanda çalışılan yerle olan karşılıklı etkileşimden de etkilenmektedir (Woodward, Shaffakat, 2014, s. 27).

Çalışma değerleri, çalışmanın, işin ve kişilerin yaşadığı örgütsel deneyimlerin anlamını belirlediği için merkezde yer alır (James ve James, 1989, s. 740). Çalışan ile iş yeri arasındaki ilişkiyi kontrol etmede ve değiştirmede çalışma değerleri önemlidir. Çalışma değerleri kişisel değerler ile örgütsel değerler arasında bağın kurulmasını sağlar. Bu sayede “iş değer uyumu” ya da “iş değer çatışması” yaşanmasına sebep olan ve örgütün fonksiyonları ile “pozitif- negatif” veya “üretken-üretken olmayan” davranışların tespit edilmesi sağlanır. İş değer uyumu olumlu çalışma davranışlarının sergilenmesini sağlarken iş değer çatışması negatif

davranışların sergilenmesine yol açacaktır (Woodward, Shaffakat, 2016, s.27).

2.3.2. Mesleki Değerler

Profesyonellik bir mesleğin öğretilen ve icra edilen değerlerini kapsar (Coulehan, 2005). Profesyonelliğin geniş bir şekilde paylaşılan değerlerle ayrılmaz bir bağı vardır. Paylaşılan bu değerlerin diğer toplumsal düzen ve kurallar hakkındaki anlayış ve tutumlarla belirgin bir ilişkisi vardır. Profesyonellik daima etiğe bağlılık anlamına gelmektedir. Profesyonellik meslek üyeleri tarafından belirlenen etik kurallara uygun hareket etmeyi gerektirmektedir (Udall ve Hiltrop, 1996, s. 10). Profesyonellikte kişisel olarak diğer insanlara saygı, özen ve dikkate değer bir şekilde hizmet etme taahhütünde bulunmak ahlaki bir ilke olarak görülmelidir (Strain, 1995, s. 47–48).

Bir mesleğin varoluş dayanağını oluşturan üzerinde kesin olarak uzlaşmış temel ve esas inanışlar toplamına mesleki değerler denir (Disney ve arkadaşları, 1986, s. 77). Mesleki değerler, Bir meslek grubu tarafından değer verilen genel standartlardır (Fry, 2000). Mesleki değerler, işte gerçekleştirilecek meslek görevlerinin gelişmesi, anlaşılması ve gerçekleştirilecek meslekle ilgili faaliyetlerin ayarlanmasına ilişkin eleştirel bakış olarak da tanımlanabilir. Yani bir anlamda meslek değerleri meslek ortamında meydana gelen tutum, davranış, eğilim, kişisel yargı ve durumlarla nesnelere karşılaştırmaya yön veren inançlar bütünüdür (Merdan, 2013, s. 144).

Mesleki değerlere mesleki sosyalleşme ile ulaşılır (Aguilar vd., 2012, s. 28). Mesleki sosyalleşme “*Bir mesleğin değer boyutlarını edinmek üzere bireylerin etkilendiği süreç*”tir (Abbott, 1988, s. 31). Başka bir deyişle mesleki sosyalleşme, bir mesleğin kültürüne uygun olarak değerlerin, tutumların, becerilerin ve bilgilerin edinilmesidir (Page, 2004, s. 1). Cornelissen ve Wyk (2007) mesleki sosyalleşmeyi üç boyuta ayırmıştır. Bunlardan ilki değer ve normların somutlaştırılmasıdır. Öğrenciler yükseköğretim programlarına girdiklerinde bazı değerlere sahiptir. Bu değerler meslekte önem verilen değerleri yansıtmak şeklinde sosyalleşme süreci sırasında değişime uğrayabilir. İkinci boyut ise davranıştır. Değerler değiştiğinde davranışlar da bu değişime koşut olarak değişmektedir. Üçüncü boyut ise bireyin benlik kavramında oluşan değişikliklerdir. Bu sayede kimlik mesleğe yönelik olarak değişime uğrar (Cornelissen ve Wyk, 2007, s. 827). Mesleki sosyalleşme aslında mesleki kimliğin edinilmesidir.

Mesleki kimlik öğrenilen diğer şeylerin temelini oluşturan duyuşsal temeldir (Nichols ve Laster, 1993, s. 47). Mesleki sosyalleşmede nihai hedef mesleki hedeflerle uyumlu değerlere, becerilere, tutumlara ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesidir (Gentzler, 1987, s. 1).

Mesleki değerler mesleğin bütün üyeleri tarafından en iyi şekilde desteklenerek inşa edilmelidir. Onların bu desteği objektif kararlara ve mesleki davranışlara rehberlik edecek şekilde olmalıdır. Bu sayede çeşitli alanlardaki uzmanların ve örgütlerin değişik uygulamalarının bütünleştirilerek tek bir standartta ortak bir uygulama birliğinin oluşması sağlanacaktır (Dige, 2009 akt. Aguilar vd., 2012, s. 28).

Bir mesleğin zorunlu olarak uygulanması gereken açık değerleri vardır. Açık değerler bir meslekte profesyonelleşmenin ne anlama geldiğinin anlaşılmasını sağlar. Bu sayede o mesleğin mensupları tarafından desteklenecek ve günlük hayatta uygulanacak değerlerin aydınlığa kavuşması sağlanmış olur (Aguilar vd., 2012, s.28).

Meslek hayatına adım atacak olan işgören adayının mesleğe başlamadan önce mesleğin özelliklerini iyi araştırıp bu özellikler ile kendi sahip olduğu kişilik özellikleri, yetkinlik ve becerileri arasındaki uyuma özen göstermelidir. Bu bağlamda kişinin meslek seçerken kişilik özelliklerinin ve bir işten elde etmek istediği beklentilerinin karşılığını önceden fark etmesi gerekmektedir. Bu onun uzun yıllar devam edecek olan meslek hayatında karşılaşılabilecek olumsuz durumların önüne geçmesine yardımcı olacaktır (Merdan, 2013, s. 144).

Beauchamp and Childress (1994) biyomedikal alanında mesleki değerleri özerklik, yararlılık, zarar vermemek ve adalet olmak üzere dört ilke ile açıklamaktadırlar.

Amerikan Hemşirecilik Okullar birliği hemşirecilik mesleği ile ilgili beş profesyonel değerden bahsetmektedir (Orak, 2005, s. 30-31):

1. Özgecilik: Başkalarının sağlığının iyi olmasını düşünmektir.
2. Otonomi: Hastanın kendi sağlık bakımına ilişkin karar verme hakkına saygı duyma.
3. İnsan Onuru: Tüm hastalara ve meslektaşlarına değer verme ve saygı gösterme.

4. Doğruluk: Etik kurallara ve kabul edilen uygulama standartlarına uygun hareket etme.
5. Sosyal Adalet: Hemşire yasal olarak eşit tedaviyi ve kaliteli sağlık bakımına eşit olarak kabulü sağlamak.

Meslek örgütleri tarafından mesleki değerler etik ilke ve kodlar ile desteklenir (Winston 2005). Mesleki değerleri açıklamasına dâhil edilen pratik bir kod (kural) hem değerlerin ayırt edici özelliklerini hem de mesleki bir gruba üye olmanın koşullarını ortaya koyacaktır. Bu kod aslında grubun üyelerinden nasıl davranmalarını beklediğini ve sadece üyelerin değil diğer insanların ve bütün halkı da bilgilendiren önemli yönlerinin bir özetidir. Değerlerin içerisinde benimsenen bu gibi kodlar ile hem genel değerlerin kimliğinin oluşturabilmeyi hem de doğruluk, dürüstlük, gizlilik ve güvenilirlik gibi genel taahhütlerin ifade edilmesini aynı zamanda da değerlerin mesleklerle doğrudan ya da dolaylı ilişkisini ortaya koyabilmeyi umuyoruz (Badcott, 2011, s. 185).

Bir mesleği tanımlayan önemli unsurlardan birisi etkili bir kod yönetiminin varlığıdır ki bu durum bir mesleğin statüsünü artırmanın etkili bir yolu olarak kabul edilir. Kod yönetimi esasen etik kuralları araçsallaştırarak gündelik mesleki uygulamalarda etik fikirler nasıl uygulanırsa profesyonelleşme gerçekleşir ile ilgilenir (Freeman, 1996, s. 17).

Çalışanların kişisel ve mesleki değerler arasındaki çatışmaları çözme becerisi profesyonellik açısından oldukça önemlidir. Kişisel ve mesleki değerler arasında ve mesleki değerlerin kendi içerisinde çakışan değerler olabilir. Bu çakışan değerler karşısında yapılabilecek en uygun eyleme duruma ve şartlara bağlı olarak karar verilmelidir. Örneğin doktorlar için çoğu zaman hastalarına gizli tutulacağına dair verdiği sözler en önemli mesleki değerlerden biridir. Bununla birlikte bu değer başka bir mesleki değer olan “hastanın güvenliği bütün diğer değerlerden daha önemlidir” değeriyle çakışabilir (Örneğin hasta intihar etmek istediğini doktora söylemiş olabilir). İşte bu durumda bir profesyonelin hangi değer karşısında hangi değeri seçeceğine karar vermesi zor olabilmektedir (Carraccio, 2014, s. 84).

Mesleki kimlik kişisel ve mesleki değerler arasındaki çatışmaları kendi iç âleminizde çözmeye çalıştığımız andan itibaren oluşmaya başlar. Mesleki kimlik oluşumu deneyim ve yansıtma, hizmet, kişisel bilginin ve kıdemin artması ile iç ve dış

yaşam arasındaki eylemlerin aynı olmasını da içerir. Niçin bir mesleki değer diğer bir mesleki değerini yerini alması gerektiğini mantıklı bir gerekçeye dayandırabilmek hassas bir konudur. Erken kimlik gelişim sürecinde profesyonel davranışa yol gösteren rehber ilkeler vardır ve bunlar çalışan tarafından da biliniyordur. Ancak bu ilkeler genellikle meslek içerisinde kişisel kabulü sağlamak veya olumsuz sonuçlarla karşılaşmamak için uyulması gereken kurallar olarak görülmektedir. Başlangıçta, belli bir aşamaya kadar, mesleğin saygın bir üyesi olabilmek ve olumsuz durumlarla karşılaşmamak için mesleki değerleri kişisel davranışlara yansıtılması zorunlu görülmektedir. Ancak kişinin kişisel değerleri tarafından mesleki değerler özümsemediği ve kabullenilmediği için kişisel ve mesleki değerler arasında çatışmalar olmaktadır. Kişi ne zaman mesleki değerleri özümsemeye ve kişisel değerlerini mesleki değerlerle uyumlaştırmaya başlarsa o zaman profesyonelleşme başlamış demektir. Bu uyumlaştırma işleme gelecekte önemli değer çatışmalarının önüne geçmeye yardım eder ve çatışmaları önceden görerek çözmesini sağlayacak tecrübeleri edinmesini sağlar (Carraccio, 2014, s. 84).

2.3.2.1. Öğretmenlik Mesleğinde Değerler

Mesleki değerler, öğretmenlerde mutlaka ve uygun şekilde bulunması gerektiği düşünülen inançların öğrencilerle iletişim kurulurken nasıl kullanılacağı hakkında bilgi veren değerler setidir (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 7). Tunca'ya (2013) göre mesleki değerler, *“öğretmenlerin, öğretimi planlama, düzenleme, uygulama; öğrencilerin öğrenmelerini sağlama ve sürdürme; sınıf içi disiplini sağlama; kendini geliştirme gibi mesleki görevlerini yerine getirirken düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına (kendini öğrencilere, meslektaşlarına ve velilere ifade etme, bireyleri ya da olayları değerlendirme, karar alma, tercihte bulunma, çatışma çözme, iyiyi ya da kötüyü, doğruyu ya da yanlış ayırt etme vb.) rehberlik eden ölçütler ya da standartlardır”* (Tunca, 2013, s. 29).

Mesleki değerler öğretmenin mantıksal, psikolojik ve ahlaki eylemlerine yansır. Bunlar, aşk, coşku, karşılıklı iletişim, saygı, eğlence, destek olma, meydan okuma, yaratıcılık, özgürlük, dürüstlük ve maneviyat gibi değerler olabilir. Profesyonel büyümenin uygun araçlar ile başarılabilmesinde azim, dürüstlük, olgunluk, sözünde durma, bağlılık ve sorumluluk en temel unsurlarıdır. Profesyonelleşme mesleki olgunlaşmanın sağlanması için düşünülen bir yöntemdir. Mükemmellik işlerin bilinçli yapılması ile profesyonel eylemler ve pratiklerin

bütünleştirilmesinden elde edilir (Gupta ve Kapoor,1984 akt. Manhas ve Saigal, 2013, s. 453). Bir organizasyonda ilişkilerde mükemmelliğe ulaşmak, bilinçli hareket etmek, gerçeği bilmek ve mutluluk için mesleki değerleri prensiplere-ilkelere-kriterlere ayıran bir setin oluşturulması gerekir. Bu sayede güçlü ve sağlıklı kararlar alınarak çok sayıda karışık probleme pratik çözümler bulanabilir (Murray, 2003 akt. Manhas ve Saigal, 2013, s. 453).

Mesleki değerler öğretmenlerin mesleği yürütebilmelerinde şu katkıları sağlar (Kapoor, 2009):

1. Mesleki dayanışma ve işbirliğini teşvik eder,
2. Mevcut bilgi tabanının içeriğini düzenler,
3. Karar almada katılımcılığı sağlar,
4. Öğrendiklerini uygulama ve yansıtmaya sağlar,
5. Liderlik vasıflarını geliştirir,
6. Samimiyet ve sorumluluk telkin etme,
7. Periyodik olarak öz değerlendirme yapmayı sağlar,
8. Mükemmelliği elde etmede olumlu bir zihniyet geliştirmeyi sağlar.

Mesleki değerler aynı zamanda öğretmenin mesleki kimliğinin bir parçasıdır. Mesleki kimlik genellikle öğretmenin kendi kişisel görüntüsü (self-image) ile ilgili bir kavramdır ve öğretmenlerin kendi kişisel görüntüsü tespit edip nasıl geliştireceği veya kendi kişisel özgeçmiş ve uygulama tecrübesi doğrultusunda kendisi için önemli görünen durumların geliştirilmesi üzerinde durur (Vähäsantanen vd., 2008, s. 133). Mesleki kimlik aynı zamanda öğretmenlerin değerleri ve çıkarları dâhil olmak üzere ahlaki, duygusal ve politik boyutları da kapsamaktadır (Geijseland Meijers 2005; Hargreaves 1998; Rasku-Puttonen et al. 2004; akt. Vähäsantanen vd., 2008, s. 133).

Öğretmenlik mesleki profesyonelliği (uzmanlaşma) gerektirir. Profesyonellik, zaman içerisinde tamamen çalışma temelli elde edilen yetkinliklerin oluşturduğu bir beceriler setidir ki profesyonel kişi bir müşteri sözleşmesi uyarınca verilecek hizmetlerin sorumluluğunu en etkili bir şekilde prosedürlere uygun olarak işbirliği ile tamamlayan ve kendisine yönetsel güvence verilendir (Hoyle, 1995, s. 60). Profesyonellik benzer norm ve değerleri paylaşmayı gerektirir. Sethna'ya (2013) göre her mesleğin bir uğraş alanı vardır ama bu uğraşların hepsi profesyonel olmayabilir. Profesyonel uğraş alanları, titiz bir eğitim, teorik perspektif, öz-düzenleme, yetki ve

hizmet olarak karakterize edilebilir (Sethna, 2013, s. 11). Mesleki değerler bir çalışanın kişisel imajını ve öz- kimliğini mesleğine nasıl yansıtacağını ortaya koymaktadır. Boon (2011) kaliteli öğretmenleri, yardımsever, öğrenci öğretmen ilişkileri pozitif, güven oluşturan ve yüksek standartlarda mesleki etiğe öncülük eden eğitsel inanç ve değerleri oturmuş kişiler olarak tanımlamaktadır (Boon, 2011, s. 76).

Profesyonelleşme öğretmenlerin mesleki niteliklerinin geliştirilmesine rehberlik ederek onların mesleki gelişimlerini kolaylaştırır. Sach (2000) öğretmenlerin profesyonelleşmesini öğrenme, katılım, işbirliği, dayanışma ve aktivizm olmak üzere beş temel ilkeye ayırmıştır. Etik, sosyal, duygusal, akademik, yönetim, iş katılımı ve manevi değerler mesleki ilerlemenin temelini oluşturur (Kapoor, 2009). Bonet (1996) öğretmenlerin profesyonel hareket edebilmelerindeki en büyük engelin eğitimin siyasi güçler tarafından sorgulanmakta olmasına bağlamaktadır (akt. Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 15).

Halstead and Tylor (2000) mesleki değerlerin iki önemli fonksiyonu olduğunu düşünmektedir. Bunlardan birincisi öğretmenler sahip oldukları mesleki değerleri tutum ve davranışlarına yansıtarak öğrencileri etkilemeli ve onların değerlerini geliştirmelerine katkıda bulunmalıdırlar. İkinci olarak da mesleki değerler öğretmenlerin kendi aralarında meslektaş olabilmelerini ve işbirliğinde bulunmalarını teşvik etmelidir.

İngiltere'de Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından eğitimin kalitesini geliştirme ve tavsiyelerde bulunmak üzere görevlendirilen Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyonu Konseyi (CATE) öğretmen yeterliliğini üç alanda toplamıştır. Bunlar, akademik bilgi mesleki beceriler ve kişisel niteliklerdir. Kişisel niteliklerin içerisinde mesleki değerler de yer almaktadır (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 7).

Whitty ve Willmott (1991) öğretmen yetkinliği için genelde iki yaklaşım olduğunu belirtmektedirler. İlki öğretmenlik için tanımlanmış olan görevleri tatmin edici bir şekilde yerine getirebilme yetkinliğidir. İkinci yetkinliğin kapsamı birinci yetkinlik alanına göre daha geniştir. Bu yetkinlik alanı mesleki değerleri de içine alan tutumsal boyutları içermektedir.

Değerler öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerle eğitim yaparken ve iletişim içerisinde bulunurken değerlerin nasıl yansıtılacağı da düşünülmelidir

(Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 7). Brady (2011) öğretmenlerin mesleki değerlerinin değerler eğitimi ile ilişkisini araştırdığı çalışmada öğretmenlerin kişisel değerlerinin değerler eğitimine etkisinin çok fazla tartışılmadığını oysa sınıf içerisinde değerler eğitiminin öğrenciye kazandırılmasında öğretmenin önemli bir rolünün olduğunu vurgulamaktadır (Brady, 2011, s:56). Bu nedenle öğretmen eğitimlerinde öğretmenlerin kişisel gelişimleri kadar mesleki gelişimleri içinde de değerlerle ilgili öğretmenin uygulamasını içeren bilgilerin dahil edilmesi gerekmektedir (Postman and Weingartner, 1971 akt. Brady, 2011, s. 56). Çünkü diğer mesleklerden farklı olarak eğitim, kişisel değer, inanç ve tutumların da kolayca işin içine girmesi riskini taşımaktadır (Bakioğlu ve Tokmak, 2009, s. 68).

Öğrencinin eğitim amaçları ile belirlenmiş davranışlara sahip olmasında onu etkileyecek ve örnek alınacak kişi öğretmendir. Öğretmen davranışları, öğrenci davranışlarının belirleyicisidir. Bu nedenle öğrenciye değerlerin kazandırılmasında öğretmen önemli bir belirleyici unsurdur (Memiş ve Gedik, 2010, s. 1125). Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin beklediği pozitif değerleri hem göstermeli hem de öğrencilerin bunları davranışlarına yansıtmasını teşvik etmelidir. Teşvik etmek oldukça önemlidir. Mesleki değerlere ve bu değerleri yansıtan davranışlara kesinlikle sahip olunmalı, sınıf içerisinde uygulamaları tasarlarken bu davranışlar o uygulamanın bir parçası olmalı ve teşvik edici unsurları da içermelidir. Sınıf içerisinde öğretmenin teşvik edici bu uygulamaları sayesinde öğrenciler arzu edilen davranışları özümsemeli, kendi davranışlarında ve öğrenme teşebbüslerinde bu davranışları göstermelidirler (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 31).

Öğretmenlerin rolleri, sadece sınıfı değil tüm okulu kapsamaktadır. Bunun için öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcamalı ve onlara değer vermelidirler. Öğretmenler öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında da onlara göstermelidir. Öğretmenler her ne kadar sahip oldukları değerleri mesleki rollerinin bir bölümü olarak göstermek istemeseler bile öğrenciler, öğretmenlerinin değer yargılarından mutlaka etkilenirler (Halstead, Taylor, 2000, akt. Yılmaz, 2009, s. 112).

Değer eğitimi konusunda istenilen donanıma sahip öğretmenlerin yetiştireceği öğrenciler kazandıkları olumlu değerler ile topluma gerekli katkıları sağlayacaklardır (Yıldırım, 2009, s. 165-166). Günümüz öğretmeni branşı ne olursa

olsun değerler eğitimini de hedeflemeli ve bunun gerektirdiği akli, kalbi ve vicdani donanıma sahip olmalıdır (Özpolat, 2010, s. 165). Çünkü öğretmenin kişisel değerleri ile okulun/eğitim sisteminin değerleri arasında bir bütünlük sağlanamazsa okul yaşamı bir anlam ifade etmez (Çelik, 2000, s. 97).

Öğretmenlerin her zaman öğrencilerle sağlıklı profesyonel ilişkileri koruması gerekir. Bu ilişkilerin öğretmenin öğrencisinin kişisel gelişimi üzerindeki etkisi ile paralel seyrettiği görülmektedir. Pozitif ve güvenilir öğrenci öğretmen ilişkileri öğrencinin akademik sonuçları ve davranışları üzerinde ölçülemez derecede olumlu etkileri vardır (Liberante, 2012, s. 8). Sınıf içerisinde öğrenciler ile öğretmenler arasındaki ilişkiler hem akademik başarıda hem de kişisel gelişimde geniş kapsamlı sonuçlar doğurabileceğinin bilinmesi gerekir. Bu nedenle öğretmenin öğrencilerle nasıl pozitif ilişkiler kurup sürdüreceğini bilmesi önem kazanmaktadır (Maphosa1, Bhebhe ve Dziva, 2015, s. 264).

Öğretmen nitelikler/değerler profili sağlıklı hale getirilerek öğretmen öğrenci ilişkilerinin beğenilen noktaya ulaşması ve öğretimin en iyi şekilde gerçekleşmesi sağlanabilir. Duygusal ve psikolojik yönden sağlıklı bir insan olan ideal öğretmende bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır (Carl Rogers 1969 akt. Brady, 2011, s. 58):

1. Gerçeklik: Sınıfta numaradan veya farklı bir kişilik sunmaksızın öğretmenin "kendisi olmasını" ifade eder. Çünkü öğretmen bir kadın veya erkek olarak hevesli, sıkıcı, meraklı, sinirli, hassas ve sempatik olabilir. Bu tür duygulara kendisinin sahip olabileceğini kabul etmelidir. Bu duyguları empoze etmeye ihtiyacı da yoktur.
2. Değer Verme, Kabul Etme Ve Güven: Öğretmenin öğrencilerin kişiliğini kabul etmesini, onların hislerini ve inançlarını onaylamasını onlara bu şekilde bakmasını içerir. Öğrencilerin "ara sıra olan duygusuzluklar" ve "değişken arzular" ile ilgili durumlarını disiplinli çabalar olarak kabul etmesi gerekir.
3. Empati Kurma: Öğretmen öğrencinin öğrenme konusunda nasıl düşündüğü ve hissettiği ile ilgili duygularını anlayabilme noktasında hassas davranır. Rogers (1969) göre öğrenciler yargılanmadan ve analize tabi tutulmadan kendilerinin nasıl hissettiğini anlayan bir öğretmen

olduğunda daha rahat öğrenebileceklerini ve gelişebilecekleri seslendirdiklerini belirtmektedirler.

4. Tam İşlevsel Kişi: Öğretmenin "gelişmesi ve kendisini bulması" ile ilgili bütün kaynaklarından gelen hislerin ve ifadelerin açık olmasını ve onların "toplumsal yönden sağlıklı ve gerçekçi " olduğunu keşfetmeyi içerir.

Freire's (1998) hem kalitesini ilerleten hem de insancıl ve duygusal sorumluluk sahibi olan bir öğretmenin vazgeçilmez özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Brady, 2011, s. 58):

1. Alçakgönüllülük: Kendi sınırlarını bilen ve otoriter bir sınıftan ziyade demokratik bir sınıf oluşturmaya çalışma.
2. Sevgi dolu olma (tutkunluk): Hem öğrenciye hem de öğretimi seven ve uygulamalarda bunu sağlayacak "sevgi silahlarına" sahip olma (doğru olan için mücadele etme).
3. Cesaret: Korkularının üstesinden gelmek.
4. Hoşgörü: Dayanılmaz kabul edilemez farklılıklara saygı duyma
5. Kararlılık: En iyisi için sık ve zor seçimler yapma
6. Sabır İle Sabırsızlık Arasındaki Tansiyonu Yaşama: Sabır ile sabırsızlık arasındaki tansiyonu koruma ve henüz ikisinden de feragat etmeme.
7. Yaşama sevinci: Hem genel yaşamında hem de öğretmenliğinde bunu sağlayabilme.

İngiltere'de yayınlanan rehberlik el kitabında (TTA2003) öğretmenin değerler eğitimi kapsamında okul ve sınıf içerisinde sergilemesi gereken davranışlar şunlardır. (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 31):

1. Diğer insanlara saygılı olma,
2. Öğrenmeye karşı olumlu tutum,
3. Kültürel çeşitliliğe saygı,
4. İçinde bulunduğu çevreye karşı ilgili olma,
5. Öğrencilerle pozitif ilişkiler özellikle pozitif iletişim,
6. Tutumlarında, değerlerinde ve davranışlarında hem açık olma hem de örnek bir kişilik sergileme,
7. Derslerde öğrencileri öğrenmeye karşı hem motive etmeli hem de cesaretlendirme,
8. Öğrenci davranışlarında yüksek beklenti kurma,
9. Öğrenciler arasındaki çatışmaları uygun bir şekilde çözme,

10. Yapabilirim yaklaşımını teşvik etme,

Gellel (2010) öğretmen formasyon programlarının mesleki değerleri de içine alacak şekilde daha kapsamlı olması gerektiğini belirtmektedir. Sekiz özelliğten oluşan bir öğretmen formasyon programı önermektedir. (Akt. Brady, 2011, s. 65):

1. Öğretmenin benlik saygısını beslemek, insiyatif almayı ve diğerleri için dikkati de içeren kişisel saygınlık,
2. Öğretmenin toplumdaki özellikle yerel toplum ve ailelerle olan rolü ve ilişkileri ile ilgili bir anlayış teşvik edilmeli,
3. İnsana değer verme ve onlarla ilişkisinin daha iyi olmasına odaklanmak,
4. Bireyin benzersiz-tek olmasına saygı duymayı teşvik etmek,
5. Öğrencilerin yaşamında öğretmenin rolüne dokunan bir farkındalık ve sorumluluk organize edilmeli,
6. Bilgi için nötr olmayan bir tutku ve değer verme oluşturulmalı,
7. İnsani ilişkilere git gide daha fazla önem verme,
Öğrencinin bireysel özerkliğine saygının geliştirilmesi.

Öğretmenlerin mesleki değerlerle ilgili sorumluluklarının çeşitli boyutları vardır. Bu boyutları şöyle sıralanabilir (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 140).

1. Kendi: Kendi kendine olan sorumluluklar,
2. Meslektaşları: Okul çevresindeki iş arkadaşları,
3. Meslek: Genel olarak öğretmenlik mesleği,
4. Öğrenciler: Çocuklar ve aileleri veya bakıcıları,
5. Okul: Bir kurum olarak okul topluluğu,
6. Toplum: Bir bütün olarak toplum.

Öğretmenin hemen hemen her durumda sorumluluğunu çok farklı boyutlardan dikkate alarak davranması gerektiği için öğretmenlik mesleğinin sorumlulukları karmaşık gözükmektedir. Burada çıkarların birbiriyle çatışmaya girme olasılığı oldukça yüksektir. En azından özellikle belli meselelerdeki farklı düşünceler ve onaylamaların “paralel işlemesi” için kararlarımız hakkında nasıl tepki ya da davranış olacağı ile ilgili iyi gelişmiş zihinsel kapasite gerekmektedir. Örneğin kişisel çıkarlar, öğrencilere ve memur meslektaşlarımıza karşı yükümlülükler, üyesi olduğumuz mesleki topluluklar ve yasal zorunluluklardan kaynaklanan beklentiler yüzünden bir karışma olabilir. “Paralel işleme” kapasitesini geliştirmek için uzun bir

kariyer kurmak gerekmektedir. Bunun dört aşaması vardır. Birincisi, ilk öğretmenlik eğitimi ve uygulaması içinde sorumluluklarınızı ve her yeni durum eğilimlerini “şu an için” yönetilmesi gereken geniş bir doküman tezgâhı gibi koşulları ayrı bir set olarak keşfettiğiniz aşamadır. Bu aşama ilgi çekici olabilir çünkü bu aşamada pek çok kişisel “mesleki karakterini” muazzam bir sıra şeklinde değerleri, kişisel tutumları, bilgi ve becerileri tutarlı deneyim gibi inşa etmeye başlıyorsunuz. İkinci faz, mesleki çalışma ve yaşam yapıları içinde genişleyen sorumlulukların güçlü bir anlayışa doğru kademeli yer değiştirmesi ile tanımlanabilir: meslektaşlarla işbirliği içinde çalışma, mesleki sorumlulukları öğrencinin gelişim koşulları açısından büyük bir resmin bir parçası olarak görme, diğer personelle ve bir bütün olarak okul ile çalışma ve daha da önemlisi kişisel mesleki gelişim açısından. Üçüncü aşamada güven içinde sorumluluk almak için bir hırs ya da ilgi oluşur. Buna örnek olarak: bazı görünür kurumsal aktiviteler içinde önemli bir rol almaya gönüllü olma: bir takımı koordine etme, bir çalışma grubu başkanlığı, bir şube başkanlığı, yeni öğretmenlerin danışmanlığında aktif rol alma vb. Kişisel sorumluluk duygusu bu aşamada güçlü bir şekilde devam etmektedir ama bu değişim daha çok çıkar oluşturmaya, bazı yapıları ve sistemleri beslemeye dönüktür ve bireysel olarak diğer meslektaşlarından onların sorumlulukları yerine getirildiği için destek görür. Dördüncü aşamada okullarda bütün sorumluluk pozisyonlarına doğru hareketlilik sunulmaktadır: Başkanlar ve başkan yardımcılarının, okul toplumunun tamamı tarafından desteklenen bütün yapı ve sistemdeki liderlik sorumlulukları tanımlanmaktadır (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 156-157).

Araştırmacılar öğretmenler arasında resmi hale gelmiş olan mesleki değerlerin öğretimin etkililiğine önemli katkılar sunduğunu belirtmektedirler (Gupta,1984). İngiltere Hükümeti tarafından yayınlanan Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) adlı yayında yer alan öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerler şunlardır (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 7):

1. Öğretmenler bütün öğrencilerinden yüksek beklenti içerisinde olmalı; öğrencilerin sosyal, kültürel, dil, din ve etnik kökenine saygılı olmalı ve onların eğitim başarısını yükseltmek için kendisini adanmalı,
2. Öğrencilerin öğrenmelerine önem ve alaka göstererek sürekli bir şekilde onların gelişimleriyle ilgilenmelidir,

3. Öğretmenler tutum ve davranışlarda öğrencilerden beklenen pozitif değerleri desteklemeli ve örnek göstermeli,
4. Öğretmenler anne, baba ve bakıcıların öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili rollerini, haklarını, sorumluluklarını ve ilgilerini dikkate alarak onlarla etkili ve dikkatli bir şekilde iletişim kurmalıdırlar,
5. Öğretmenler okulların kurumsal sorumluluklarının paylaşılmasında ve yerine getirilmesinde katkılarda bulunmalıdır,
6. Öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerinde destek personele ve diğer meslektaşlarına katkıda bulunmalıdırlar,
7. Meslektaşlarının etkili öğrenme uygulamalarını veya tanık olduğu durumları değerlendirerek kendi öğretme kapasitelerini geliştirebilmelidir. Onlar motive olmalı ve sahip oldukları profesyonel gelişimlerinin artmakta olan sorumluluğunu üstlenebilmelidirler,
8. Öğretmenler bir parçası oldukları sistemdeki yasal sorumluluklarının farkında olmalıdırlar.

Avustralya'nın Queensland eyaletinde öğretmenler için on profesyonel standart belirlenmiştir. Bu standartlar ve her standartın mesleki değerlerle ilgili kısmı aşağıda yer almaktadır (Queensland College Of Teachers, 2006, s. 7-16):

Standart-1: Kişiler ve gruplar için ilgi çekici ve esnek öğrenme tecrübeleri tasarlamak ve uygulamak.

Mesleki Değerleri:

- Her yaştan öğrencilerle ve gençlerle birlikte çalışabilme,
- Bütün öğrencilerin öğrenebileceğine inanan ve onların başarıya ulaşmasını destekleyen.
- Öğrencilerin yaşama boyu öğrenme coşkusunu ve becerilerini şekillendiren bir modeli seslendirme ve oluşturma.
- Bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır.

Standart-2: Dil, okuma-yazma ve aritmetik becerileri geliştirecek öğrenme deneyimlerini tasarlamak ve uygulamak.

Mesleki Değerleri:

- Tüm öğrencilerin dil, okuma-yazma ve aritmetik gelişimleri ile ilgili yüksek beklentileri teşvik etmek.

- Tüm müfredat alanlarında ve öğrenme aşamalarında dil, okur-yazarlık ve aritmetik gelişimi öğretmenlerin sorumluluğu olarak görmek.
- Dil, okur-yazarlık ve aritmetik başarılar için etkili bir model ve kişisel dil, okuma-yazma ve aritmetik başarılar için eğitim stratejileri geliştirmek.
- Okuryazarlık ve aritmetik arasında denklığı garanti etmek için sınıf uygulamalarına müdahale etme.

Standart-3: İlgi çekici bir akıl ile öğrenme deneyimlerini tasarlamak ve uygulamak.

Mesleki Değerleri:

- Öğrencilerin kişisel öğrenme hedeflerini tanımlarına ve onların performanslarını en yüksek düzeyde tutarak başarıya ulaşmalarına yardımcı olmak.
- Yaratıcı biçimlendirme ve düzenleme, hayal etme ve entelektüel risk alma.
- Öğrenci merkezli öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrencilerin eleştirel düşünme, bağımsız problem çözme ve performans kabiliyetlerini geliştirmek.
- Yeni dijital teknolojilere adapte olarak 21. yüzyıl bilgilerine çok daha uygun uygulamaları yapmayı başarmak.

Standart-4: Çeşitli değerlere ilişkin öğrenme deneyimlerini tasarlamak ve uygulamak.

Mesleki Değerleri:

- Değerlere ve değer çeşitliliğine pozitif karşılık vermek.
- Bütün öğrenciler, onların aileleri ve bakıcıları ve çevre ile onların duygularını anlamak ve uyumlu olmak için pozitif saygıya sahip olmak.
- Öğrencinin katılımı ve performansının birçok farklı faktörden etkilediğini ve özel yetenek ile öğrenme gücü verdiğini fark etmek.
- Öğrencilerin müfredata erişiminin sağlanmasında hakkaniyeti sağlamak.

Standart-5: Öğrencinin öğrenmesi hakkında düzenlenen rapor ve değerlendirmelerde yapıcı olmak.

Mesleki Değerleri:

- Öğrenmenin değerlendirilmesinin yanı sıra öğrenme için değerlendirme kullanmak.
- Öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri için öğrenme fırsatları oluşturmayı düşünmek.
- Etiğe uygun değerlendirme uygulamalarına başvurmak ve öğrenciye ait değerlendirme bilgilerinin gizliliğini garanti etmek.
- Kalite güvence prosedürlerine göre meslektaşlarla işbirliği içinde çalışmak.

Standart-6: Kişisel gelişimi ve toplumsal katılımı desteklemek.

Mesleki Değerleri:

- Öğrencilerin sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerini teşvik etmek.
- Öğrencilerin aileleri, bakıcıları ve toplumla olan ilişkilerinin etiğe uygun ve profesyonel olmasını sağlamak.
- Öğrencilerin yaratıcı öğrenme ortaklığı için aktif ve tam sosyal katılımını teşvik etmek.

Standart-7: Güvenli ve destekleyici öğrenme ortamlarını oluşturmak ve sürdürmek.

Mesleki Değerleri:

- Güvenli, destekleyici ve uyarıcı öğrenme ortamları oluşturmak.
- Sınıfta pozitif iklimi kurma ve sürdürme sorumluluğunu taşımak ve bütün bir okul içinde pozitif bir okul ikliminin muhafaza edilmesine iştirak etmek.
- Katılımcı ve demokratik değerleri model alan öğrenme ortamları oluşturmak.

Standart-8: Ailede ve toplumda pozitif ve üretken ilişkileri teşvik etmek.

Mesleki Değerleri:

- Ailelerin, bakıcıların ve diğer toplum üyelerinin öğrencinin eğitiminde merkezi bir rol almasını desteklemek.
- Ailelerin ve bakıcıların öğrencinin başarıları için çeşitli fırsatlar sunmasını öğrencinin iyiliği ve çalışması açısından bütün yönleriyle teşvik etmek.
- Aileleriyle, bakıcılarıyla ve toplumun geniş bir kesimiyle öğrencinin öğreniminin gelişmesi için çalışmak.

Standart-9: Profesyonel takımlara etkin bir şekilde katkıda bulunmak.

Mesleki Değerleri:

- Eğitim öğretimi gelişimini artırmak için kolektif ilişkiler kurmak ve sürdürmek.
- Aktif katılımcı ve sorumlu üyelerden oluşan profesyonel takımlar.
- Meslektaşların karar vermeye katılımı.

Standart-10: Yansıtıcı uygulama ve mesleki yenilenmeye devam etmeye adanmak.

Mesleki Değerleri:

- Hukuki, etik ve profesyonel davranışları çekici kılmak.
- Mesleki yansıtma, yenilenme ve yaşam boyu öğrenmeye iştirak etmek.
- Meslektaşlarla işbirliği içinde bulunmak ve diğer mesleki uygulamaları artırmak.
- Mesleğin itibarını artırmak.

Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı yönetmelikte öğretmenlerin sahip olması gereken on beceri ve bu becerilerin içerisinde yer alan mesleki değerler şunlardır (Bulletin Officiel, 2010) :

1. Bir kamu görevlisi olarak sorumluluğunun bilincinde olmak ve etik değerlere sahip olmak (Çalışma hayatında, milli eğitim hizmetleri çerçevesinde öğretmenlik mesleğinin uygulanması ile ilgili deontolojik kurallara uyar. Öğrencilere ve ailelerine saygı duyar. İç yönetmeliğe, araç gereçlerin ve ortak alanların kullanımı ile ilgili tüzüğe uyar ve uyulmasını sağlar. Kurum ile kurumun kültürel, sosyal, ekonomik çevresi arasındaki bağı güçlendirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirilmede işbirlikçi olur. Verdiği eğitimin sivil boyutunu dikkate alır.),
2. Eğitim verebilmek ve iletişim kurabilmek için Fransızca'ya hâkim olmak,
3. Alanına hâkim olmak ve genel kültür sahibi olmak (Öğretmenin alanı hakkında bilimsel bilgisi, kesinlik içeren bilgiler vermesine ve öğrencilerinin ortak bir kültür oluşturmalarına katkıda bulunmasına yardımcı olur.),
4. Eğitimini tasarlamak ve uygulamak,

5. Sınıf çalışmasını düzenlemek,
6. Öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurma (Öğrencilere eşit ve adil davranmaya olmaya özen gösterir. Her öğrencinin kendi ve diğer öğrenciler ile ilgili olumlu görüşler oluşturmaya özen gösterir),
7. Öğrencileri değerlendirmek (Öğretmen değerlendirmeyi açıkça ve güven sağlayarak yapar. Bu yüzden: Gözlemlerini ölçer; öğrencilerin bireysel çalışmalarına ve alıştırmalarına değer verir. Öğrencilerin göstermesi gereken çaba, çalışma ve ilerlemenin bilincinde olmasına özen gösterir),
8. Bilgisayar ve iletişim teknolojisine hâkim olmak,
9. Veliler ve okul yönetimi ile beraber ekip çalışması sergilemek (Öğretmen, eğitim verirken kolektif çalışmayı, velilerle diyalogu ve ortaklık boyutunu destekleyen davranış sergiler),
10. Kendini geliştirme ve yenilik yapma,

Ülkemizde öğretmenlik Milli Eğitim Temel Kanunu'nda *“Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir”* diye tanımlanmıştır. Öğretmenler görevlerini bu kanunun genel ve özel amaçlarında belirtilen ilkelere göre yaparlar. Bu ilkelere göre öğrencilere, okula ve topluma karşı sorumlulukları dile getirilmiş ancak bunların davranışlara nasıl yansıtılacağı üzerinde durulmamıştır(1739 Sayılı Kanun). MEB tarafından 2008 yılında hazırlanan *“Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri”* adlı çalışmada öğretmenin yeterlilik alanları altı kısma ayrılmış ve birinci kısımda kişisel ve mesleki değerlerden bahsedilmiştir. Kişisel ve mesleki değerler ilişkin şu standartlardan bahsedilmektedir:

1. Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme: Öğretmen her bir öğrencinin değerli ve önemli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranmalıdır. Öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerin öğrenmesi desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir.
2. Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma: Öğretmen sorumluluğundaki bütün öğrencilerin eğitim kazanımlarını sürekli artırmayı amaç edinmeli, onlara öğrenme ve başarı konusunda özgüven kazandırmalıdır.

3. Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme: Öğretmen her toplumun kendine özgü değerleri olduğu anlayışı ile öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Ulusal ve evrensel değerleri benimsemeli ve öğrencilerinin de bu değerleri kazanması için çaba göstermelidir.
4. Öz Değerlendirme Yapma: Öğretmen mesleği ile ilgili yaptığı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilmeli, yeni bilgi ve fikirlere açık olarak kendini sürekli geliştirmelidir.
5. Kişisel Gelişimini Sağlama: Öğretmen meslek hayatı boyunca eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirmeli ve etkili bir şekilde kullanmalıdır.
6. Mesleki Gelişimleri İzleme ve Katkı Sağlama: Öğretmen mesleki ihtiyaçlarının farkında olarak hizmetiçi eğitim, toplantı, seminer vb. faaliyetlere katılmalı ve mesleği ile ilgili yayınları izlemelidir. Kendisi de bu tür etkinliklere katkı sunma çabası içinde olmalıdır.
7. Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama: Öğretmen kişisel gelişiminin okul gelişimine katkı sağlayacağını bilincinde olarak eğitim-öğretimi geliştirmek için okul çalışanları ile bir bütün olarak düşünmeli, işbirliğine gitmeli ve okulda düzenlenen faaliyetlerde öğrencileri ile birlikte etkin rol almalıdır.
8. Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme: Öğretmen kendisi ile ilgili mevzuatı bilmeli, izlemeli ve bunlara uygun davranmalıdır (MEB, 2008, s. 8-15).

2.3.3. Etik Değerler

Etik, ahlaki davranış, eylem ve yargıları ilgilendiren bir konu olarak felsefe ve bilimin önemli bir parçası haline gelmiştir. Etik, takınılan ahlaki tutumların ardında yatan yargıları ele alır (Nuttall, 1997, s.15). Ahlak iyi ve kötünün ne olduğunu ifade etmekle yetinirken, etik, bir davranışın iyi veya kötü olduğu yargısına nasıl varıldığını araştırır (Kavi ve Koçak, 2011, s. 5).

Sosyal bilimlerde etik denince kişi ya da grupların davranışlarını düzenleyen ahlaki değerler akla gelmektedir (Kasher, 1993). Yaşamak eylemde bulunmayı, eylemde bulunmak karar vermeyi gerektirmektedir. Karar vermek etik bir süreçtir ve her zaman değerler arasında bir seçim yapmayı zorunlu kılar. Bu durum bütün

insanların yaptığı, yapmak zorunda olduğu bir iştir (Tepe, 2006, s. 77).

Etik, insanlar arasındaki ilişkileri etkileyen değerleri, ahlaki bakımdan iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış davranışların niteliğini ve dayanağını araştıran felsefe bilimidir (İşgüden ve Çabuk, 2006, s. 62). Etik tartışmalarının temel konusu, insanın eylemlerini ahlaki bakımdan değerli ya da değersiz kılanın ne olduğudur. Seçtiğimiz değerler, karşılaştığımız etik problemleri analiz ederken ve değerlendirirken doğru yaklaşımı bulmamız konusunda bizi yönlendirir. Yaklaşımımız ve değerlerimizi uygulama biçimimiz, karşılaştığımız durumun içerdiği etik unsurları nasıl belirleyeceğimizi ve tanımlayacağımızı etkiler (Aydın, 2006, s. 15).

Etiğin gücünü, insanın vicdandan alır. İnsan duygusunu, düşüncesini, davranışını, tutumunu, eylemini, “vicdanının sesine” kulak vererek, doğru-yanlış, iyi-kötü, olumlu-olumsuz olarak değerlendirilir. Bu şekilde kişi kendisi ve başkaları arasındaki ilişkilerde denge, düzen, denetim ve uyum sağlar (Mocan, 2002). Etik ile ilgili konuştuğumuz zaman kişiye göre iyi, kişiye göre doğru ve kişiye göre kötü olan tutum ve davranışlardan bahsetmek zorunda kalırız.

Etiğin temelinde değer sorunu vardır. Değer dışı bir etik düşünülemez. Değerli-değersiz olana ilişkin bir kabule dayanmayan bir etik, etik olanla olmayanı, etik olarak en kabul edilemez olanla, etik olarak en uygun olan eylemi birbirinden ayıramayacak bir etikdir. Etik, felsefenin bir dalı olarak var olmayı sürdürecektir, kendisinden beklenen etik sorunlara, kişilerin hayatta karşılaştığı etik sorunlara bir çözüm getirecekse, değerlerden bağımsız var olamaz (Tepe, 2008, s. 6-7).

Değerlerin insan eylemlerinin oluşturucu unsurları olmaları, hiçbir eylemin değer dışı olamaması etiği buna zorlamaktadır. Her eylemin değer koruyarak, değer çığneyerek bir şekilde değerlerle ilgili olduğunu görürüz. Eylem değerlendirme yapmaktır; değerlendirmek ise farklı eylem seçenekleri arasından birisini seçmek demektir. Her seçimde seçilen kadar seçilmeyenler de vardır. Eylemde bulunan kişi, kendisinin ya da karşıdakilerin değerini koruyacak biçimde eylemde bulunabileceği gibi, onların insan olarak değerine zarar verecek biçimde de eylemde bulunabilir. Bunun için her eylem değerle, insanın değeriyle ilgili olmak zorundadır (Tepe, 2008, s. 6-7).

Etik değerler, tüm diğer değerlerden daha öncelikli sayılırlar çünkü etik

değerler tehlikeye düşerse, tüm değerler tehlikeye girecektir. Etik değerler haklar ve ödevler bakımından dile getirilirler. Haklar başkalarına karşı tam olarak yerine getirmemiz gereken talepleri ifade eder. Bu talepler bizim değerlerimizle kesişir ve ödevlerimizi ortaya çıkarır (Encyclopedia of Bioethics, 1995 akt. Aydın, 2012, s. 14).

Değer vurgusu etiğin ayırt edici yönünü oluşturmaktadır. Değer gündelik yaşamımızda ahlaklılığın oluşmasının temel koşullarından birisidir. Değer vurgusu davranışın, şu ya da bu şekilde değil, en iyi şekilde yapılmasını beraberinde getirmektedir. İnsanlar değer verdiği davranışları en iyi şekilde yapmaya çalışır ve bunu yaparken de pek bir engel tanımaz. Değer verdiğimiz şeyi mutlaka gerçekleştirmeye çalışırız (Türkeri, 2014, s. 33).

Dewey'e göre yanlış inanç anlayışı yüzünden insanlar ahlaki sorumluluklarını üzerlerinden atarak, ahlaki bir tatil yapmaya alışırlar. Ahlaki tatil anlayışı, dünyanın meselelerinin daha iyi eller tarafından ele alındığını ve bu meselelerin bizimle hiçbir ilgisinin olmadığını vehmeder. Oysa gelişmiş dini bilinç, insanı daha manevi ve daha sosyal kılarak, her alanda sorumluluğu yüklenmesini talep eder. Meslek hayatında da insanlar ahlaki tatil anlayışının etkisinde kalarak karşılarına çıkan meselelerde sorumluluk üstlenmeyip bunu başka kişi ve kurumların üstüne atma eğilimi içerisine girebilmektedirler (Türer, 2009, s. 182).

Gündelik yaşamımızda bir şekilde yapıp kurtulmak istediğimiz işler vardır, Bu tür şeylerin değer vurgusu ile değil de sorumluluk alanıyla bağlantılandırıldığını görmekteyiz. İşimizi bir şekilde yapıp o işin sorumluluğundan kurtulmak isteriz. Gündelik hayatımızdaki bütün davranışlarımıza sorumluluk ve değer ölçütlerinden hangisiyle baktığımız çok önemlidir. Eğer işlerimizde yaptığımız davranışları, bize yakışması açısından düşünüp, değer vurgusu ile yaparsak bütün gündelik işlerimiz etik değer kazanacaktır (Türkeri, 2014, s. 33).

2.3.3.1.Mesleki Etik

Meslek etiği, herhangi bir mesleğe ilişkin ahlaki ilke ve standartları ifade eder. Her mesleğin kendine özgü özellikleri ve dolayısıyla etik ilkeleri vardır. Ticaret, sanayi, vs. alanında faaliyet gösteren kimselerden; serbest meslek faaliyetini icra eden avukat, doktor, diş hekimi, mühendis gibi meslek sahiplerine kadar

bütün mesleki alanlarda ahlaki kuralların olması gerekmektedir. Bugün sayısız meslek bulunmaktadır ve tüm bu mesleklerde etik ilke ve standartlar olması gereklidir (Aktan, 2001, s. 96).

Çeşitli mesleklerde karşılaşılan etik sorunların artması ya da artan sorunların farkına varılması sonucunda, mesleki etik kavramı ortaya çıkmıştır. Tıp etiği, hukuk etiği, çevre etiği, işletme etiği, spor etiği, basın etiği, eğitim etiği gibi meslek etiklerini sıralamak mümkündür. Meslek etiği, özellikle doğrudan doğruya insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kurallarıdır diyebiliriz (Gündüz ve Çoşkun, 2012, s. 112).

Mesleki etik, belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup, koruduğu; meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan; meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ölçütlerdir (MEB, 2011, s. 22).

Meslek etiğinin en önemli özelliklerinden biri, dünyanın neresinde olursa olsun, aynı meslekte çalışan kişilerin bu davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekli olmasıdır (Kuçuradi, 1997, s. 21).

Mesleki etiğin temelinde insanlarla ilişkiler yatar. Aynı meslekten bireylerin birbirleri ile ilişkilerinde belli davranış kalıplarına uymaları meslek etiğinin gereğidir (Aydın, 2012, s. 99).

Durkheim'e göre meslek etiği, doğrudan o mesleği oluşturan kişilerin değer yargıları, kişisel eğilimleri, toplumun o mesleğe yüklediği sorumluluklar ile ilgili olup, meslekteki kişiler tarafından oluşturulur. Tüm meslekler kendine özgü etik disipline sahiptirler (Durkheim, 1986 s. 11-13).

Meslek olarak kabul edilen bütün işlerin kendine özgü değer ve ilkeleri vardır. Meslek üyeleri bu etik değer ve ilkelere uygun davranmak zorundadırlar. Mesleki etik kuralları olarak belirlenen ilkelerin üç temel işlevi vardır (Kavi ve Koçak, 2011, s. 16):

1. Yetersiz ve ilkesiz üyeleri ayırmak.
2. Meslek içi rekabeti düzenlemek.
3. Hizmet ideallerini korumak.

Değerlerimiz ve davranışlarımız arasındaki tutarlılık kişisel bütünlüğümüzün, işimize saygımız ise sorumluluğumuzun ve meslek etiğine bağlılığımızın göstergesidir (Baltaş, 2003).

Meslek etiğine sahip olmayan meslek mensupları, topluma yarardan çok zarar verirler. Çünkü meslek etiğine gereken önemi vermeyen meslek mensupları sadece kendi menfaatlerini ön planda tutarlar. Toplumdaki diğer insanları hiç düşünmezler. İnsan haklarına verilen önemin artması etik standartların uygulanabilirliğini de attırmıştır (İşgüden ve Çabuk, 2006, s. 63).

Meslek etiğinde etik ilkeler önemlidir. Etik ilkeler, sosyal yaşamda insanın değerini korumak amacıyla nelerin yapılması veya yapılmaması gerekenlere ilişkin düşünceler veya çıkarım sonuçlarıdır (Kuçuradi, 2006, s.70 – 73). Etik ilkelerinin geliştirilmesinde genellikle temel alınan hakkaniyet, insan hakları, faydacılık ve bireysellik ilkeleridir. Hakkaniyet ilkesine göre bütün kurallar tutarlı, tarafsız ve gerçeklere dayalı olmalıdır. İnsan hakları ilkesi ise bireylerin varlığı, bütünlüğü ve temel insan hakları üzerinde durmaktadır. Faydacılık ilkesinin temelinde herkes için en iyi olacak kararın verilmesini gerektirmektedir. Bireysellik ilkesinde ise, bireylerin temel amaçlarının uzun dönemli olarak kişisel kazançlarını artırmak olduğu vurgulanır (Lamberton ve Minor, 1995, akt. Aydın, 2002, s. 19).

Meslek etiği ilkeleri ile aynı işlevi gören mesleki etik kodlar da söz konusudur. Etik Kod, kurum persolenine, beraber iş yaptığı kişi ve diğer kurumlara ve kamuya sorumluluklarını özetleyen, temel değerlerini ve ilkelerini yansıtan, çalışanlara kabul edilebilir ve edilemez davranışlar konusunda yol gösteren bir kurallar setidir (KPMG, 2014, s. 1)

Meslek etiği ilkeleri ya da kodları aşağıdaki yararları sağlar (DeSensi ve Rosenberg, 1996, akt. Aydın, 2006, s. 28):

1. Bireyleri etik davranış göstermeye motive eder,
2. Bireylerin doğru ya da yanlış eylemler konusunda daha tutarlı ve kararlı bir rehberlik sağlar,
3. Belirsiz durumlarda nasıl davranılacağı konusunda rehberlik eder,
4. Yöneticilerin otokratik gücünü kontrol eder,
5. Kurumların toplumsal sorumluluklarını tanımlar,
6. Kurumun ya da mesleğin çıkarlarına hizmet eder.

Kodların İşletmenin etik davranışları teşvik ettiği, etik dışı davranışları da müeyyideye tabi tutacağıının ifadesidir. Etik kodlar genellikle yasal olma, adalet, dürüstlük, insana ve topluma saygı gibi genel etik değerler ile idealist bir temel teşkil eder. İlke, standart ve kuralları soyuttan somuta doğru ayrıntılandırır. Değerlere dayandırılmayan kurallar

temelsiz kalır, kuralların belirtilmediği durumlarda ise değerler boşlukta kalır. Başka bir deyişle kodlar davranış kurallarının dayandığı değerler ile temellendirilmelidir (TÜSİAD, 2009, s. 99). Bir meslek grubunun yapacağı en iyi şey mümkün olduğunca çok etik kod belirlemek ve kişisel değerlendirmeleri en aza indirmektir. (Pehlivan, 2002a, s. 74).

Etik ilkelerinin iyi bilinmesi çalışanları etik dışı davranmanın çekiciliğine kapılmasını engellemeyebilir. Gullerman, işyerinde etik dışı davranışın haklı gösterilmesi ve normalleştirilmesinin dört tür davranışla başladığını belirtmektedir (Lamberton ve Minor, 1995, akt. Aydın, 2006, s. 34):

1. Yasal ve etik sınırlar içinde olan ve belli durumları kurtarmak için rahatlatıcı ve uygun görünen davranış yollarının seçilebileceğine inanmak,
2. Etik dışı davranışların haklılaştırılmasında kullanılan bir diğer yaklaşım da, kurum ve birey için çok yararlı olabilecek davranışların gerçekleştirilmesinde bir sakınca olmadığını düşünmektir.
3. Yapılan bir şeyin başkaları tarafından fark edilmeyeceği inancı da etik dışı davranışların doğallaştırılmasında kullanılan bir başka yöntemdir.
4. Kuruma yarar sağlayan ancak etik ilkelerini ihlal eden bir davranış nedeniyle çalışan yakalanırsa, kurumun kendisine arka çıkacağı veya koruyacağı inancı da çalışanların etik dışı davranışları yapmaya iten bir başka nedendir.

Etığe değerlere uygun ya da uygun olmayan eylemler kişilerce yapılmakta ya da kararlar kişilerce verilmektedir. Etik dışı davranışların oluşmasına etki eden kişisel etmenler olarak şunları sayabiliriz:

1. Kişinin Değerleri, Öncelikleri ve Tecrübeleri: Kişinin etik değerlere sahip olup olmaması ve bunun yoğunluğu; kendi değerleri, öncelikleri ve tecrübeleri çerçevesinde gerçekleşmektedir (TÜSİAD, 2009, s. 83).
2. Kişinin Risk Değerlendirmesi: Maddi ve manevi getiriler elde etmek amacıyla etik dışı eylemlere yönelebilecek kişi bir risk değerlendirmesi yaparak bu davranışı sergileyip sergilememe kararı alacaktır (TÜSİAD, 2009 s. 84).
3. Kişinin Demografik Özellikleri: Kişinin eğitim düzeyi yaşı ve cinsiyeti etik dışı eylemlere yönelmesinde etkili olabilmektedir

(TÜSİAD, 2009 s. 84).

4. Psikolojik Nedenler: Psikolojik kökenli yaklaşımlar, etik dışı eylemlerin nedenlerini bireyde var olan ruhsal bozukluklara bağlamaktadır. Kamu yönetiminde görülen psikolojik kökenli etik dışı davranışların nedenleri olarak aşırı kazanma hırsı, güç gösterme, kin besleme ve kişilik bozuklukları sayılabilir (Klavuz, 2003, s. 205).
5. Liyakatsiz Personel Davranışları: Kamu kurumlarında etik dışı davranışların altında bilgi eksikliği, akıl yürütememe, yasa dışı emir, personelin iyi niyeti gibi bilinçsizce ve iyi niyetli davranışlar sayılabilir (Kılavuz, 2003, s:203; Köprü, 2007, s. 54)
6. Fakirlik ve Ücret Düşüklüğü: Kamu personeli aldığı maaş konusunda tatmin olmamaya ve hayatını idame ettirmekte zorlanmaya başlayınca etik dışı eylemlere girişebilmektedir (Cem, 2009, s. 498; Köprü, 2007, s. 52-53; Yüksel, 2005a, s. 159-160)

2.3.3.2. Öğretmenlik Mesleğinde Etik Değerler

Öğretmenlik mesleği açısından pedagojik ve alan uzmanlığının yanı sıra mesleki etik değerlerde oldukça önemlidir (Maphosa,. Bhebhe ve Dziva, 2015, s. 264). Eğitimde mesleki etik değerler öğretmenlikten beklenen davranış ve tutumları belirleyen ilke ve standartlar bütünüdür (Yıldırım, 2005). Mesleki etiği eğitim profesyonellerinin davranışlarını yöneten normlarla, değerlerle ve prensiplerle ilgilenir (Husu, 2003, s. 2). İnsan eyleminin değerlendirici aracı olan etik, herhangi bir eğitimsel ortam için şart olarak görülmelidir. Sonuçta zengin bir öğrenme ortamı sağlamak için eğitim sistemleri her zaman öğretmenlerden istenen belirli etik davranışları talep etmişlerdir (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 19).

Etik ve öğretim doğal olarak iç içe görünüyor. Ancak ahlaki boyutların eğitimi ve öğretmenin mesleki sorumlulukları içerisinde yer alan etik değerler hem okullarda (ilkokuldan üniversiteye kadar) hem de mesleki topluluklarda hafife alınıyor gibi görünmektedir. Bilişsel düşünceyle ilgili eğitim ve öğretim teorileri, etkili ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, sınıf yönetimi stratejileri ve diğer yönler doğal olarak önemli iken etik veya etik açıdan bakmak bunların gölgesinde kalmaktadır. Dewey (1909), Peters (1966) ve Waller (1932) gibi birkaç saygın bilim insanı haricinde 20. yüzyıl başlarında ve ortalarında eğitim fakültelerinde müfredat içerisinde neredeyse sadece gençlerin ahlaki eğitimleri üzerinde duruluyor

ancak öğretmenlerin etik rolü, sorumlulukları ve bunun uygulamaya nasıl yansıtılacağı üzerinde durulmuyordu (Fisher, 2013, s. 299).

Eğitimde etiğin önemli bir yeri vardır. Öğretmenler giderek daha çok etik sorunlarla uğraşmaktadır. İnsan hakları kavramının toplumun gündeminde daha fazla yer alması, öğrenci hakları gibi kavramları da gündeme getirmiştir. Toplumun bilinç düzeyinin artmasıyla birlikte, öğretmen öğrenci ilişkileri daha ayrıntılı ele alınmaya ve değerlendirilmeye başlanmıştır (Haynes, 2002, akt. Özbek, 2003, s. 35). Değer yüklü meselerlerle baş ederken profesyonelce ve etiğe uygun bir şekilde hareket etmeyi sağlayan prensipleri geliştirmek öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli zorluktur (UNESCO, 2010, s.6).

Tüm öğretmenler pedagojik formasyon eğitimi aldığı halde, eğitim-öğretim süreçlerinde; ders içinde zamanını boşa geçirme, derse bilerek geç girme, mevzuata aykırı davranma, verilen görevlerden kaçınma, yenilikleri kabullenmeme, eğitim teknolojilerini kullanamama gibi öğretmenlik meslek etiği ve değerleriyle bağdaşmayacak davranışlara sıkça rastlanmaktadır (Ateş, 2012, s. 8).

Eğitim, insana insan olmanın bilgisinin etik değerler doğrultusunda öğretmenler tarafından sunulmasıdır (Kuçuradi, 1988, s. 35-36). Dolayısıyla ilk önce öğretmenlerin etik değerlerin bilincinde olması, meslek etiğine uygun davranışlar gösterilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlik yalnızca birtakım bilgilerin aktarılmasını kapsayan bir meslek olmanın ötesinde, genç nesillere değerler kazandırılması hedefini de içeren bir meslektir. Ancak burada önemli olan öğretmenlerin kendi değer sistemlerinin ne durumda olduğudur. Eğitim sürecinde kazandırılacak değerleri yönlendiren temel kılavuz meslek etiği ilkeleri olmalıdır (Aydın, 2006, s. 59-60).

Bir öğretmen “iyi karakterli olmak” zorundadır eğer genç karakterini şekillendirmek istiyorsak. Aslında bu görüş öğretmenlerin sıradan insanlardan daha iyi olmalarını motive etmek için tartışılabilir. Öğretmenler herhangi sıradan insan gibi ahlaki sorumluluklarını paylaşabilir ama sıradan insanlar, ama saygın insanlar kamu hizmetini yaparken her özel ahlaki yükümlülükleri yerine getirmek zorunda değildirler. Bu zorunluluk gençleri sadece ahlaken iyi eğitmek için değil aynı zamanda eğiticinin de ahlaken iyi bir güdüye sahip olmasını gerektirdiği için eğitimde vardır. Bir doktor sahtekar ve kindar olabilir ama bu durum bir anne

babanın çocuklarının başarılı bir şekilde tedavi görmesinde araştıracakları bir mesele değildir. Buna karşılık bir öğretmen çocuğun başarıyı elde etmesinde branşında yetkin ve en iyi eğitimci ama aynı zamanda bir palavracı olarak tanınıyor olması anne babaların çocuklarının eğitiminde bu kişiyi rezerve etmemeleri için iyi bir sebeptir (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 20).

Mesleki gelişim açısından öğretmenin etik hakkındaki görüşünün şekillenmesinde iki yönden profesyonel yaşamın zorunlu olduğu anlaşılmaktadır. Birincisi temel talep. Bir taraftan öğretmen etiğinin temel standartlarla uyum içinde olması için mesleki yaşamında temel spesifik etik taleplerinin karşılanmasını garanti edilmesini sağlamak; diğer taraftan öğretmenin mesleki yaşamında karşı olduğu mantıksız eleştiri ve ihlal gibi profesyonel olmayan kişisel uygulamalara karşı gerekli profesyonel ahlak kriterleri garanti altına almayı sağlamak. Modern toplumda öğretmenlik işi çok dikkatli ve titizlikle ayrılmıştır. Eğer kalite olarak öğretmenler takip edilmez ise bu yapı ile kişisel imkânları ile mücadele edebilmeleri çok zordur (Chuan-bao, 2006, s. 444).

Johnston (1985) öğretmenlerin ahlaki gelişimi ile onların eğitim-öğretim anlayışları arasında ilişkiyi ortaya koyan küçük ölçekli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda ahlaki gerekçelendirme ile ilgili bir testten düşük puan alan öğretmenlerin, dersteki öğrenci davranışları konusunda daha dar bir anlayışa sahip oldukları, yüksek puan alan öğretmenlerin ise öğrencilerin ders davranışları bakımından sınıflandırılmasına karşı çıkarak, öğrenci perspektifi ve öğrenmenin karmaşıklığı ve doğasını dikkate aldıkları görülmüştür. Reimanve Paramore (1994) öğretmenliğin ilk yılındaki kişilerin daha yüksek bir ahlaki gerekçelendirme düzeyinde bulduklarını ve öğrencilerin öğretimsel gereksinimlerine daha fazla önem verdiklerini ortaya koymuştur (Aydın, 2008, s:52). Dolayısıyla aynı mesleği yapan öğretmenlerin benzer tutum ve ahlaki yargı geliştirmelerini ahlak eğitimi sağlayabilir (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 33).

Öğretmenlik meslek etiği ve mesleki değerleri netleştirilmiş, meslek etiği ve mesleki değerleri özümsemiş ve içselleştirmiş öğretmenlerle eğitim daha kaliteli hale gelecektir (Ateş, 2012, s:16). Öğretmenlik mesleğini profesyonel anlamda yerine getiren öğretmenlerin “öğretmenlik meslek etiği”nin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013, s. 198). Bunun içinde öğretmenlere etik değerler eğitimi verilmelidir. Mesleki etik değerler eğitimi bir

inançlar seti olarak bir öğretmenin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, işvereniyle, anne babalarla ve hayatında yer alan bütün paydaşlarla ilişkilerinin nasıl olması gerektiği hakkında en sade şekilde düzenlenmiş olması gerekmektedir (Banks 2003 akt. Fisher,2013, s: 299). Öğretmen eğitimlerinde sadece davranışsal ve teknik bilgiler verilmesi yeterli görülmemeli eğitimlerde öğretmenlerin etik duyarlılıklarını geliştirmeleri teşvik edilmelidir (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 30). Sims (2001) bir meslek etiği kursunun hedefleri olarak aşağıdaki yedi maddelik seti önermektedir (Akt. Bovden ve Smythe, 2008, s. 19):

1. Kendini tanıma, kendi ahlaki değerlerini ve kendi ahlaki değer eşliğini bilme,
2. Etik konuları, ikilemleri ve sorumlulukları görmeyi içeren bir öğrenme,
3. Bir durumun kendine özgü etik yönlerini tanımayı öğrenme,
4. Etik anlayışı paylaşabilmeyi öğrenme,
5. Etik konuların ve ikilemlerin nasıl ele alınacağını öğrenme,
6. Etik cesareti edinme,
7. Karşı eleştirel tutum kazanabilme,

Öğretmenlerin gelecek kariyerlerinde karşı karşıya kalacağı etik sorunlar nelerdir. Öğretmen adayları gelecekte nasıl etik öğretmen olunur? Ne yaptığında etik davranmış olur? noktasında kesin bir bilgiyle sahip değildirlere. Bu gibi soruların aydınlığa kavuşması için öğretmen eğitimlerinde etik değerlere yer verilmelidir. Öğretmenler etik ikilemleri bulmaları gerekir ancak bu gibi durumlar doğaları gereği kesin değildir. Şu an okullarda onlara şekilsiz ve zor kavranan bir bilmece olarak sunulmaktadır sorumlulukları ve öğretmenler hemen reaksiyon olarak “ne yapmam gerekir” sorusunu sormaktadırlar. Bu soruların her zaman bir ahlaki boyutu vardır ve cevaplar yeni öğretmenleri genellikle rahatlatıcı bir seçim yapmasına imkân sağlamamaktadır. Öğretmen adaylarının eğitimde yapılan etik yargılamalar karşısında anlaşılır bir değerler sistemine ihtiyaçları olduğu anlaşılmalıdır. Öğretmenler nedir ve ne değildir sorularına rehberlik edecek tarafsız değerler olmalıdır. Öğretmene doğruyu ve yanlış, iyiyi ve kötüyü gösterecek değerler sistemi olması gerekir (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 19).

Öğretmenlerin mesleğinde profesyonellik ve mesleki etiğin sağlanması ile ilgili olarak şu dört madde önerilmektedir (Maphosa, Bhebhe ve Dziva, 2015, s. 270):

1. Öğretmen eğitimlerinde profesyonel davranmanın önemi

vurgulanmalıdır. Etik kurallar üzerinde ayrı ve iyi düşünülmüş kurslar veya modüller ile acemi öğretmenlere bir öğretmenden mesleki olarak neler beklendiği öğretilmelidir.

2. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için kısa kurslar içeren bir yapı ile profesyonelleşme ve mesleki etik üzerine okul temelli bir personel geliştirme programı uygulanmalıdır. Bu programlar öğretmenlerin böyle konuların önemini sık sık hatırlamalarında yardımcı olacaktır.
3. Öğretmenler sorumlu tutuldukları görevleri alınan önlemlerle yerine getirmeleri garantilenmelidir. Bu önlemler çok çalışan öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve tembel ya da profesyonel olmayanların cezalandırılması şeklinde olabilir. Her bir performansın ödeme ile ilişkilendirildiği bir ölçme sisteminde sorumlulukların yerine getirilmesi garantilenmiş olur.
4. Katı bir öğretmen lisans sistemi kurularak öğretmenlik mesleğine giriş düzenlenmeli periyodik olarak alınan lisanslar performansa ve davranışa dayalı olarak yenilenmeli.

Mesleki gelişim anlamında öğretmenin etik hakkındaki görüşünün oluşmasında kariyer evreleri ile mesleki etik gelişim arasında ortak bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. İçinde bulunulan kariyer evresi ile öğretmenin karakteri mesleki etik gelişim açısından şu şekilde seyretmektedir (Wang 2003): Birinci periyotta (0-4 yıl arasını kapsamakta) öğretmenler çalışırken meslek etiğine uymak için aktif bir tutum almaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğu sorumlu olduğu işlerde gevşek sorumluluklar almakta ve mesleki etiğe ilişkin duruşları git gide azalmaktadır. İkinci periyod gelişme periyodu (5-16 yılları arasını kapsamakta) olup bu dönemde öğretmenler kişisel mesleki etik kimliklerini uygulama tecrübesi olarak geliştirip artırmakta ve "özdeş ahlaki öğrenme" durumuna girmektedirler. Üçüncü dönem durgun dönem veya yeniden değerlendirme dönemi olarak adlandırılmakta (17-21 yılları arasını kapsamakta) olup öğretmenlerinin çoğunun gelişimi durgunlaşmakta ve "özdeş ahlaki öğrenme durumu" bu durağanlaşmayla uyumlu olmaktadır. Onlar kendilerini kişisel disiplinden diğer disiplinlere dönüştürerek güçlendirmeye çalışmaktadırlar. Dördüncüsü dengede tutma (istikrarlı) periyodu (22-27 yılları arası) olup öğretmenler için istikrarlı ve yüksek kimlikli bir periyottur ve bazı öğretmenler "profesyonel ahlaki öğrenme dönemine" girerler. Öğretmen bireysel olarak kendi değerleri profesyonel etik kimliğe dönüşmeye

başlar. Beşincisi muhafazakar dönem (28 yıl ve daha üstü) olup öğretmenlerin çoğunun mesleki tutumu azalmakta ve emekliliğe veya istifa etmeye hazırlanmaktadır. Ancak öğretmenlerin çoğu aslında "profesyonel ahlaki öğrenme dönemini" istikrarlı bir şekilde durmaya devam etmektedirler. Kariyer evreleri teorisi ve mesleki ahlaki karakter gelişimi öğretmenlerin farklı kariyerlerde farklı ahlaki gelişim düzeylerine ve farklı taleplere sahip olduklarını bize göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin etik gelişimleriyle ilgili taleplerini karşılayabilmek için farklı vurguları ve stratejileri geliştirmek gerekmektedir (Chuan-bao, 2006, s. 445).

Avustralya'da resmi sistemdeki tüm öğretmenlerin yüksek standartlarda davranışa ve profesyonelliğe ulaşabilmelerine rehberlik ve teşvik edecek öğretmende bulunması gereken özelliklerini içeren ideal bir taslak hazırlanmıştır. Dürüstlük, itibar, sorumluluk, saygı, adalet ve dikkat gibi değerler eğitim öğretimle birleştirilerek profesyonel yapıdaki etik kodları desteklemek için yaygınlaştırılmaktadır (Ehrich vd., 2011, s. 174).

Amerikan Eğitimciler Derneği (AED), eğitimciler için etik kodlar geliştirmiştir. AED bu kodları, öğrencilere karşı etik davranış, performans ve uygulamalarda etik davranış, meslektaşlara karşı etik davranış, topluma ve velilere karşı etik davranış başlıkları altında toplamıştır (The Association of American Educators, 2016)

İngiltere'de 1995 yılında Üniversitelerin Öğretmenleri Eğitimi Komitesi (UCET) konferansında öğretmenlerin uyması gereken 11 etik ilke belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla entelektüel bütünlüğe sahip olma, mesleki bütünlüğe sahip olma, ahlaki cesaret gösterme, fedâkarlıkta bulunma, tarafsız davranma, insani anlayış uygulama, sorumluluk üstlenmede etkili olmak, tevazuda bulunma, meslekdaşlık yapma, ortaklık yapma, mesleki sorumluluklar ve isteklerle ilgili titiz davranmadır (Tomlinson and Little, 2000, s. 152–154).

Aydın (2006) öğretmenlik mesleği etik ilkeleri 11 maddede toplamaktadır. Ona göre profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük, tarafsızlık, mesleğe bağlılık ve saygı, kaynakların etkili kullanımı gibi mesleki ilkeler, öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerini oluşturmaktadır (Aydın, 2006, s. 60 – 72) .

Literatür incelendiğinde eğitimde etik ikilemlerle ilgili bol miktarda araştırma olduğu görülmektedir. En yaygın etik ikilemlerden biri önemsedığı

diğerleri (öğrencileri, meslektaşlar) ile resmi kodlara (okul kuralları ve mesleki standartlar) bağlı olmak arasında gerilim yaşamaktır. Diğer bir ikilem eşitlik kaygısıdır. Yani bütün öğrenciler öğrenme hakkına sahiptir ve öğrenme için yetenekli olarak görülmelidirler. Başka tekrarlayan ikilem okulun eğitim gündemi ile çocukların aileleri arasında yaşanan gerilimdir. Öğretmenler aileler okulun eğitim gündemine destek olsunlar ya da olmasınlar çocuğun nihai ihtiyaçları doğrultusunda karar vermek zorundadırlar (Lishchinsky, 2009, s. 474).

Helton and Ray'a (2005) göre, okullarda ve üniversitelerde öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin nedenleri şunlardır:

1. Yasa ve ilkeler - evdeki istismardan çocuğu korumak gibi ihtiyaç duyulduğunda yasaları ötesine geçmek.
2. Kişisel ve mesleki etik ile çelişen idari kararlar.
3. Öğrenci davranışları - davranışsal sorunlar, intihal
4. Meslektaşların eylemleri örmeğin öğrenci ve personelle ilgili ayrımcılık yapma
5. Meslek etiği ile ilgili gerginlikler

Öğretmenlerin etik ikilemlerin içyüzünü anlayabilmeleri için hak ve adalet, okul ve devlet düzenlemeleri, sözleşmeler ve öğrenci sorumlulukları ve öğrenci ile ilişkileri öğrenmeyi içeren öğretmen eğitim programlarının sunulması ihtiyaç vardır (Lyons, 1990, akt. Lishchinsky, 2009, s. 485). Düzenli olarak açık forum tartışmaları, akran koçluğu ve okul etik komitesi belirlenebilir, mesleki etik konuları ve ikilemleri tartışmak üzere öğretmenler arasında iç haberleşme ağları oluşturulabilir, etik bilgiyi geliştirici yollarla öğretmenin kapasitesini artırarak etik ikilemlerle başarılı bir şekilde baş etmesi sağlanabilir (Lishchinsky, 2009, s. 485). Ayrıca lisans ve lisansüstü eğitim programlarında etik ikilemleri ve süreçleri içeren öğrencilerin fikirlerinin tartışıldığı derslerin de konması gerekmektedir (Ehrich vd., 2011, s. 183)

Yüksek düzeyde profesyonel olmayan davranışları sergileyen ve meslek etiğinin ihlal eden öğretmenler bulunabilmektedir. Ülke genelinde öğretmenler arasındaki disiplinsizlik okullardaki eğitim, öğretim ve yönetimin faaliyetlerini de olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler arasında yaygın olarak görülen disiplinsiz davranışlar: okula gelmeme veya derse girmeme/gecikme, derse hazırlıksız girme, öğrencilerin alıştırma kitapları kontrol etmede başarısızlık, okul öğrenci kayıtlarını, kütüklerini ve sınava ilişkin sonuçları düzenli bir şekilde tamamlamama, öğrencilerden veya velilerden illegal tahsilat yapma, çalışma izni onaylanmadan

ücret alma, alkol alma, uyuşturucu kullanma ve cinsel ahlaksızlık olarak sayılabilir (Oghuvbu, 2007, s. 2).

Gözütok'un (1999) yaptığı araştırmada en fazla olumsuz görülenden daha az olumsuz görülen davranışa doğru öğretmenlikte etik olmayan davranışlar olarak: okula ait parayı, araç-gereci, veli olanaklarını kişisel amaçlı kullanma, öğrenciyle cinsel yakınlık kurma, öğrenciyle ilişkilerde ayırım yapma, öğrenci değerlendirmesinde yanlı davranma, okula içkili gelme, küfürlü konuşma, okulda kaba ve saygısız davranma, öğrencilerin sırlarını başkalarına anlatma, meslektaşlarıyla ilgili dedikodu yapma, yalan söyleme, öğrencilerin haklarının çiğnenmesine duyarsız kalma, öğrencilere fiziksel ceza verme, kavga etme, ders süresini özel işlerde kullanma, öğrenciye baskıcı davranma, öğrencilerle laubali ilişkiler kurma, kararlarında tutarsız davranma, derste ideolojik görüşünü yansıtmama, hasta olmadığı halde rapor alma, öğretime ilişkin sorunları başkalarına yıkma, işinde özensiz olma, mesleğini sevmeyişi belli etme, kendisini sadece dersten sorumlu tutma, öğrenci veya veliden hediye kabul etme, öğrenci ve velilere bir şeyler satma, öğrencinin göreceği yerde sigara içme, yönetmeliklere aykırı davranma, kahvehaneye gitme, öğrencilere fiziksel olmayan ceza verme, öğrencisine özel ders verme şeklinde sıralamaktadır.

Pelit ve Güçer'in (2006) yapmış oldukları araştırmada öğretmenleri etik dışı davranışlara iten nedenler olarak: yasal düzenlemelerin eksikliği, etik dışı davranışlar sergileyen meslektaşların fazla yaptırım görmemesi, eğitim sistemine ilişkin en üst düzeyde (MEB) yapılan düzenlemelerin etik konuları fazla kapsamaması (dikkate alınmaması), öğretmenlerin içinde yaşadığı toplumun etik yapısının giderek bozulması ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında meslek etiği ile ilgili yeterli derecede eğitimin verilmeyişi olarak belirtilmiştir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de eğitim ve değerler ilişkisi üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu değerler eğitimi programlarının içeriği, uygulanması ve öğrencilere kazandırdıkları ile ilgilidir. Değerler eğitiminin bizatihi uygulayıcısı ve öğrencilerin rol modeli olan öğretmenlerin sahip olduğu değerler ile ilgili yapılan çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Öğretmenlerin kişisel değeri üzerine çok az, mesleki değerleri üzerine bir ölçek geliştirme çalışması ve kişisel değerleri ile mesleki

değerlerinin ilişkisi üzerine ise hiç araştırma yapılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu değerlerle ilgili yapılan araştırmalar aşağıda yer almaktadır:

Kusdil ve Kağıtçıbası (2000), “Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı” adlı araştırmalarında öğretmenlerin değer yönelimleri ve aile tanımları ile dinsel yönelimlerinin değerlerle olan ilişkisini incelemişlerdir. Schwartz (1992) değer listesine dört değeri de ekleyerek 183 öğretmene uygulamışlardır. Bu araştırmada çekirdek aileyi tercih eden öğretmenlerin geniş aileyi tercih eden öğretmenlere göre yeniliğe açıklık değerlerine daha fazla, muhafazacı yaklaşım değerlerine ise daha az önem yükledikleri saptanmıştır. Düşük düzeyde dindarlık puanına sahip olan deneklerin yeniliğe açıklık; yüksek düzeyde dindarlığa sahip olan deneklerin ise, muhafazacı yaklaşım değerlerine daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

Sağnak (2003) “ İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları ile Kişisel Değerler Arasındaki Uyum Düzeyleri” adlı araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyum düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. McDonalds ve Gandz’ın geliştirdikleri değer boyutlarının kullanıldığı araştırma Erzincan İl merkezinde görevli 63 okul yöneticisi ve 545 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yöneticilerin kişisel değerleri ile örgütsel değer algıları arasında büyük benzerlikler bulunduğu, sadece ekonomi ve işbirliği değer boyutlarında uyum olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılan ile kişisel değerleri arasında açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, ahlaki tutarlılık, bağışlayıcı olmak, denemeye açıklık, düşüncelilik, düzenlilik, ekonomi, gayret, gelişme, girişim, hırslılık, işbirliği, mantık, neşe, nezaket, otonomi, sosyal eşitlik, tedbirlilik, uyum sağlamak ve yaratıcılık değer boyutlarına ilişkin uyum bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılan ile kişisel değerleri arasında; formallik ve itaat değer boyutlarına ilişkin uyumsuzluk tespit edilmiştir.

Sezgin’in (2006) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumunu” adlı çalışmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlerin uyumuna ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve okulda birey-örgüt değer uyumuna yönelik bazı çıkarımlarda bulunmak

amaçlanmıştır. Araştırmayakatılan öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Sezgin tarafından geliştirilen anketin kullanıldığı araştırma Ankara merkez ilçelerinde görevli 545 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algılarında, cinsiyet, branş, çalışılan okuldaki hizmet süresi, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan kurum ve işten memnun olma düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Bununla birlikte, öğretmenlerin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları; mesleki kıdem, kendini okulun önemli ve değerli bir üyesi olarak hissetme ve okula karşı algılanan tutum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Aktay ve Ekşi'nin (2008) "Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihler ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmalarında yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Schwartz değerler ölçeği ve Yücel örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin kullanıldığı araştırma İstanbul İli Avrupa Yakası'ndaki görevli 252 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda 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'nın (2008) "Eğitim Değerlerindeki Farklılaşmalar Konusunda Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir Çalışma" adlı araştırmalarında Cumhuriyetin ilanından bugüne dek eğitim sistemini yönlendiren öğretmen değerlerini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırma Ankara, Samsun, Denizli ve Çorum illerinde bulunan elli emekli öğretmenle yapılandırılmış mülakatlar yoluyla 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.

Bakioğlu ve Tokmak'ın (2009) "Öğretmenlerin Değer Yargılarının Eğitim Süreçlerine Etkisinin İncelenmesi" adlı araştırmalarında eğitim süreçlerine ilişkin öğretmenlerin değer yargıları arasındaki farklılıklar ile bu farklılıkların okul ortamı ve

eğitim üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış ve İstanbul Anadolu Yakası'ndaki 40 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitim süreçleri açısından farklı değer yargılarına sahip olduğu ve bu farklılıkların zaman zaman öğretmenler arasında anlaşmazlıklara ve çatışmalara sebep olduğu belirlenmiştir.

Çavdar (2009) "İlköğretim Öğretmenlerinin Bireysel Değerlerinin Çok Boyutlu İncelenmesi" adlı araştırmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bireysel değerlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Roy (2003) tarafından oluşturulan Kişisel Değerler Envanteri ölçeğinin kullanıldığı araştırma İstanbul İli Avrupa Yakası'ndaki resmi ilköğretim okullarında görevli 211 öğretmene uygulanmıştır. Cinsiyet, yaş, mezuniyet ve eşin çalışma durumu değişkenlerinde anlamlı fark çıkarken; medeni durum, kardeş sayısı ve mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark çıkmamıştır

Yılmaz'ın (2009) "Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmasında öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amaçlanmıştır. Schwartz değerler listesinin kullanıldığı araştırma Konya ilinde görevli 482 ilköğretim öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. 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.

Balcı, ve Yanpar Yelken (2010), "İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Kavramına Yükledikleri Anlamlar" adlı çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamları betimlemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda Mersin Merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 214 sınıf ve branş öğretmeninden "Kendi düşüncelerinize göre değer nedir?" sorusunu yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. İçerik analizi 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.

Memiş ve Gedik’in (2010) “Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri” adlı araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin tespiti amaçlanmıştır. Schwartz’ın geliştirdiği, Demirutku tarafından türkçe’ye uyarlanan portre değerler anketinin kullanıldığı araştırma Zonguldak Ereğli ilçesinde görevli 295 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri en çok evrensellik, güvenlik ve öz-yönelim değerlerine; en az ise güç değerine önem verdikleri tespit edilmiştir.

Dilmaç ve Ekşi’nin (2012) “Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değerlerin ve Özgeci Davranışlarının Mesleki Benlik Saygısı Açısından İncelenmesi” adlı araştırmalarında öğretmenlerin sahip oldukları değerler ile özgeci davranışlarının mesleki benlik saygısı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Schwartz tarafından geliştirilen Değerler Listesi, Yavuzer, İşmen-Gazioğlu ve Yıldız, tarafından geliştirilen Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve Arıcak tarafından geliştirilen mesleki benlik saygısı ölçeğinin kullanıldığı araştırma Konya İli’nde görevli 422 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile değerler ölçeğinin hazcılık ve uyarılma alt boyutları arasında ilişkinin olduğu; güç, başarı, öz denetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik alt boyutları arasında ise ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tunca ve Sağlam (2013), “İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Değerler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı araştırmalarında öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin, ilköğretim öğretmenlerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamıştır. 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. Çalışmanın sonucunda elde edilen ölçek, “farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma, işbirliğine açık olma” mesleki değerlerini içeren dört alt boyuttan oluşmaktadır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin hem kişisel değerleri ile ilgili hem mesleki değerleri ile ilgili hem de kişisel ve mesleki değerlerin ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı azdır. Yabancı literatürün taranması sonucunda ulaşılan araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Bowie ve Morgan (1962) “Kişisel Değerler ve Öğretmenlerin Sözel Davranışları” adlı araştırmalarında ilköğretim öğretmenlerinin değer sistemlerinin kapsamını ve doğasını saptamayı amaçlamışlardır. “The Allport-Vernon-Lindzey’in Değerler Skalası’ni” kullanarak elli öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde araştırma yapmışlardır. Kişisel değerler ve öğretmenlerin sözsöz davranışlarını inceleyen çalışmalarında kişisel değerlerin öğretmenlerin sözsöz davranışlarında etkili olduğunu ve öğretmenler arasında bu açıdan farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır

Louis (1988) “Sosyal ve Toplumsal değerler ve Öğretmen Çalışma Yaşamında Kalite” adlı makalesinde bir okulun değerler sistemi öğretmenin çalışma koşullarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ama yapılan eğitim reformlarının bunun tartışılmasının önüne geçtiğini belirtmektedir. Hem eğitimde hem de okuldaki çalışma kalitesi ile ilgili değerlerin sınırlarını ciddi bir şekilde yansıtan alternatif bir düşünce formu yoktur. Bu doğrultuda Louis bu makalesinde hangi temel kültürel değerler, mesleki değerler ve toplumsal değerler öğretmenin hayatını etkileyebileceği üzerinde durmuştur.

Jones (2003) “ Kişisel ve Mesleki Değerler ve İnançlar İle Öğretim Gerçekliğinin Bağdaştırılması: 10 Yeni Nitelikli Öğretmenin (newly qualified teachers) İndüksiyon Yılı Boyunca Yapılan Bir Vaka Çalışmasından Elde Edilenler” adlı araştırmasında yeni nitelikli öğretmenlerin kişisel değer ve inançları ile eğitim gerçekliği arasında uzlaşma sağlama çabalarını araştırmak amaçlanmıştır. Nitelikli öğretmen (qualified teachers) 1999 yılında İngiltere’de yapılan bir düzenleme ile devlet okullarında beş yıl çalıştıktan sonra bir yıllık bir sertifika eğitiminden geçen öğretmenlere verilen unvana denmektedir. Beş yılı doldurmuş ve bu eğitimden henüz geçmekte olan öğretmenlere ise yeni nitelikli öğretmen (newly qualified teachers) denilmektedir. Araştırma yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla İngiltere’de çalışan 10 ortaokul öğretmeni arasında gerçekleştirilmiştir. Makale, öğretmenlerin sadece

öğretim tekniği açısından uzman olmalarının yeterli olmadığını aynı zamanda kişisel ve mesleki yaşamlarının etkileşiminden doğan ikilemleri yönetebilme ile ilgili profesyonel kapasitelerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Czerniawski (2008), “ Yeni Gelişen (Yetkinlik Kazanan) Öğretmenler- Yeni Gelişen Değerler: Norveç, Almanya Ve İngiltere’de Yeni Nitelikli Öğretmenler İçin Karşılaştırılmalı Bir Çalışma” adlı araştırmasında öncelikle bu üç eğitim sisteminde öğretmenin kariyerinde değerlere ilişkin belirsizlikler, gerginlikler, çatışmalar ve ikilemleri daha sonra da öğretmenlik mesleğindeki önemli benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı çalışmada Norveç’ten 13, Almanya’dan 10 ve İngiltere’den 9 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Çalışmada birinci olarak tecrübeli öğretmenlerin ulusal, yerel ve kişisel düzeyde dolaşan değerlerle ilişkisi üzerinde durulmuştur. İkinci olarak üç ülke bağlamında her bir değer için yeniden üremesi üzerinde durulmuştur.

Carr (2006) “Eğitimde ve Öğretimde Kişisel ve Mesleki Değerler ve Erdemler” adlı çalışmasında öğretmenlikte mesleki değerleri üç gruba ayırmaktadır: a) dışsal normlar, b) aretaic normlar, c) teknik normlar. Dışsal normlar ile ilgili olarak öğretmenler mesleki görüntü itibarıyla ahlaki prensipleri ve sorumluluklarını uygun bir şekilde yerine getirmeleri gerektiğinin üzerinde durulmaktadır. Aretaic normlar denince sadece profesyonel gelişmenin isteksiz bir şekilde değil sorumluluklara sadakatin gereği olarak yerine getirilmesi ve aynı zamanda karakter açısından kişisel kalitenin geliştirilmesi olarak da anlaşılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Makale en son bölümünde ise profesyonel öğretmen eğitiminin çağdaş yaklaşımında öğretmen uzmanlaşmasında ahlak ve teknik ayrımını yapmak imkansız olmamakla birlikte zor görüldüğü dile getirilmeye çalışılmıştır.

Brady (2011) “ Öğretmenin Değerleri ve Değerler Eğitimi İle İlişkisi” adlı çalışmasında öğretmenin okul içi ilişkilerini ve duruşunu incelemekte ve kaliteli bir değerler eğitimi için öğretmenin hangi değerlere sahip olması gerektiğini sorgulamaktadır. Bunun içinde başlıca değerler eğitimi yaklaşımları içeren ve etkili bir eğitim için öğretmenlerin değerlerinin zorunluluğunu anlayan bir eğitim stratejisi üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca pedagojik öğretmen eğitimi kısaca tartışılmaktadır.

Manhas ve Saigal (2013) “Öğretmenler Arasında Mesleki Değerler: Farklılıklar Ve Statü” adlı çalışmalarında ortaokul öğretmenleri arasındaki mesleki

değerlerin düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Dr. D. R. Kapoor (2009) tarafından geliştirilen ve standartlaştırılan mesleki değerler ölçeğini (PVS) Jammu bölgesinde bulunan 15 devlet okulundaki 150 öğretmene uygulanmıştır. Mesleki değerler doğruluk (dürüstlük), sevgi (bağlılık), yeni fikirleri karşı hoşgörülü olma, yardımseverlik, eğitim ve öğretimi geliştirici araştırmalar yapmaya meyilli olma, profesyonelliği sürdürme olmak üzere altı boyutta incelenmiştir. Yaş, cinsiyet, yetkinlik eğitim durumu, mesleki deneyim ve branş açısından yapılan analizler sonucunda orta okul öğretmenleri arasındaki mesleki değerlerin düzeyi düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, yetkinlik, eğitim durumu, mesleki deneyim ve bilginin mesleki değerlerle ilişkisinin önemli olduğu tespit edilmiştir.

Fisher (2013) “Değerlerin Keşfi: İsrail Öğretmenlerinde Mesleki Etik” adlı araştırmasında İsrail’li öğretmenlerin mesleki ahlak anlayışlarını ve Facet Theory’sini kullanarak değerlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. İsrail’deki öğretmenlerin mesleki etik kodları olmadığından araştırma bu kodların oluşturulmasına temel teşkil edebileceği düşünülmektedir. Çalışmada başlıca araştırma ve ana hipotez değerlerin evrensel yapısına dayalı olarak yürütülecektir. Araştırmada Schwartz’ın (1992) değer teorisi ve değerlerle ilgili yaptığı cümle haritalaması kullanılmıştır. SSA (Smallest Space Analysis) haritasındaki dataların yayılımı Radex konfigürasyonunda bir açısız ve bir radyal olmak üzere iki şeyi ortaya koymaktadır. İsraili öğretmenler mesleki etik değerlerin kendilerinin sahip olduğu değerlere dayalı olduğuna inanmaktadırlar. Değişkenler haritalamada üç eş merkezli halkaları oluşturan bir radyal konfigürasyonda görünmektedir: kişisel değerler, toplumsal değerler ve evrensel değerler. Etik kodu temsil eden bileşenler açısız biçimde konuşlandırılan üç unsurdan oluşmaktadır: profesyonellik, güvenilirlik ve dürüstlük, nezaket.

Ning, Lee ve On Lee (2015) “Öğretmen değer yönelimleri arasındaki ilişkiler, meslektaşlık ve okuldaki profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki işbirliği” adlı araştırmalarında öğretmen öğrenme takımları içinde etkili işbirliği uygulamaları üzerine yoğunlaşmışlardır. Araştırmada ana amaç takım değerlerine (kolektivizm ve güç birliği) uyumu ve takım işbirliğini açıklayan meslektaşlık takımını anlamaktır. Singapur’daki 95 ilk ve ortaokuldaki 257 öğrenme takımına ve bu takımlardaki 952 öğretmene uygulanan anket ile veriler toplanmıştır. “İşbirlikçi takım modeli” önemli bir pozitif belirleyici olmasının yanı sıra “meslektaş takım modeli” ekip olarak işbirliğine gidilmesinde etkili bir ekip kolektivizmine aracılık

etmektedir. Toplulukçu (kolektif) değerler ile takım ilişkileri ve uyumu arasında bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu meslektaş ilişkilerinde takım arkadaşlığının g¼çlenmesinde toplulukçu değerlerin sırayla işbirliğine gidilmesini teşvik etmede faydalı olabileceği ümidini vermektedir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırma modeli olarak karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem modeli araştırmacının yapmış olduğu çalışmada nitel ve nicel yöntem ve yaklaşımları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Denzin, 1970; Robson, 1993; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Karma yöntem, nicel ve nitel veriler arasında bir ilişki kurulmasına yardımcı olmaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2004). Verinin nitel ve nicel yöntemler yoluyla birden çok kaynaktan toplanması ulaşılan sonucun doğruluk derecesini olumlu yönde etkilemektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004)

Karma yöntemde öncelikle nicel veriler toplanmış ve daha sonra nitel veriler toplanmıştır (nicel+nitel) (Creswell, 2003). Nicel verilerden elde edilen bulguların detaylandırılması, sunulması, artırılması ve açıklığa kavuşturulmasında nitel yöntemin sonuçlarını kullanılmıştır. Bu yönüyle araştırmada karma yöntemin tamamlayıcılık (Complementarity) özelliği ön plana çıkmaktadır. Tamamlayıcılık (Complementarity) bir yöntemden elde edilen bulguların detaylandırılması, sunulması, artırılması ve açıklığa kavuşturulmasında diğer yöntemin sonuçlarının kullanılmasına denir (Greene vd., 1989, s. 255; Giannakaki, 2005, s. 323-348). Giannakaki, (2005) tamamlayıcılıkta üçgenlemeden farklı olarak bulguların tutarlılığının kontrolünü amaç edinildiğini belirtmektedir. Tamamlayıcılıkta amaçlanan nitel ve nicel verileri birlikte kullanarak araştırmanın zenginleştirilmesi ve daha ayrıntılı şekilde düzenlenebilmesidir. Bu da nitel ve nicel verilerin birbirini tamamlayacak şekilde tasarlanmasıyla sağlanır. Nitel veriler çalışmanın nicel boyutunu desteklemek üzere sıralı bir şekilde gerçekleştirilir (Greene vd., 1989; Giannakaki, 2005). Araştırmada tamamlayıcılığı sağlamak için nitel veriler ilişkili oldukları nicel bulgularla birlikte verilmiştir. Böylece her bir veri analizi türünün bir diğerini tamamlaması amaçlanmıştır.

Bu bölümde araştırma için belirlenen problemlerden hareketle, nicel ve nitel araştırmada yapılan çalışmalar, görüşme sorularının ve anket formunun oluşturulması, evren-örneklem, veri toplama süreci ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

3.1. Nicel Araştırma

Çalışmanın bu bölümünde nicel araştırmanın modeli, çalışmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araç ve teknikleri ile toplanan verilerin çözümünde kullanılan istatistiksel araç ve teknikler yer almaktadır.

3.1.1 Nicel Araştırma Modeli

Araştırmanın birinci aşamasında nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nicel araştırmada tarama modeli içinde yer alan tekil tarama ve ilişkisel tarama yaklaşımlarından yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılırken, korelasyon ve karşılaştırma yoluyla bulguların açıklanmasına çalışılmıştır. Bu tür modellerde, araştırmacı doğal ortam içinde inceleme yaptığından, bulguların geçerlik olasılığı yüksektir (Karasar, 1982, s. 89).

Araştırmada, bulguların geçerlilik ve güvenilirliği güçlendirmesi amacıyla ölçek ve kavramlar listesi ile nicel veri toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler kişisel değerler ölçeği ve öğretmenlerin mesleki değerler ölçeğidir. Kişisel değerler ölçeği literatürün taranması, nitel bulguların dikkate alınması ve uzman görüşlerine başvurulmak suretiyle araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki değerler ölçeği olarak Tunca ve Sağlam (2013) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmış ve anlamlılık düzeyleri, .01, .05 ve .001 olarak kabul edilmiştir.

3.1.2. Nicel Araştırma Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 öğretim yılı İstanbul Anadolu yakası sınırları içinde yer alan resmi ortaöğretim (liseler) kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evren içinde yer alan 12 ilçeden 3 ilçe örnekleme oluşturmak için belirlenmiştir.

Nicel araştırmada olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakaların var olduğu durumlarda tabakalı örnekleme yöntemi kullanılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 105). Örnekleme alınırken her alt tabaka ayrı ayrı basit tesadüfi örnekleme gibi örneklenmektedir (Balcı, 2013, s. 100). Alt tabakaların belirlenmesinde İstanbul Ticaret Odası ve Kalkınma Bakanlığı tarafından da kullanılan Şeker'in (2011) İstanbul'da Yaşam Kalitesi Araştırması temel alınmıştır. İlçeler, yaşam kalitesi olarak

demografik yapı, sağlık, eğitim, ekonomik durum v.b. değişkenlere ilişkin verileri kullanarak yaşam kalitesi düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Şeker (2011) çalışmasına göre, İstanbul'da bütün ilçeler içerisinde yaşam kalitesi en yüksek ilçe Kadıköy çıkarken yaşam kalitesi en düşük ilçe Anadolu yakasında Sultanbeyli çıkmaktadır. Ümraniye ilçesi ise yaşama kalitesi açısından Kadıköy İlçesine göre düşük, Sultanbeyli ilçesine göre yüksek ve bütün ilçeler içerisinde ise ortalarda yer almaktadır. Bu doğrultuda ilçelerin yaşam kalite düzeyleri dikkate alınarak Kadıköy, Ümraniye ve Sultanbeyli ilçeleri örneklem olarak seçilmiştir. Adı geçen ilçelerde bulunan, ortaöğretim kurumlarından Anadolu Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi ve Ticaret Lisesi statüsünde olan okullar kapsama alınmış imam hatip liseleri kapsam dışı bırakılmıştır. Söz konusu ilçelerde araştırma kapsamına alınan ilçelerden 26 okul kura ile seçilmiş, bu okullarda görev yapan öğretmenlerden 582 tanesi ankete cevap vermiştir. Ankete cevap veren öğretmenlerden gerek demografik bölüm gerekse anket maddelerini uygun doldurulmayan veya kısmi olarak doldurulan katılımcılar değerlendirmeye alınmamıştır. Anket maddelerini eksik veya hatalı dolduranlar düşüldükten sonra geriye kalan 461 öğretmenin araştırma anketine verdikleri cevaplar değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	N	%
Erkek	250	54,2
Kadın	211	45,8
Toplam	461	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 250'si (%54,2) kadın ve 211'i (%45,8) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

	N	%
Lisans	331	71,8
Lisans Üstü	130	28,2
Toplam	461	100

Tablo 2'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 331'i (%71,8) Lisans ve 130'u (% 28,2) lisansüstü mezundur.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

	N	%
1-5 yıl	107	23,2
6-10 yıl	66	14,3
11-15 yıl	118	25,6
16-20 yıl	105	22,8
21 yıl ve üstü	65	14,1
Toplam	461	100,0

Tablo 3'de mesleki kıdeme göre dağılımlar görülmektedir ve bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 107'si (%23,2) 1-5 yıl; 66'sı (%14,3) 6-10 yıl; 118'i (%25,6) 11-15 yıl; 105'i (%22,8) 16-20 yıl ve 65'i (%14,1) 21-25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Yoğunluk 1-5 yıl, 11-15 ve 16-20 yıl kıdem grubunda bulunan öğretmenlerdedir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Kıdeme Göre Dağılımı

	N	%	Toplam Yüzde
1-3	214	46,4	46,4
4-6	98	21,3	67,7
7-10	79	17,1	84,8
	N	%	Toplam Yüzde
11 yıl ve üstü	70	15,2	100,0
Total	461	100,0	

Tablo 4'de öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdeme göre dağılımlar görülmektedir ve bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 214'ü (%46,4) 1-3 yıl; 98'i (%21,3) 4-6 yıl; 79'u (%17,1) 7-10 yıl ve 70'i (%15,2) 11 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Katılımcıların yarıya yakınının buldukları okulda 1-3 yıl arasında bir kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı

	N	%
Türk Dili ve Edebiyatı	72	15,6
Matematik	79	17,1
Fizik-Kimya-Biyoloji	74	16,1
Tarih-Coğrafya	57	12,4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	5,2
İngilizce	68	14,8
Felsefe-Psikoloji-Rehberlik	7	1,5
Görsel Sanatlar	18	3,9
Beden Eğitimi	14	3
Müzik	7	1,5
Meslek Dersleri	41	8,9
Toplam	461	100

Tablo 5’de araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 72’si (%15,6) türk dili ve edebiyatı; 79’u (%17,1) matematik; 74’ü (%16,1) fizik-kimya-biyoloji; 57’si (%12,4) tarih-coğrafya; 24’ü (%5,2) din kültürü ve ahlak bilgisi; 68’i (%14,8) İngilizce; 7’si (%1,5) felsefe-psikoloji-rehberlik; 18’i (%3,9) görsel sanatlar; 14’ü (%3) beden eğitimi; 7’si (%1,5) müzik ve 41’i (%8,9) meslek dersleri öğretmeni olduğu görülmektedir. Buna göre, birçok disiplinden öğretmenlerin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Araştırmaya en çok matematik branşından en az ise müzik branşından öğretmen katıldığı görülmektedir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı İlçedeki Öğretmen Sayısı

	N	%
Kadıköy	151	33,1
Ümraniye	154	33,4
Sultanbeyli	156	33,5

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı ilçedeki öğretmen sayıları verilmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin görev yaptığı öğretmen sayıları 151’i (%33,1) Kadıköy; 154’si (%33,4) Ümraniye ve 156’sı (%33,5) Sultanbeyli’de görev yaptıkları görülmektedir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Dışında Gelir Getirici Başka İş Yapma Durumu

	N	%
Evet	79	17,1
Hayır	382	82,9
Total	461	100,0

Tablo 7’de öğretmenlerin öğretmenlik dışında gelir getirici başka bir iş yapma durumunun dağılımı görülmektedir ve bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 79’u (%17,1) öğretmenlik mesleğinin yanında ek gelir getiren işler yaptıklarını belirtirlerken 382’si (%82,9) öğretmenlik mesleği dışında başka bir iş yapmadıklarını belirtmişlerdir.

3.1.3 Nicel Araştırma Veri Toplama Aracı

Nicel araştırmada, veri elde etmek için iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden birincisi öğretmenlerin mesleki değerler ölçeği, ikincisi kişisel değerler ölçeğidir.

Öğretmenlerin mesleki değerler ölçeği olarak Tunca ve Sağlam (2013) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Kişisel değerler ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel değerler ölçeğinin oluşturulması sürecinde şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Problemi Tanımlama: Ölçek deneme formunun oluşturulmasında ilk olarak, araştırılacak problemin iyi tanımlanabilmesi ve amaçların belirlenmesi için yerli ve yabancı alanyazın incelenmiştir. Kişisel değer kuramları içerisinde en çok Schwartz (1992, 1994, 1999, 2012) tarafından geliştirilen değerler kuramından yararlanılmıştır. Problemin tanımlanmasında öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşme analizleri de kullanılmıştır. Öğretmen görüşme analizleri, hazırlanan ölçme aracının problem ve amaçlarının tam olarak şeklini almasını sağlamıştır.
2. Madde Yazma: Problemin belirlenip ölçeğin amaçlarının netleştirilmesinden sonra soru havuzu oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşme verilerinin betimsel analizi yapılarak, ölçek deneme formu için madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken Schwartz’ın (1992, 1994, 1999, 2012) çalışması ile Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Haris ve

Owens (2001) tarafından geliştirilip Demirutku tarafından Türkçe'ye uyarlanan portre değerler ölçeğinden faydalanılmıştır. Madde havuzu ilk haliyle 122 maddeden oluşmuştur. Daha sonra bu ifadelerden benzer olanlar, birleştirilerek 96 ifadeye indirilmiştir. Ölçek bu şekli ile uzman görüşlerine sunulmuştur.

3. Uzman Görüşünü Alma ve Ön Uygulama Formunu Oluşturma: Üçüncü aşamada ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin ölçülmek istenilen amaca uygunluğunu incelemek üzere yedi uzman tarafından değerlendirmeye alınmıştır. Uzman görüşlerinden sonra madde sayısı 84'e indirilmiştir.
4. Pilot Uygulama: Uzman görüşlerinden sonra oluşan 84 madde anlaşılabilirlik, zaman vb yönlerden test edilmek üzere pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama 40 öğretmenle yapılmıştır. Uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonucunda kişisel değerler ölçeği 72 maddeye indirilmiştir. Böylece 72 maddelik bir deneme ölçeği elde edilmiştir.
5. İstatistiki Analizi: 72 maddelik deneme ölçeği 242 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonucunda SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak verilerin faktör analizi ile geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. İstatistiki analizler sonucunda 47 maddelik kişisel değerler ölçeği elde edilmiştir.

3.1.4. Nicel Araştırma Verilerinin Toplanması

Nicel verilerin toplanması sürecinde Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilikten Gerekli izinler alındıktan sonra (Ek:3) araştırma kapsamında belirlenen üç ilçedeki 26 okul ziyaret edilerek katılımcılara ölçekler elden dağıtılmıştır. Okul yöneticileri ile önceden telefonla görüşülerek, öğretmenlerin en fazla oldukları okul günleri belirlenmiş ve bu günlerde okullara gidilmiştir. Öğretmenlere formlar dağıtıldıktan sonra yaklaşık yarım gün okulda beklenmiş ve doldurulmuş formlar elden teslim alınmıştır. Ayrıca o gün okulda olmayan öğretmenlerin de doldurması için okul yönetimlerine ilave form bırakılarak birkaç gün sonra okullar tekrar ziyaret edilerek kalan formlar da toplanmıştır. Formların dağıtımı ve toplama süreci Ocak 2015 ile Nisan 2015 tarihleri arasında olmak üzere yaklaşık üç buçuk ay sürmüştür.

Dağıtılan 700 adet formun 582 adeti değerlendirilmeye uygun olarak geri dönmüş, 118 adet form geri dönmemiş ve uygun doldurulmayan ve kısmi olarak doldurulan 119 form araştırmaya dahil edilmemiştir. Toplam 461 form araştırmaya dahil edilmiştir.

3.1.5. Nicel Araştırma Verilerinin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır.

Araştırmada normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı hususu çarpıklık (skewness) ve basıklık (curtosis) değerleri kullanılarak belirlenmiştir. Veriye ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (curtosis) değerlerinin hesaplanması normallikle ilgili bilgi veren yöntemlerden birisidir. Çarpıklık, verinin dağılımının ortalama değere göre simetrikliğinin bir ölçüsüdür. Verinin normal dağılım göstermesi durumunda mod, medyan ve ortalama birbirine eşitken, normalden sapma durumunda bu değerler birbirlerinden farklılaşırlar (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007, s. 192). Çarpıklık katsayısının, çarpıklık katsayısının standart hatasına olan oranı .05 anlamlılık düzeyinde ± 1.96 değerlerinin içinde kalıyorsa dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılır (Pett, 1997, s. 36). Büyüköztürk (2014) göre ise çarpıklık katsayısı ± 1 sınırları içinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini belirtmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 40). Çarpıklık katsayısı Kişisel ve Mesleki Değerler Ölçeğinin çarpıklık katsayısı ± 1 sınırları içinde kaldığı belirlendiğinden dağılımların normal olduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda kişisel ve mesleki değerlerin ve bu değerlerin alt boyutlarında cinsiyet, mezuniyet durumu, ek iş yapma, mesleki kıdem, okul kıdemi, branş ve ilçe değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık olup olmadığı İlişkisiz Örneklemeler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) ile test edilmiştir. One-Way Anova testinde farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Ölçekler için Faktör analizi uygulanarak yapı geçerliliği ortaya çıkarılmış, genel güvenilirlik ve alt boyutların güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Kişisel değerlerin, öğretmenlerin mesleki değerlere etkisini incelemek için Lineer Regresyon analizi kullanılmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanarak, öğretmenlerin kişisel değerler ile mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin

belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların kişisel ve mesleki değerler ölçeğindeki araştırma sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde şu değerlendirme aralıkları esas alınmıştır: “1.00-1.79 = Kesinlikle Katılmıyorum” , “1.80 – 2.59 = Katılmıyorum”, “2.60 – 3.39 = Kararsızım”, “3.40 – 4.19 = Katılıyorum” , “4.20 – 5.00 = Kesinlikle Katılıyorum” .

3.1.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmalarda, sonuçlarının inandırıcılığı en önemli ölçütlerden biri olarak kabul edilir. "Geçerlik" ve "güvenirlik" bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255). Aşağıda kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1.6.1. Kişisel Değerler Ölçeğine İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi

Kişisel Değerler Ölçeğinin yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak için faktör analizi uygulanmış ve güvenilirlik analizi yapılarak, ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri hesaplanmıştır.

Tablo 8: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü		0,785
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4559,576
	Df	1035
	Sig.	,000

Kişisel değerler ölçeğine açımlayıcı faktör analizi uygulanmasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Tablo 8 incelendiğinde; KMO değerinin 0.785 olduğu belirlenmiştir. Buna göre örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tavşancıl, 2010, s. 50). Bartlett küresellik testi sonucu incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($X^2_{(101)} = 4559,576$; $p < .01$). Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Bu sonuçlara dayanarak toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Faktör analizi sırasında, ölçekte yer alan ve birbirinden bağımsız alt faktörleri belirlemek amacıyla maksimum değişkenlik (varimax dik döndürme) yöntemi kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak anılan 72 madde için özdeğeri 1'in üzerinde olan 10 bileşen olduğu görülmüştür. On faktör için yapılan analizde, binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirildiğinde, 1, 4, 6, 10, 12, 17, 19, 23, 29, 30, 37, 41, 45, 49, 53, 54, 61, 64, 65, 66, 67 ve 70. Maddeler testten çıkarılmıştır. Söz konusu on bileşen açıklanan toplam varyans tablosu ile yamaç-birikinti grafiği incelenerek ve alanyazındaki kavramsal boyutlar göz önünde bulundurularak analizin dokuz faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Bu karar aracın geliştirilmesi sürecinde belirlenen teorik yapıda beklenen faktör sayısına yakın olması açısından da anlamlı görülmektedir.

Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör yük değerleri için kabul düzeyleri 0.45 olarak belirlenmiştir. Dokuz faktörlü bir yapı gösteren ölçekte açıklanan toplam varyans %48.720 olarak belirlenmiştir. Dokuz faktör için yapılan analizde, binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirildiğinde, 15,48 ve 63. maddeler madde toplam korelasyonu. 20'den daha küçük olduğu için teste alınmamıştır. Analiz sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksekse, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Ölçeğin genel Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.741 olarak bulunmuştur. Kişisel Değerler ölçeği alt boyutları, güvenilirlik düzeyleri ve madde sayıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutları

Boyut	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Muhafazakârlık	0,841	8
Etik Bilinç	0,674	9
Gelişim Odaklılık (Topluma Öncülük Etmek)	0,687	7
Adalet-Duyarlılık	0,624	5
İradeli ve Öz Disiplinli Olmak	0,564	4
Sorumluluk	0,520	5
Evrensellik	0,511	3
Yaşamdan Haz Alma	0,442	3
Uyum	0,415	3

Kişisel Değerler Ölçeği'nin boyutları ve altında yer alan maddeler ve faktör yükleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 10: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-1 (Muhafazakârlık) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde	Muhafazakârlık	Faktör
13	İnsanların hakkımda olumsuz bir düşünceye kapılmamasına özen gösteririm	0,842
21	İç ve dış tehditlere karşı devletin uyanık olmasını önemserim	0,840
71	Kamu düzenin korunması için çaba harcarım	0,822
72	Huzuru ve mutluluğu dini yaşantıda ararım	0,821
42	Toplumsal düzeni oluşturan kuralların varlığını tehlikeye sokacak girişimler beni endişelendirir	0,817
44	Dindar bir insanım alacağım kararlarda dini merkeze koyarım	0,814
43	Toplumun örf adet ve geleneklerini önemser kararlarımda dikkate alırım	0,810
40	Namus, edep gibi kavramlar benim için önemlidir	0,806

Tablo 10'da Kişisel Değerler Ölçeği muhafazakârlık boyutuna ilişkin faktörde 8 madde ve bunların faktör yük değeri 0.806 - 0.842 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin muhafazakârlık boyutu Cronbach Alpha değeri 0.841 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci boyutu olan muhafazakârlık boyutunun iç tutarlığı güvenilirlik düzeyindedir.

Tablo 11: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-2 (Etik Bilinç) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde	Etik Bilinç	Faktör
46	Siyasi görüşüm herkesçe bilinir	0,688
5	Kıramayacağım kişiler yüzünden çalışma ilkelerimden taviz vermek zorunda kalmışım.	0,672
11	Haksız kazanç sağlanmasına sessiz kalmak zorunda kalmışım	0,654
59	Mesleki bağın olduğu insanlar üzerinden para kazanılmasını doğal karşılarım	0,642
20	Yasal bir yaptırım olmadığı sürece kurallara uymama alışkanlığım vardır	0,640
27	Mesleğin sağladığı gücü diğer insanları etkilemek için kullanmışım	0,640
47	Karşı tarafı ikna etmek için gerekirse gerçeği yansıtmayan ifadeler kullanırım	0,635
22	Beni denetleyen kişiye yerine getirmedığım görevlerimi de yerine getirdiğimi ifade ettiğim olmuştur	0,630
55	Aile geçimini temin etmek için gerektiğinde yalan söylerim	0,620

Tablo 11'de Kişisel Değerler Ölçeği etik bilinç boyutuna ilişkin faktörde 9 madde ve bunların faktör yük değeri 0.620 - 0.672 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin

etik bilinç boyutu Cronbach Alpha değeri 0.674 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ikinciboyutu olan etik bilinç boyutunun iç tutarlığı güvenilirlik düzeyindedir.

Tablo 12: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-3 (Gelişim Odaklılık) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde	Gelişim Odaklılık (Topluma Öncülük Etmek)	Faktör
56	Sosyal alanlarda gördüğüm aksaklıklara müdahale ederim	0,681
38	Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyleri kabul edip uygulayan ilk kişilerden biri olduğumu düşünürüm	0,669
35	Denek, vakıf gibi faaliyetlerden hoşlanır bu kapsamdaki çalışmalara katılırım	0,664
28	Belirsizlikler karşısında cesur davranır risk alırım	0,650
16	Sürekli yeni şeyler yapma arayışında olup rutin bir hayattan hoşlanmam	0,643
68	Toplumsal sorunlarla ilgilenir çözümüne öncülük ederim	0,631
36	Toplumca dışlanan insanlarla ilgilenmeye çalışırım	0,628

Tablo 12'de Kişisel Değerler Ölçeği Gelişim Odaklılık (Topluma Öncülük Etmek) boyutuna ilişkin faktörde 7 madde ve bunların faktör yük değeri 0.628 - 0.669 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin Gelişim Odaklılık (Topluma Öncülük Etmek) boyutu Cronbach Alpha değeri 0.687 olarak bulunmuştur. Ölçeğin üçüncü boyutu olan Gelişim Odaklılık (Topluma Öncülük Etmek) boyutunun iç tutarlığı güvenilirlik düzeyindedir.

Tablo 13: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-4(Adalet-Duyarlılık) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde	Duyarlılık	Faktör
14	İçinde bulunduğum grubu korumak için gerektiğinde çarpıtma yaparım	0,640
52	Anne babasına saygıda kusur etmeyen itaatkâr bir insanım	0,610
50	Beklenmedik durumlarda karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim	0,585
18	İşimde sevdiğim insanlara ayrıcalıklı davranırım	0,531
51	Kendim için ne kadar önemli olursa olsun ailemin olumsuz etkileneceğini düşündüğüm kararları uygulamaktan vazgeçerim	0,511

Tablo 13'de Kişisel Değerler Ölçeği adalet-duyarlılık boyutuna ilişkin faktörde 5 madde ve bunların faktör yük değeri 0.511- 0.640 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin adalet-duyarlılık boyutu Cronbach Alpha değeri 0.624 olarak bulunmuştur. Ölçeğin

dördüncü boyutu olan adalet-duyarlılık boyutunun iç tutarlığı güvenilirlik düzeyindedir.

Tablo 14: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-5 (İradeli ve Öz Disiplinli Olmak) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde	İradeli ve Öz Disiplinli Olmak	Faktör
34	Gerektiğinde tepkileri azaltmak için insanların egolarını okşayacak sözler söylerim	0,531
25	Başarısızlıklarında diğer insanların payının olduğunu düşünürüm	0,520
26	İdeallerimin önündeki engeller beni zorladığında ümitsizliğe düşerim	0,511
32	Arkadaşlarımla kendi aralarında başkaları hakkında duyduklarını ve gördüklerini paylaşmaları ilgimi çeker	0,488

Tablo 14'de Kişisel Değerler Ölçeği iradeli ve öz disiplinli olmak boyutuna ilişkin faktörde 4 madde ve bunların faktör yük değeri 0.488- 0.531 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin iradeli ve öz disiplinli olmak boyutu Cronbach Alpha değeri 0.564 olarak bulunmuştur. Ölçeğin beşinci boyutu olan iradeli ve öz disiplinli olmak boyutunun iç tutarlığı güvenilirlik düzeyindedir.

Tablo 15: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-6 (Sorumluluk) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde	Sorumluluk	Faktör
60	Dış görünüşümü önemserim	0,512
57	Yenilikler karşısında zorlanırım ve kendimi yeniliğe zor adapte ederim	0,480
33	Başarılarımdan dolayı takdir edilmek hoşuma gider	0,459
24	Tanıdığım insanların yanlış davranışlarını uyarırım	0,442
62	Kusurları nedeniyle insanların etiketlenmesine ses çıkarmam	0,424

Tablo 15'da Kişisel Değerler Ölçeği sorumluluk boyutuna ilişkin faktörde 5 madde ve bunların faktör yük değeri 0.424- 0.512 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin Sorumluluk boyutu Cronbach Alpha değeri 0.520 olarak bulunmuştur. Ölçeğin altıncı boyutu olan iradeli ve öz disiplinli olmak boyutunun iç tutarlığı güvenilirlik düzeyindedir.

Tablo 16: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-7 (Evrensellik) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde	Evrensellik	Faktör
8	Demokrasinin gelişmesi için emek harcarım	0,541
Madde	Evrensellik	Faktör
9	İhtiyaç sahipleri için düzenlenen yardım organizasyonlarına katılırım	0,472
7	Dünyadaki herkesin eşit muamele görmesi gerektiğine inanıyorum	0,440

Tablo 16'da Kişisel değerler ölçeği evrensellik boyutuna ilişkin faktörde 3 madde ve bunların faktör yük değeri 0.440- 0.541 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin evrensellik boyutu Cronbach Alpha değeri 0.511 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yedinci boyutu olan evrensellik boyutunun iç tutarlılığı güvenilirlik düzeyindedir.

Tablo 17: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-8 (Yaşamdan Haz Alma) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde	Yaşamdan Haz Alma	Faktör
69	Eğlenceyi severim	0,468
39	Çevremi yaşam tarzıma bakış açısından etkilenmem	0,388
58	Geniş bir arkadaş çevrem var, vaktimin çoğunluğunu onlarla birlikte eğlenerek geçiririm	0,356

Tablo 17'de Kişisel Değerler Ölçeği yaşamdan haz alma boyutuna ilişkin faktörde 3 madde ve bunların faktör yük değeri 0.388- 0.468 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin yaşamdan haz alma boyutu Cronbach Alpha değeri 0.442 olarak bulunmuştur. Ölçeğin sekizinci boyutu olan yaşamdan haz alma boyutunun iç tutarlılığı güvenilirlik düzeyindedir.

Tablo 18: Kişisel Değerler Ölçeği Faktör-9 (Uyum) Faktör Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde	Uyum	Faktör
3	Her şeyden şikayetçi olmam bulduğum ortama uyum sağlarım	0,414
31	Başaramadığım zamanlar olsa da kibar olmaya çalışırım	0,406
2	Karşılık beklemeden emek ve zaman harcamak beni mutlu eder	0,370

Tablo 18'de Kişisel Değerler Ölçeği uyum boyutuna ilişkin faktörde 3 madde ve bunların faktör yük değeri 0.370- 0.414 arasında bulunmaktadır. Ölçeğin uyum boyutu Cronbach Alpha değeri 0.415 olarak bulunmuştur. Ölçeğin dokuzuncu boyutu olan uyum boyutunun iç tutarlığı güvenilirlik düzeyindedir.

“Etik bilinç” boyutunda yer alan dokuz madde, “iradeli ve öz disiplin sağlama” boyutunda yer alan dört madde, “duyarlılık” boyutunda yer alan 14. ve 18. maddeler ile “sorumluluk” boyutunda yer alan 57. ve 62. maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 47 ile 235 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe mesleki değerlere sahip olma düzeyi yükselecektir.

3.1.6.2. Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeğine İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi

Öğretmenlerin mesleki değerler ölçeği Tunca ve Sağlam (2013) tarafından ilköğretim öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen öğretmenlerin mesleki değerler ölçeği kullanılmıştır. Tunca ve Sağlam tarafından 6 alt boyuttan oluşan 58 maddelik deneme ölçeği geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılması sonucunda 4 boyutlu ve 24 sorudan oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Mesleki değerler ölçeği için istatistiksel olarak yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen değerler de ölçeğin kullanıma uygun olduğuna dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Ölçekte yer alan dört boyut, toplam varyansın % 46.57'sini açıklamaktadır. Tavşancıl (2010) sosyal bilimlerde yapılan çok faktörlü ölçek yapılarında %40 ile %60 arasında değişen toplam varyans oranlarının yeterli kabul edildiğini belirtmektedir. “Farklılıklara Saygı Duyma” faktörü, sekiz maddeden oluşmakta, faktör yük değerleri .54 ile .72, ortak faktör varyansları .34 ile .56 arasında değişmekte ve toplam varyansın %9.46'sını açıklamaktadır. “Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk” faktörü sekiz maddeden oluşmakta, faktör yük değerleri .49 ile .65, ortak faktör varyansları ise .43 ile .57 arasında değişmekte ve toplam varyansın %9.46'sını açıklamaktadır. “Şiddete karşı olma” faktörü beş maddeden oluşmakta, faktör yük değerleri .58 ile .72, ortak faktör varyansları ise .43 ile .57 arasında değişmekte ve toplam varyansın %8.90'ını açıklamaktadır. “İşbirliğine açık olma” faktörü üç maddeden oluşmakta, faktör yük değerleri .54 ile .72, ortak faktör varyansları ise .34 ile .63 arasında değişmekte ve toplam varyansın %6.01'ini açıklamaktadır (Tunca ve Sağlam, 2013).

Mesleki değerler ölçeği güvenilirliği, testi yarılama güvenilirlik yöntemi ile de belirlenmiştir. Ölçeğin her boyutuna ilişkin ayrı ayrı alfa ve iki yarım test korelasyonları hesaplanmıştır. 418 katılımcının puanları ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre ölçeğin “Farklılıklara saygı duyma” boyutunun genel alfa değerleri birinci kısım için .58 ve ikinci kısım için .72; “Kişisel ve toplumsal sorumluluk” boyutunun genel alfa değerleri birinci kısım için .69 ve ikinci kısım için .64; Şiddete karşı olma boyutunun genel alfa değerleri birinci kısım için .65 ve ikinci kısım için .49; İşbirliğine açık olma boyutunun genel alfa değerleri birinci kısım için 0.60 ve ikinci kısım için 1’dir. Bu değerler, her bir boyutun her iki parçası için de güvenilirliğin birbirine yakın ve oldukça yüksek olduğuna ve soruların birbirini izleyen nitelikte düzenlendiğine işaret etmektedir (Tunca ve Sağlam, 2013).

“Şiddete karşı olma” boyutunda yer alan beş madde tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 24 ile 120 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe mesleki değerlere sahip olma düzeyi yükselecektir (Tunca ve Sağlam, 2013).

3.2. Nitel Araştırma

Çalışmanın bu bölümünde nitel araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi yöntemleri ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

3.2.1 Nitel Araştırma Modeli

Nitel araştırma, “*gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma*” olarak tanımlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Nitel araştırma yoruma dayalı, bütüncül bir bakış açısına sahip, esnek veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, katılımcıların algılarının dikkate alındığı ve doğal bir ortamda yapılan araştırmalardır (Mason, 1996; Mayring, 2000).

Araştırmada öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerlerine ilişkin durumları, yaklaşımları ve tanımlamalar hakkındaki yorumlarına ilişkin daha detaylı bilgi elde etmek için olgubilim modeli kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olaylar, deneyimler, algılar ve durumlar gibi olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 72). Olgubilim yaklaşımının amacı olguların nasıl anlaşıldığını farklı

yollardan nitel olarak açıklamak ve bu açıklamalar sonucunda ortaya çıkan kategorilere göre farklı kavrayışları sistematik olarak ayırmaktır (Ashworth ve Lucas, 1998). Olgubilim araştırmalarında veri toplama aracı olarak genelde görüşme yöntemi kullanılır. Bu araştırmada da veri toplama aracı olarak görüşme yönteminden yararlanılmıştır.

3.2.2. Nitel Araştırma Çalışma Grubu

Nitel araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 güz döneminde İstanbul ilinde çeşitli liselerde (ortaöğretim) görev yapmakta olan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak için İstanbul'un Sultanbeyli, Ümraniye ve Kadıköy ilçelerindeki liselerde çalışan öğretmenler seçilmiştir.

Nitel araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi bilgi yönünden zengin olduğu düşünölen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yöntemi seçen araştırmacı doğa olaylarını, toplumsal olayları ya da çeşitli olguları anlamaya ve aralarındaki ilişkiyi keşfetmeye çalışır (Büyüköztürk vd., 2008; Welman ve Kruger, 1999). Görüşme yapılacak öğretmenlere, mesleki kıdemleri, hayata bakış açıları, kişisel ve mesleki değer uygulamalarındaki farklılıklar yönünden o okuldaki yöneticiler ve öğretmenlerin görüşü alınarak, onların önerileriyle ulaşılmıştır. Nitel araştırma doğası gereği esneklik araştırma sürecinin her aşaması için söz konusudur. Araştırmacılar nitel araştırmanın bu özelliğini bir artı olarak kullanıp araştırmada örneklemeyle ilişkin kararlarını verirken birden fazla örnekleme yöntemini aynı anda kullanabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 114). Nitel araştırmanın bu esnekliğinden faydalanılarak amaçlı örnekleme yönteminde strateji olarak maksimum çeşitlilik örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi olmak üzere birden fazla örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisinde *"evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması"* (Büyüköztürk vd., 2008, s:88) sağlanır. Burada amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrende genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların neler olduğunu ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 109). Bu bağlamda, katılımcıları seçerken katılımcıların farklı okul tiplerinde ve sosyo-ekonomik bölgelerde görev yapan öğretmenler olmasına özen gösterilmiştir. Böylece maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile

öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerleri hakkında daha geniş veriye ulaşılması sağlanmış olacaktır. Araştırmada örnekleme dâhil her durumun ayrıntılı bir şekilde tanımlanması ve farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temaların ortaya çıkarılması amacıyla İstanbul'un sosyo-ekonomik durumu ve derecesi farklı (A,B,C tipi) okulları seçilmiş ve bu okulların öğretmenleri araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırma grubunun oluşturulmasında çalışılacak ilçeler belirlenirken İstanbul Ticaret Odası ve Kalkınma Bakanlığı tarafından da kullanılan Şeker'in (2011) İstanbul'da Yaşam Kalitesi Araştırması temel alınmıştır.

Araştırmada kullanılan diğer bir örnekleme yöntemi olan kartopu yönteminde, araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan araştırmaya faydalı olacağı ve araştırmada yer almak isteyeceğini düşündükleri başka öğretmenlerin isimlerini ve erişim bilgileri alınarak örnekleme genişletme yoluna gidilmiştir. Kartopu yöntemi (snowballing), araştırma katılımcıları tarafından görüşme için bir başkasının tavsiye edilerek örneklemin çoğaltılması yöntemi olarak tanımlanabilmektedir (Groenewald, 2004). Kartopu yöntemi derinlemesine görüşmeler yapılacağı için araştırmamızda kullanılması uygun görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 111).

Görüşülen kişiler farklı kıdemlerde, farklı branşlarda ve farklı türden okullardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada sekiz ortaöğretim (lise) kurumunda görev yapmakta olan toplam 30 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'i kadın, 12'si ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların 8'i meslek lisesi ve 22'si anadolu lisesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 6'sı 1-5 yıl, 7'si 6-10 yıl, 5'si 11-15 yıl, 7'si 16-20 yıl, 1'i 21-25 yıl ve 4'ü de 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 3' nün branşı meslek dersleri, 2'si türk dili ve edebiyatı, 1'i matematik, 1'i bilişim teknolojileri, 3'ü coğrafya, 1'i fizik, 3'ü kimya, 5'i ingilizce, 2'si din kültürü, 2'i biyoloji, 2'i rehberlik, 3 beden eğitimi, 1 almanca ve 1'i tarih dallarındandır. Katılımcılardan 5'i öğretmenlik mesleği dışında gelir getirici başka bir ek iş yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 19'da gösterilmiştir. Araştırmada katılımcıların özel ve kurumsal kimliklerinin gizliliği ilkesine bağlı kalınarak kimliklerini yansıtıcı bilgilere yer verilmemiştir. Bunun yerine her katılımcıya bir rumuz verilmiştir. Rumuz verilirken ilk harfi hangi kariyer evresindeyse onun baş harfi kullanılmıştır (Bakioğlu,1996). Daha sonra kullanılan ikinci harfler ise erkek ise

"E" kadın ise "K" harfi kullanılmıştır. En son olarak da 1'den 30'a kadar olan sıra numaraları eklenmiştir. Aşağıda rumuza ilişkin açıklayıcı bir kaç örnek verilmiştir:

KK19: Kariyere Giriş Evresi- Kadın-19. Öğretmen

DE1: Durulma Evresi- Erkek-1. Öğretmen

AK2: Aktivizm (Deneycilik) Evresi-Kadın-2. Öğretmen

UE4: Uzmanlık Evresi- Erkek-4. Öğretmen

SE6: Sakinlik Evresi-Erkek- 6. Öğretmen

Tablo 19: Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Sıra No	Rumuz	Cinsiyet	Okul Türü	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Mesleki Kıdemi	Branş	Ek İş Yapıyor musunuz?
1	DE1	Erkek	Anadolu Lisesi	44	703	6-10 Yıl	Bilişim Teknolojileri	Hayır
2	AK2	Kadın	Anadolu Lisesi	65	1130	11-15 Yıl	İngilizce	Hayır
3	DK3	Kadın	Anadolu Lisesi.	65	1130	6-10 Yıl	Fizik	Hayır
4	UE4	Erkek	Anadolu Lisesi.	65	1130	16-20 Yıl	Coğrafya	Hayır
5	UK5	Kadın	Anadolu Lisesi.	65	1130	16-20 Yıl	Almanca	Hayır
6	SE6	Erkek	Meslek Lisesi	82	1650	25-30 Yıl	Din Kültürü	Evet
7	DK7	Kadın	Anadolu Lisesi	44	703	6-10 Yıl	Matematik	Hayır
8	DE8	Erkek	Anadolu Lisesi	44	703	6-10 Yıl	Biyoloji	Hayır
9	DE9	Erkek	Anadolu Lisesi	49	817	6-10 Yıl	Beden Eğitimi	Evet
10	AK10	Kadın	Anadolu Lisesi	44	703	11-15 Yıl	Rehber Öğretmen	Evet
11	KE11	Erkek	Meslek Lisesi	82	1650	1-5 Yıl	Coğrafya	Hayır
12	KE12	Erkek	Meslek Lisesi	76	1860	1-5 Yıl	Beden Eğitimi	Hayır
13	SK13	Kadın	Anadolu Lisesi	96	1465	25-30 Yıl	İngilizce	Hayır
14	UK14	Kadın	Anadolu Lisesi	48	650	16-20 Yıl	Kimya	Hayır
15	AK15	Kadın	Anadolu Lisesi	48	650	11-15 Yıl	İngilizce	Hayır
16	UK16	Kadın	Anadolu Lisesi	48	650	16-20 Yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Hayır
17	SK17	Kadın	Anadolu Lisesi	50	780	25-30 Yıl	Kimya	Hayır
18	UE18	Erkek	Anadolu Lisesi	50	780	16-20 Yıl	Tarih	Hayır
19	KK19	Kadın	Anadolu Lisesi	49	817	6-10 Yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Hayır
20	UK20	Kadın	Anadolu Lisesi	48	650	16-20 Yıl	Rehber Öğretmen	Hayır
21	KE21	Erkek	Meslek Lisesi	76	1860	1-5 Yıl	Din Kültürü	Hayır
22	DK22	Kadın	Meslek Lisesi	76	1860	6-10 Yıl	Meslek Dersleri	Hayır
23	AK23	Kadın	Meslek Lisesi	76	1860	11-15 Yıl	Meslek Dersleri	Hayır
24	KK24	Kadın	Meslek Lisesi	76	1860	1-5 Yıl	Meslek Dersleri	Hayır
25	SK25	Kadın	Anadolu Lisesi	96	1465	25-30 Yıl	Biyoloji	Hayır
26	SK26	Kadın	Anadolu Lisesi	50	780	21-25 Yıl	Coğrafya	Hayır
27	DK27	Kadın	Anadolu Lisesi	96	1465	6-10 Yıl	İngilizce	Evet
28	KE28	Erkek	Anadolu Lisesi	44	703	1-5 Yıl	İngilizce	Hayır
29	AE29	Erkek	Meslek Lisesi	76	1860	11-15 Yıl	Kimya	Evet
30	UE30	Erkek	Anadolu Lisesi	48	650	16-20 Yıl	Beden Eğitimi	Hayır

Araştırmada katılımcıların özel ve kurumsal kimliklerinin gizliliği ilkesine bağlı kalınarak kimliklerini yansıttıcı bilgilere yer verilmemiştir.

3.2.3 Nitel Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılarla birebir görüşme yapılması kararlaştırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme yöntemi kolay gibi görünse de özel bilgi gerektiren bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve şimşek, 2011).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sırasında belirli basamaklar takip edilmiştir. Görüşme formu soruları nicel araştırma da anlamlı çıkan sonuçları araştırmak için bu anlamlı çıkan konularla ilgili olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyeti, branşı, mesleki kıdem, ğrenci ve ğretmen sayısı, okulun türü, ek iş yapıp yapmadıkları ve eğitim geçmişi hakkında demografik bilgiler alınmaya çalışılmıştır.

İkinci bölümde katılımcılara sorulacak sorular hazırlanmış ve soruların açık uçlu olmasına zen gösterilmiştir. Sorulara ek olarak katılımcılar için sorulara farklı anlamlar yüklenmesi ihtimaline karşı alternatif sorular ve sondalar hazırlanmıştır. Buradaki amaç katılımcıları belirli bir cevaba yönlendirmekten ziyade, aynı sorunun farklı bir şekilde ifade edilmesini sağlamaktır (Yıldırım ve şimşek, 2011). Hazırlanan görüşme formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinden sonra altı ğretmen ile anlaşılabilirlik, amaca uygunluk ve harcanan zaman açısından değerlendirilmek üzere pilot uygulama yapılmıştır. Bu şekilde uzman görüşleri ve pilot uygulamadan elde edilen veriler analiz edilmiş ve anlaşılmayan, eksik kalan ya da konudan uzaklaşmaya neden olan sorular yeniden düzenlenmiştir. Son aşamada tekrar uzman görüşleri alındıktan sonra, on sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulamaya hazır hale gelmiştir (EK-B).

3.2.4. Nitel Verilerin Toplanması

Nitel araştırma verileri, İstanbul 'un Sultanbeyli, Ümraniye ve Kadıköy ilçelerindeki liselerde görev yapan 30 öğretmenden toplanmıştır. Türü Anadolu ve meslek lisesi olan toplam 8 ayrı lisede çalışma yapılmıştır. Nitel araştırma verilerinin toplanmasında MEB ve Valilikten gerekli izinler (Bkz: EK-II) alınarak çalışmalar yürütülmüştür.

Araştırmanın yapılacağı okullar belirlendikten sonra okul müdürlerinden bir randevu talep edilmiştir. Okul müdürleriyle yapılan görüşmede araştırmacı kendini

tanıtmış, yapacağı araştırma hakkında detaylı bilgi vermiştir. Okul müdürünün de onayı alınarak okulun uygun bir yerinde görüşme odası (bölümü) ayarlanmıştır. Görüşülecek öğretmenlerin belirlenmesinde, okul müdüründen ve görüşme yapılan öğretmenlerden görüşme sırasında yardım alınmıştır. Araştırmaya katılması muhtemel öğretmenlerle bir ön görüşme yapılmıştır. Bu ön görüşmede araştırma hakkında katılımcılara bilgi verilmiş, onlardan görüşme için izin istenilmiş, katılmayı uygun gören öğretmenlerle görüşme gün ve saati kararlaştırılmıştır.

Görüşmeler öğretmenlerin zamanlarının uygun olacağı düşüncesiyle eylül seminer dönemi içerisinde yapılmaya çalışılmıştır. Ancak süre yetmemesi nedeniyle 11 öğretmenle okullar açıldıktan sonra görüşme yapılmıştır. Veri toplama süreci Ağustos 2015'de başlamış ve Ekim 2015'de sona ermiştir.

Katılımcıların tümü ile birebir görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz-yüze yapılmıştır. Görüşme kayıtlarının yapılması için, kayıt cihazı kullanımı ya da not alma seçenekleri katılımcılara sunulmuş ve 30 katılımcıdan 24'ünde kayıtlar kayıt cihazına kaydedilmiş ayrıca onlarında uygun görmesiyle yazılı kayıta kullanılmış, 6 katılımcının söyledikleri ise yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler 1 saat ile 2 saat arasında sürmüştür.

Görüşmeler mümkün olduğunca okulda araştırmacıya ayrılan görüşme odasında yapılmıştır. Okul dışında da görüşmeler yapılmıştır. Okul dışında 4 öğretmenle Ataşehir Zübeyde Hanım Öğretmenevinde, 2 öğretmenle kendi evlerinde ve 1 öğretmenle de evlerinin yakınındaki bir kafede görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı görüşmelerdeki akıcılığı bozmamak ve görüşmeyi daha çok sohbet ortamına dönüştürmek için görüşme formundaki soruları sorarken duruma göre sorularda yer değişiklikleri yapmıştır. Araştırmacı ayrıca sohbet ortamını güçlendirmek için görüşme sorularını konuşma tarzında sormaya çalışmış ve bu şekilde süreci sorgulama sürecinden ziyade bilgi vermeye davet edici, doğal bir iletişim havasına sokmaya çalışmıştır.

Katılımcıların teyitlerini almak ve olası yanlış anlamaları ortadan kaldırmak için gerek sesli kaydedilen ve gerekse yazılı kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Bilgisayar ortamında yazılan yazıların çıktısı alınarak katılımcı teyidine başvurulmuştur. Katılımcı teyidinin amacı görüşmelerden elde edilen verilerin olduğu biçimiyle ve

olabildiğince yansız ele aldığından emin olabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılarla son bir görüşme yapılarak yazılı dokümanları okumaları sağlanmış ve verdikleri cevaba göre verilerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece veriler analizde kullanıma hazır hale getirilmiştir.

4.2.5. Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar da kullanılacak geçerlik ve güvenirlik ölçütleri nicel araştırmalardan farklılık göstermektedir. Nitel araştırmada Lincoln ve Guba'nın geçerlik ve güvenirliği sağlamak için geliştirdiği stratejiler kullanılmıştır. Nitel araştırmanın geçerlik ve güvenirliği sağlamada inanılabilirlik, aktarılabilirlik, dayanıklılık ve teyit edilebilirlik olarak dört temel varsayımı vardır (Bakioğlu ve Kurnaz, 2011, s. 59). LeCompte ve Goetz (1982), elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliği; *dış geçerlik*, gerçeği ortaya çıkarma yeterliğini; *iç geçerlik*, araştırma sonuçlarının benzer ortamda aynı şekilde elde edilip edilmeyeceğini; *dış güvenirlik* ve başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşımaya ulaşmayacağını; *iç güvenirlik* olarak belirtmiştir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255).

Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen stratejiler şunlardır (Erlandson vd., 1993):

a) Uzun süreli etkileşim: Araştırmacı yaptığı görüşmelerde oluşturduğu sohbet ortamı ile katılımcıların görüşmeleri kendi istekleriyle önceden karar verilen süreden daha çok uzatmalarını sağlamıştır.

b) Derinlik odaklı veri toplama: Araştırmacı elde edilen görüşme metinlerini derinlemesine inceleyerek metin içi ve metinler arası kavramları karşılaştırma ve yorumlama yoluna gitmiştir.

c) Çeşitleme: Araştırmacı zengin veri toplamak amacıyla farklı mesleki kıdemi, farklı okul kıdemi ve farklı sosyo-ekonomik düzeyi olan okullardaki öğretmenlerle görüşme yapmak için örneklem çeşitlemesi yoluna gitmiştir. Araştırmada örneklem seçiminde hem maksimum çeşitlilik örnekleme hem de kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmıştır.

d) Uzman incelemesi: Toplanan verilerin kodlanması, temalanması ve analizinde eleştirel bakış getiren bir uzman geri bildirimde bulunmuştur.

e) Katılımcı teyidi: Görüşme sonrasında görüşme dökümlerinin katılımcılara gönderilmesi yoluyla katılımcıların teyidi sağlanmış, bu şekilde eklemek, değiştirmek ya da görüşmeden çıkarmak istedikleri bölümler netleştirilmiştir.

Bu araştırmada dış geçerliği sağlamak için, ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Erlandson vd., 1993) . Görüşmelerden elde edilen veriler yapılan analizler sonucu kavram ve temalara göre düzenlenerek ilgili kısımlarda doğrudan alıntılar verilerek aktarılmıştır. Ayrıca çeşitleme yöntemi kullanılarak, nicel araştırma bulgularından ilgili ifadeler nitel bulgularla birlikte sunulurken veri çeşitlemesi yapılmıştır. Daha derin ve çeşitli veri toplamak amacıyla, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak, farklı branşlarda ve okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yaparak veri kaynağı çeşitlenmesine gidilmiştir

3.2.6. Nitel Araştırma Verilerinin Çözülmesi

Araştırmada görüşme yoluyla toplanan veriler analiz aşamasında veri analizi çeşitlerinden "içerik analizi" tekniğine tabi tutulmuştur. İçerik analizi ile toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından nitel veri analizinde NVIVO 11 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken şu süreçler takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227-232):

a) Verilerin Kodlanması: Bu aşamada elde edilen veriler incelenerek, anlamlı bölümlere ayrılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, katılımcılara kimliklerini korumak amacıyla birer takma isim verilmiş ve katılımcıların çalıştıkları kurum isimleri de gizli tutulmuştur. Kodlama aşamasında veriler tekrar tekrar okunmak suretiyle sözcük, cümle ya da paragraf bazında bölümlere ayrılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan kuram ve kavramsal çerçeve olduğu için bir kod listesi çıkarılmış ve bu kod listesinden yola çıkılarak verilerin kodlanması yapılmıştır.

b) Temaların Bulunması: Temalama aşamasını da birinci aşamada ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıklarını saptamak yoluyla birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya getirerek temaları belirlenmiştir. Temalar oluşturulurken verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına yani iç tutarlılığa dikkat edilmiştir. Ayrıca temaların oluşturulmasında “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” yöntemi seçilmiştir. Bu yöntemle önce kavramsal yapı oluşturulmuş olup nicel

bölümdeki faktörler tema olarak kullanılması yoluna gidilmiştir. Ancak çalışma sırasında ortaya çıkan yeni kodlar da listeye dâhil edilmiştir.

c) Kodların ve Temaların Düzenlenmesi: Araştırmacı bu aşamada kendi görüş ve yorumlarını yer vermeden toplanan verileri ilk elden sunmaya çalışmıştır.

d) Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması: Bu aşamada daha önce ortaya çıkan kodlara ve temalara göre veriler betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmacı, topladığı verilere anlam kazandırmaya, bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurup bulgulardan bir takım sonuçlar çıkartmaya ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmaya çalışmıştır. Betimlemelerin yanında katılımcıların direk ifadelerine geniş bir şekilde yer verilmiştir.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki değerleri ve kişisel değerlerine ilişkin bulgular ayrı ayrı ve karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve yorumlanmıştır. Nitel bulgular, nicel bulgularla birlikte sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler, temaların ilişkili olduğu alt boyutlar altında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerle İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin mesleki değerler ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu dört alt boyut sırasıyla; farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma olarak adlandırılmıştır. Katılımcıların mesleki değerler alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve göreceli önem sıra değerleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20: Mesleki değerlerin Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreceli Önem Sıra Değerleri

FARKLILIKLARA SAYGIDUYMA	Md. No.	İfadeler	\bar{X}	ss	Önem Sırası
	13	Arkadaşlarını herhangi bir nedenden (anti sosyal olma, fiziksel özellikleri vb.) dolayı dışlayan öğrencileri uyarırım.	4,56	,71	3
	2	Okulda, engelleri nedeniyle haksızlığa uğrayan öğrencilerin haklarını savunurum.	4,69	,53	1
	8	Siyasi, sosyal ya da kültürel konularda benden farklı bakış açılarına sahip meslektaşlarımla düşüncelerime saygı gösteririm.	4,61	,54	2
	65	Yavaş öğrenen öğrencileri küçümseyici söz ve davranışlardan kaçınırım	4,12	1,27	7
	69	Her görüşün tartışılabilir ve sorgulanabilir bir sınıf ortamı oluştururum.	4,16	,77	6
	68	Öğrencilerimin, meslektaşlarımla ve yöneticilerin görüşlerime ya da davranışlarıma yönelik yaptıkları olumsuz eleştirileri samimiyetle dinlerim.	4,17	,76	5
	44	Öğrencilerini ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre ayıran meslektaşlarımla uyarırım.	4,05	,96	8
	18	Sınıfta ve okulda farklı bakış açılarımla ya da düşüncelerimin rahatlıkla dile getirilmesi gerektiğini savunurum	4,38	,80	4
		N=461	Toplam	4,34	

Tablo 20'nin devamı					
	Md. No.	İfadeler	\bar{X}	ss	Önem Sırası
KİŞİSEL VE TOPLUMSAL SORUMLULUK	4	Huzur evi, çocuk esirgeme kurumu vb. sosyal hizmet kurumlarını belli aralıklarla ziyaret etmeye özen gösteririm.	3,11	1,10	8
	7	Kişisel gelişimime katkı sağlayacak etkinliklere (yabancı dil öğrenme, enstrüman çalma vb.) katılırım	3,77	1,11	6
	11	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak konferans, sempozyum, çalıştay gibi bilimsel etkinliklere katılırım	4,01	,91	3
	21	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak hizmetiçi eğitimlere katılmaya çaba gösteririm	3,85	,99	5
	24	Doğal çevreyi koruyan kurum ve kuruluşların etkinliklerine katılmaya özen gösteririm.	3,91	,98	4
	36	Vatandaşlara yönelik düzenlenen kurslarda gönüllü eğitici olarak çalışırım.	3,16	1,14	7
	51	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak kitap, dergi gibi bilimsel yayınları izlerim.	4,14	,83	2
	57	Öğrencilerimin ve velilerin doğal çevrenin korunmasına yönelik etkinliklere katılmalarını teşvik ederim.	4,14	,82	1
	N=461		Toplam	3,76	
ŞİDDETE KARŞI OLMA	59	Öğretimi engelleyen (yanındakiyle konuşma, sınıfta dolaşma vb.) öğrencilere gerektiğinde bağırırım.	2,58	1,23	5
	14	Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencileri (ödevini yapmayan, öğrenme materyallerini getirmeyen vb.) azarlarım.	3,02	1,27	4
	26	Suçtu engellemek için cezayı bir araç olarak kullanırım	3,08	1,17	3
	33	Kavga eden öğrencileri gördüğümde disiplini sağlamak için gerektiğinde fiziksel (tokat atma, kulak çekme, tek ayak üzerinde bekletme vb) müdahalede bulunurum	3,94	1,20	2
	54	Uyarıları dikkate almayan öğrencilerin gerektiğinde küçük düşürülerek disipline edilebileceğini savunurum	4,02	1,16	1
	N=461		Toplam	3,32	
İŞBİRLİĞİNE AÇIK OLMA	62	Çocuklarının öğrenmelerine destek olmaları için velilerle ortak çalışmalar yaparım.	3,78	,95	1
	28	Öğrencileri daha iyi tanımak için velilerle sürekli olarak iletişim kurarım.	3,73	,91	2
	48	Öğrencilerin güdülenme düzeylerini yükseltmek için velilerle birlikte stratejiler belirlerim.	3,68	,97	3
	N=461		Toplam	3,72	

Mesleki Değerler Ölçeğinin "farklılıklara saygı duyma" boyutu sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler içerisinde öğretmenlerin en çok katıldıkları madde "okulda, engelleri nedeniyle haksızlığa uğrayan öğrencilerin haklarını savunurum." ifadesidir. Farklılıklara saygı duyma boyutu diğer boyutlara göre katılımcıların en yüksek oranda katılım gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma boyutuna "kesinlikle katılıyorum" ($\bar{X} = 4,34$) dedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu boyutta en az katıldıkları madde "öğrencilerini ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre ayıran meslektaşlarımı uyarırım" ifadesidir.

Mesleki Değerler Ölçeğinin "kişisel ve toplumsal sorumluluk" boyutu sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler içerisinde öğretmenlerin en çok katıldıkları madde "öğrencilerimin ve velilerin doğal çevrenin korunmasına yönelik etkinliklere katılmalarını teşvik ederim" ifadesidir. Öğretmenlerin kişisel ve toplumsal sorumluluk boyutundaki maddelere "katılıyorum" ($\bar{X} = 3,76$) dedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu boyutta en az katıldıkları madde " huzur evi, çocuk esirgeme kurumu vb. sosyal hizmet kurumlarını belli aralıklarla ziyaret etmeye özen gösteririm." ifadesidir.

Mesleki Değerler Ölçeğinin "şiddete karşı olma" boyutunda beş madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin şiddete karşı olma boyutunda en çok katıldıkları madde "uyarıları dikkate almayan öğrencilerin gerektiğinde küçük düşürülerek disipline edilebileceğini savunurum" ifadesidir. Şiddete karşı olma boyutuna öğretmenlerin "kararsızım" ($\bar{X} = 3,32$) dedikleri görülmektedir.

Mesleki Değerler Ölçeğinin "işbirliğine açık olma" boyutunda üç madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu boyutta en çok katıldıkları madde "Çocuklarının öğrenmelerine destek olmaları için velilerle ortak çalışmalar yaparım" ifadesidir. İşbirliğine açık olma boyutundaki maddelere öğretmenlerin "katılıyorum" ($\bar{X} = 3,72$) dedikleri görülmektedir.

Mesleki Değerler Ölçeğinin alt boyutlarına baktığımız zaman öğretmenlerin en çok katıldıklarını ifade ettikleri bölüm "farklılıklara saygı duyma" boyutudur. Bunu sırasıyla "işbirliğine açık olma", "kişisel ve toplumsal sorumluluk" ve "şiddete karşı olma" boyutları takip etmektedir. Tunca'nın (2012) mesleki değerler ölçeğinde "farklılıklara saygı duyma boyutu" da en yüksek ortalamayı alırken ikinci en yüksek ortalamayı "işbirliğine açık olma" boyutunun aldığı görülmektedir. Tunca'nın (2012) araştırmasında da şiddete karşı olma boyutu en düşük ortalamayı aldığı tespit edilmiştir. Tunca'nın (2012) araştırmasının bulguları ile bu araştırmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir.

Gellel'in (2010) sekiz özellikten oluşan öğretmen formasyon programının maddeleri incelendiğinde en çok farklılıklara saygı duyma boyutu üzerinde durulduğu görülmektedir. (Akt. Brady, 2011, s. 65). Arthur, Davison ve Lewis'in (2005), öğretmenlerin mesleki değerlerle ilgili sorumluluklarını sıraladıkları maddeler

incelendiğinde ise öğretmenlerin işbirliğine gitmelerinin önemini dile getiren maddelerin çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki değerler ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, mezuniyet, ek iş yapma, mesleki kıdem, okul kıdemi, branş ve ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Mesleki değerler ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre elde edilen nicel ve nitel bulgular ile bulgulara ait tartışma bu bölümde yer almaktadır.

4.2.1.1. Nicel Bulgular

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile ilgili cinsiyet değişkenine ilişkin nicel bulgular Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21: Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Farklılıklara saygı duyma	Kadın	250	4,38	,379	459	2,413	,016*
	Erkek	211	4,29	,444			
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	Kadın	250	3,78	,613	459	,969	,333
	Erkek	211	3,73	,683			
Şiddete karşı olma	Kadın	250	3,39	,734	459	2,033	,043*
	Erkek	211	3,25	,728			
İşbirliğine açık olma	Kadın	250	3,83	,688	459	3,378	,001*
	Erkek	211	3,59	,836			
Mesleki değerler ölçeği toplam	Kadın	250	3,73	,382	459	2,895	,004*
	Erkek	211	3,62	,408			

Tablo 21'e göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği "*Farklılıklara Saygı Duyma*" alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı

bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,413$; $p < .05$]. Buna göre kadın öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma düzeyleri ($\bar{X} = 4,38$), erkek öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma düzeylerinden ($\bar{X} = 4,29$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği “*Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = ,969$; $p > .05$]

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği “*Şiddete Karşı Olma*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,033$; $p < .05$]. Buna göre kadın öğretmenlerin şiddete karşı olma düzeyleri ($\bar{X} = 3,39$), erkek öğretmenlerin şiddete karşı olma düzeylerinden ($\bar{X} = 3,25$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği “*İşbirliğine Açık Olma*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 3,378$; $p < .05$]. Buna göre dikkate kadın öğretmenlerin işbirliğine açık olma düzeyleri ($\bar{X} = 3,83$) erkek öğretmenlerin işbirliğine açık olma düzeylerinden ($\bar{X} = 3,59$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,895$; $p < .05$]. Buna göre kadın öğretmenlerin mesleki değerleri yerine getirme düzeyi ($\bar{X} = 3,73$) erkek öğretmenlerin mesleki değerleri yerine getirme düzeylerinden ($\bar{X} = 3,62$) daha yüksektir

4.2.1.2. Nitel Bulgular

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile ilgili cinsiyet değişkenine ilişkin nicel bulgulardan anlamlı çıkan farklılıklara saygı duyma ve işbirliğine açık olma değerleri ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek üzere mülakatlar yapılmıştır. Öğretmenlere sorulan “Kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında öğretmenlik mesleğinin değerlerine sahip olma açısından bir farklılık olduğunu düşünüyor

musunuz ?” sorusuna verilen cevaplar mesleki değerler çerçevesinde analiz edilip gruplandırılmıştır.

4.2.1.2.1. Farklılıklara Saygı Duymaya İlişkin Görüşler

Farklılıklara saygı duyma açısından erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında bir fark olmadığını dile getiren görüşlerden ziyade aralarında olumlu ya da olumsuz farklılıkları dile getiren görüşler dikkate alınarak tema ve kodlar oluşturulmuştur. Farklılıklara saygı duymaya cinsiyet değişkeni açısından verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 22’de sunulmaktadır.

Tablo 22: Cinsiyet Açısından Farklılıklara Saygı Duymaya İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Kadın Öğretmenlerde Farklılıklara Saygı Duyma	Hoşgörülü Olma	4
	Empati Kurma	3
	Duyarlı ve Hassas Olma	2
	Tutucu ve Geçimsiz Olma	2
	TOPLAM	11
Erkek Öğretmenlerde Farklılıklara Saygı Duyma	Ön Yargı	4
	Kapalı ve Mesafeli Olma	2
	Kıdemin Etkisi	1
	Rahatsızlığını Dışa Vurma	1
	TOPLAM	8

4.1.1.2.1.1. Kadın Öğretmenlerde Farklılıklara Saygı

Tablo 22 incelendiğinde kadın öğretmenlerde farklılıklara saygı duyma temasına ilişkin toplam yanıtların hoşgörülü olma, duyarlı ve hassas olma, empati kurma ve tutucu ve geçimsiz olma şeklinde dört kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “hoşgörülü olma” (n=4), “empati kurma” (n=3), “tutucu ve geçimsiz olma” (n=2) ile “duyarlı ve hassas olma” (n=2) şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Verilen yanıtlardan “hoşgörülü olma”, “duyarlı ve hassas olma” ile “empati kurma” kadınların olumlu özellikleri iken “tutucu ve geçimsiz olma” ise olumsuz özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan görüşmelerde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre farklılıklar karşısında daha tahammüllü ve hoşgörülü olduklarını ortaya koymaktadır. Farklı siyasi görüşten, dini görüşten ve çok farklı bölgesel kültürlere karşı kadınlar

daha hoşgörülü iken erkek öğretmenlerin tahammülsüz davrandıkları dile getirilmektedir.

"Okulumuzda farklı siyasi görüşten, dini görüşten arkadaşlarımız var. 4-5 farklı kültüre sahip öğretmen profili çizebilirim size. Bütün bu yönlerden baktığımızda kadınlarda hoşgörü daha hâkim. Erkeklerde siyasi görüşler, dini görüşler bireysel farklar çok keskin ve tahammülsüz davranabiliyorlar. Bayanlar daha hoşgörülü ve tahammül duyguları yüksek."(KE11)

"..... Farklılıklara tahammül eden bir toplum değiliz. Daha yoğun düşününce erkeklerin farklılıklara duyarlılığının daha düşük olduğunu düşünüyorum."
(AK10)

Kadın öğretmenlerin farklılıklara karşı daha açık oldukları erkek öğretmenlerin daha katı bir tutum sergiledikleri; toplumumuzda kadınların olaylara bakış açısı ile erkeklerin bakış açısı arasında çok büyük farklar olduğu bu nedenle kadınların daha sabırlı ve saygılı oldukları uzman erkek öğretmen (UE4) ve Aktivizm (Deneycilik) evresindeki kadın öğretmen (AK2) tarafından belirtilmektedir.

"Kadınlar farklılıklara daha açıklar. Türk toplumunun yapısından kaynaklanıyor. Erkekler daha katı bir tutum içerisindedir. Ama kadınları konuşarak ikna etmek daha mümkün. Toplumumuzda kadınların olaylara bakış açısıyla erkeklerin bakış açısı arasında çok büyük farklar var. Bu öğretmenliğe de yansıyor. Bu nedenle kadınlar farklılıklara daha saygılılar."
(UE4)

"Erkek öğretmenler öğretmenliğe karşı öğrencilere karşı daha sabırsızlar. Kadınlar daha sabırlı ve duygusallar. Erkekler farklılıklara saygı duyma açısından yeniliklere daha bir kapalılar ve taraf tutuyorlar." (AK2)

Kadın öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma açısından daha duyarlı ve hassas oldukları bunda belki annelik duygusunun etkili olduğu erkek öğretmenlerin ise konuyu daha hafife aldıkları dile getirilmektedir.

"Farklılıklara saygı duyma açısından kadınlar daha duyarlı ve hassaslar. Öğrencinin birinin canı yandığında erkekler konuya daha hafife alırken bayanlar daha hassas ve duyarlı yaklaşıyorlar. Belki annelik duygusu işin içine giriyor. Daha duyarlı ve nazikler." (DE8)

Kadın öğretmenlerin olaylar karşısında daha ılımlı, anlayışlı oldukları, karşı tarafı anlamaya çalıştıkları ve kadınların daha çok yıprandıkları için karşısındaki kişileri daha çok anlamaya çalıştıkları kariyere giriş evresindeki kadın öğretmen (KK24), durulma evresindeki kadın öğretmen (DK22) ile (DK27) tarafından dile getirilmektedir.

"Biraz daha bayanlar daha ılımlı daha anlayışlı. Biz biraz daha anlayışlı bakabiliyoruz. Kadınlar daha fazla empati kuruyorlar. Kendi başı açıkken arkadaşının tesettür takmasını anlamaya saygı duymaya çalışıyorlar. Çünkü içsel bakıyorlar, kendilerini karşısındakinin yerine koyuyorlar. Kadınlar acılardan daha çok yıprandıkları için karşısındakini anlamaya çalışıyorlar. Ama erkekler idarecilerin çoğu erkek gidip çatır çatır beğenmedikleri bir şeyi söyleyebiliyorlar. İdadere ters bir cümle söylese de erkek etkilenmiyor ama bayan böyle bir hak arayışına girdiğinde ve olumsuz bir cümle duyduğunda kırılabilir. Bu da bayanı yıpratıyor. O nedenle bu tür durumları bayanlar daha çok yaşadıkları için birbirlerini anlayışla karşılayabiliyorlar. Daha çok yıprandıkları için daha çok anlamaya çalışıyorlar." (KK24)

"Bayanlar daha ılımlılar, öğrenciye daha duygusal ve anaç yaklaşıyorlar. Empatik davranıyorlar." (DK22).

"Kadın öğretmenlerde ya evlat duygusundan dolayı mı nedir bilmiyorum daha anlayışlı daha kaydedici ve olan biteni daha iyi gözlemlediklerini düşünüyorum." (DK27)

4.1.1.2.1.2. Erkek Öğretmenlerde Farklılıklara Saygı

Tablo 22 incelendiğinde erkek öğretmenlerde farklılıklara saygı duyma temasına ilişkin toplam yanıtların kapalı ve mesafeli olma, ön yargı, kıdemin etkisi ve rahatsızlığını dışa vurma şeklinde dört kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla "ön yargı" (n=4), "kapalı ve mesafeli olma" (n=2), "kıdemin etkisi" (n=1) ve "rahatsızlığını dışa vurma" (n=1) şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Verilen yanıtlara baktığımızda erkek öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma konusunda olumsuz yönlerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Erkek öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma açısından kadın öğretmenlere göre daha kapalı ve mesafeli oldukları ve farklılıklar karşısından sabırlarını

kaybettikleri durulma evresindeki kadın öğretmen (DK27) ve Aktivizm (Deneycilik) evresindeki kadın öğretmen (AK2) tarafından dile getirilmektedir.

"Farklılıklara saygı duyma açısından erkek öğretmenleri biraz daha kapalı ve mesafeli buluyorum. Kadın öğretmenlerde ya evlat duygusundan dolayı nedir bilmiyorum daha anlayışlı daha kaydedici ve olan biteni daha iyi gözlemlediklerini düşünüyorum. Ben çok veli görüşmesi yapan erkek öğretmen görmedim. Bu onların farklılıkları gözlemleyememesinden kaynaklanıyor." (DK27)

"Erkek öğretmenler öğretmenliğe karşı öğrencilere karşı daha sabırsızlar. Kadınlar daha sabırlı ve duygusallar. Erkekler farklılıklara saygı duyma açısından yeniliklere daha bir kapalılar ve taraf tutuyorlar." (AK2)

Kadın öğretmenlerin öğrencilerdeki farklılıkları anlamaya çalışırken erkek öğretmenlerin ön kabullerle hareket ettikleri ve farklılıkları anlama noktasında kadınlara göre erkek öğretmenlerin daha kapalı oldukları (DE1), (DE8) ve (UK14) tarafından dile getirilmektedir.

"Farklılıklara saygı duyma açısından kesinlikle kadın öğretmenler daha saygılılar. Bir önceki okulumda farklı ırk ve dinden öğrencilerim vardı. Bir iki istisna dışında kadın öğretmenler kıdemleri de az olmasına rağmen bu konuya dikkat ediyorlar ve o öğrencileri anlamaya çalışıyorlardı. Kadın öğretmenler öğrenciyi anlamaya çalışıyorlar. Erkek öğretmenler ön kabullerle hareket edebiliyorlar." (DE1)

"Ben grubuna mensubum. Bize karşı bir önyargı oluyor. Erkek öğretmenlerde bu önyargı çok keskindi. Bayanlarda ise aynı konular ortamda dile getirildiğinde onlar daha saygılı ve önyargıları pek yoktu. Genel olarak bu tür konularda öğretmenler kadın erkek olarak hassaslar ama kadınların hassasiyeti bir tık önde diyebiliriz." (DE8)

"Konuşmayı başlatan ve önyargıları yıkan genelde biz bayanlar oluyoruz. Erkek arkadaşlar biraz daha kapalı oluyorlar. Erkekler iletişime daha mesafeliler. Erkekler öğrenme ve farklılıkları anlama noktasında daha kapalılar." (UK14)

Kadın öğretmenlerin farklılıklara daha açık oldukları ama erkek öğretmenlerin daha kapalı oldukları bunun Türk toplum yapısından kaynaklandığı (UE14) tarafından dile getirilmektedir.

"Kadınlar farklılıklara daha açıktır. Türk toplumunun yapısından kaynaklanıyor. Erkekler daha katı bir tutum içerisindedir. Ama kadınları konuşarak ikna etmek daha mümkün. Toplumumuzda kadınların olaylara bakış açısıyla erkeklerin bakış açısı arasında çok büyük farklar var. Bu öğretmenliğe de yansıyor. Bu nedenle kadınlar farklılıklara daha saygılılar".
(UE14)

Kıdemi çok olan erkek öğretmenlerde farklılıklara saygı duyma yönünden düşüş olduğu genç ve kıdemi az olan öğretmenlerde bunun olmadığı öğretmen (DK27) tarafından dile getirilmektedir.

"Farklılıklara saygı düşüklüğü yaşı çok ileri olan erkek öğretmenlerde var. Genç ve kıdemi az olan öğretmenlerde bu yok aslında. Bu okulda da kıdemi çok olan erkek öğretmenlerde fazla."(DK27)

Farklılıklar karşısında duyduğu rahatsızlığı gerek öğrencisine gerek öğretmen arkadaşına ve her kim olursa olsun çekinmeden söyleyeceğini öğretmen (AE29) açık bir şekilde ifade etmektedir.

"Bu kıyafet ya da saç tarzı sana yakışmadı mağra adamı gibi gelmişsin falan derim yani. Bu öğretmen arkadaşım da olabilir. Onunla gezerim tozarım ama söyleyeceğimi söylerim yani. Öğrencinin kıyafetinde doğru olmadığını düşündüğüm bir durum olursa konuşurum yani uyarırım. Burnuna hızma takmış gelmiş. Olmamış yakışmamış takma derim yani. Ama kadınlar bundan rahatsız olmaya bilirler. Ama bize dokunur rahatsız oluruz. Anne olmuş kadınlar da olmamışlara göre biraz daha esnek oluyorlar."(AE29)

4.2.1.2.2. İşbirliğine Açık Olmaya İlişkin Görüşler

İşbirliğine açık olmaya cinsiyet değişkeni açısından verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 23'de sunulmaktadır.

Tablo 23: Cinsiyet Açısından İşbirliğine Açık Olmaya İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Kadın Öğretmenlerde İşbirliğine Açık Olma	Evliliğin Getirdiği Sorumluluklar	8
	İş Disiplinine Sahip Olmak	7
	Gayretli Olma	5
	Hemcins Sayısının Fazla Olmasının Getirdiği İşbirliği	4
	Anaç Olma	4
	Paylaşımçı Olma	2
	TOPLAM	30
Erkek Öğretmenlerde İşbirliğine Açık Olma	Ek İş Yapma	7
	Kendine Yük Olarak Görme	3
	Meşguliyet Alanının Çeşitliliği	2
	TOPLAM	12

4.2.1.2.2.1. Kadın Öğretmenlerde İşbirliğine Açık Olma

Tablo 23 incelendiğinde kadın öğretmenlerde işbirliğine açık olma temasına ilişkin toplam yanıtların anaç olma, gayretli olma, hemcins sayısının fazla olmasının getirdiği işbirliği, iş disiplinine sahip olma, paylaşımçı olma ve evliliğin getirdiği sorumluluklar şeklinde altı kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “evliliğin getirdiği sorumluluklar” (n=8), “iş disiplinine sahip olma” (n=7), “gayretli olma” (n=5), “anaç olma” (n=4), “hemcins sayısının fazla olmasının getirdiği işbirliği” (n=4) ve “paylaşımçı olma” (n=2) şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Verilen yanıtlara baktığımızda kadın öğretmenlerin “anaç olma”, “gayretli olma”, “hemcins sayısının fazla olmasının getirdiği işbirliği”, “iş disiplinine sahip olma” ve “paylaşımçı olma” özellikleri işbirliğine açık olmalarını artırır iken “evliliğin getirdiği sorumluluklar” maddesinin ise azalttığı görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin annelik rolü onların işbirliğine daha açık olmalarını sağladığı öğrencilerin kadın öğretmenlerle daha rahat iletişim kurdukları ifade edilmektedir.

"Kadınlar anaç olduğu için işbirliğine daha açıktır. Erkek öğretmenler daha bireyselci. Kadınlar öğrencileri dinlemeye müsamaha göstermeye daha müsaitler."(AK2)

"Öğrenciler bayan hocalarla biraz daha o pozitifliği yakalayabiliyorlar. Anne modelinden kaynaklanıyor olabilir. Gençliğimde abla modeli idik şimdide anne modeli var bizde ve çocukla biz daha rahat iletişim yakalayabiliyoruz."(UK14)

Kadın öğretmenlerin sürekli bir şeyler yapmaya çalıştıkları, sürekli gayret içerisinde oldukları ve kadın öğretmenlerin mesleğe her şeyiyle katıldıkları ifade edilmektedir.

"İşbirliğine açık olma yönünden kadınlar daha iyi. Farklı şeyler yapmaya çalışıyorlar. Bayan öğretmenler sürekli bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Sürekli bir gayret içerisindedir. Kadınların kendi aralarındaki zümre işbirlikleri gayet iyi."(AE29)

"Erkek öğretmenler bu mesleğe para kazanılan bir iş olarak görüyorlar. Kadınlar daha bi sahip çıkıyorlar sanki. Kadınlar mesleğe her şeyiyle katılıyorlar. Okulun sorunlarına daha çok ilgi gösteriyorlar. Bir öğretmenler kurulunda kadınlar daha çok söz alırlar, daha çok katılırlar. Erkek öğretmenler bana dokunmayan yılan bin yaşasınlar mantığındalar. Erkek öğretmenler çok fazla taşın altına ellerini sokmak istemiyorlar. Kadınlar sorunları çözmeye daha çok hevesliler. Kadınlar ayrıntıları bildikleri için daha başarılı olduklarını düşünüyorum."(SK17)

Erkekler işler nasıl olsa yürür deyip yapılacak olan çalışmalara gereken önemi vermedikleri, işleri üstün körü yaptıkları ama kadın öğretmenlerin işleri daha ciddiye aldıkları yapılan açıklamalardan anlaşılmaktadır.

"Kadınlar işini daha ciddiye alıyor. Evrak hazırlama olarak özellikle. Kadınlar birbirleriyle bu dersi daha iyi nasıl işleyebiliriz diye birbirleriyle tartışıyorlar, konuşurlar. Erkekler tamam yaparız ederiz deyip yine bildiğini okuyorlar. Kadınlara göre onlarda işini yapıyor ama daha pratik yapıyorlar ve kendi bildiklerini uygulamaya çalışıyorlar. Bayan öğretmenlerden büyük destek aldığımı söylemeliyim. Daha planlı ve programlılar. Allah onlardan razı olsun."(AE29)

"Biz mesleğimizde daha heyecanlı ve istekliyiz. Erkekler rahat ve vurdumduymazlar. Biz derslerimizi daha ayrıntıya girerek işliyoruz. Erkekler genel verip geçiyorlar." (KK19)

"Kadınlar biraz daha faal işbirliği konusunda. Erkekler biraz daha çekinik kalıyorlar. Evde her şeyi planlayan düzenleyen organize eden bayan bu organizasyon yeteneğini bence mesleki anlamda da kullanabilmelerine bağlıyorum. Erkekler işler nasıl olsa yürür diyorlar. Mesela bugün bir tören kutlaması olacak bizim arkadaşımız ön planda işleri o organize ediyor erkek biraz daha geride o da yapıyor bir şeyler ama kadın arkadaşımız daha işbirlikçi. Erkekler biraz daha üşengeç davranıyorlar."(UK16)

Öğretmenlerden (DK27) kadın öğretmenlerin bütün branşlarda sayı olarak erkeklerden fazla olduklarını, çalışmalarda kadınların kendi aralarında daha paylaşımcı olduğunu, içlerinde erkek öğretmen olmasına rağmen yok gibi hareket ettiklerini, kendi aralarında işbirliğine gitmede daha rahat ve kolay hareket ettiklerini belirtmektedir. (KK28)'de veli ziyaretleri ve benzeri etkinliklerde kadın öğretmenlerin daha çok olduğunu ama bunun sebebi bayan öğretmen sayısının fazla olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. (UK16) ve (AK15) kadın öğretmenlerin daha fazla işbirlikçi olmasının kadın öğretmenlerin erkeklere işbirliğine katılma fırsatı vermemelerinden kaynaklandığını dile getirmektedir. (DK27), (KK28) ve (UK16)'nın açıklamalarından erkek öğretmenlerin kadın öğretmen sayısının çok fazla olması nedeniyle onların içerisinde eriyip gittikleri ve çalışmalara pek katılmadıkları gibi bir anlam çıkmaktadır.

"Kadın öğretmenler sayı olarak hem bütün branşlar da hem de branşında öndeler. Benim branşında 14 öğretmeniz 1 tane erkek öğretmen var. Kadınlar işbirliğine daha çok meyilliler. Duygular ve arkadaşlıklar devreye giriyor. Sonuçta hem cinsine karşı daha paylaşımcı oluyorsun. Tamamına yakına da hem cinsinden oluşuyor. Her birlikteyiz ve erkek yok gibi bir tavır oluşuyor. Biz bu rahatlığı da hiss ediyoruz. Öyle olunca da işler biraz daha kolay akıyor. Birbirinden ricalarda ve işbirliğine gitmelerde daha kolay oluyor." (DK27)

"Şu anda veli ziyaretlerinde ve benzeri etkinliklerde bayan öğretmen daha çok görüyorum ama bunun sebebi bayan öğretmenlerin sayı olarak fazla olmasından kaynaklanıyor." (KK28)

"Bu biraz da kadınların kendi yapısından kaynaklanıyor. Erkekler fırsat verseler belki onlarda işbirliğine aktif olarak katılacaklar. Onlarda bir şeyler yapacak. Evde mutfağı erkeklere bırakmadığımız gibi burada da okulu erkeklere bırakmıyoruz. Bir kadınlar her şeyi olsun bitsin istiyoruz ondan kaynaklanıyor." (UK16)

"Kadınlar kendi lehlerine olacak şekilde iş dağılımına daha yatkınlar. erkekler biraz daha sanırım bireysel kalabiliyorlar. Bu bizim branştaki kadın sayısı çokluğundan da kaynaklanıyor olabilir." (AK15)

Kadınların anne olmaları, evdeki sorumlulukların çok fazla olması, bu sorumluluklarının getirdiği evdeki disiplinli olmanın işe de yansıdığı, evdeki her şeyi planlayan düzenleyen organize eden kadının bu organizasyon yeteneğinin işe de yansıttıkları için kadın öğretmenlerin iş disiplinine sahip olduğu öğretmenler (AK23) ve (UK16) tarafından dile getirilmektedir.

"İş disiplini yönünden kadın öğretmenler daha çok iş disiplinine sahipler. Bana öğle geliyor. Belki anne olmaktan, çoluk çocuğa sahipler sorumlulukları fazla bunun getirdiği özellikler işe de yansıyor. Evdeki disiplin işe de yansıyor. Ben evdeki sorumluluğumu işe de yansıtırım. Kadınların sorumluluğu toplumumuzda fazla. Evdeki ciddiyetimi, mesuliyet duygumu işe de yansıtıyorum. İşimi daha bir sahipleniyorum. Kadın arkadaşlarımda da bunu gözlemliyorum. Kadınlar işbirliğine daha açık, empati kurabilen, özverili iletişime açıktır." (AK23)

"Kadınlar biraz daha faal işbirliği konusunda. Erkekler biraz daha çekinik kalıyorlar. Evde her şeyi planlayan düzenleyen organize eden bayan bu organizasyon yeteneğini bence mesleki anlamda da kullanabilmelerine bağlıyorum. Erkekler işler nasıl olsa yürür diyorlar. Mesela bugün bir tören kutlaması olacak bizim arkadaşımız ön planda işleri o organize ediyor erkek biraz daha geride o da yapıyor bir şeyler ama kadın arkadaşımız daha işbirlikçi. Erkekler biraz daha üşengeç davranıyorlar."(UK16)

Erkek öğretmenlerin karakter olarak daha rahat oldukları bu rahatlığın etkisiyle işbirliğinden uzak durdukları ama kadınların disiplinli bir şekilde yapılacak olan çalışmalara günü gününe zamanında yapılması için özel bir çaba gösterdikleri

ayrıca kadın öğretmenlerin kurallara, yasalara yönetmeliklere ve talimatlara daha bağlı oldukları ve uydukları belirtilmektedir.

"Bir tık kadınlar işbirliğine, iletişime planlamaya daha açıklar. Kadınlar sorumluluk hissedyorlar. Erkekler karakter olarak biraz da rahat oldukları için işbirliği yönünden kadınların gerisindedeler. Müdürün söylediğini erkek ben bunu yaparım ya derken bayan hemen hızlı bir şekilde gündemine alıyor."(KE21)

"Kadınlar daha bi sahip çıkıyorlar sanki. Kadınlar mesleğe her şeyiyle katılıyorlar. Okulun sorunlarına daha çok ilgi gösteriyorlar. Bir öğretmenler kurulunda kadınlar daha çok söz alırlar, daha çok katılırlar. Erkek öğretmenler bana dokunmayan yılan bin yaşasınlar mantığındalar. Erkek öğretmenler çok fazla taşın altına ellerini sokmak istemiyorlar. Kadınlar sorunları çözmeye daha çok hevesliler. Kadınlar ayrıntıları bildikleri için daha başarılı olduklarını düşünüyorum." (SK17)

"Kadınlar daha kuralcı olabiliyorlar. Kuralcı derken olması gereken neyse onu daha iyi yerine getiriyorlar. Bu iş böyle olması gerekiyor denince onu yerine getiriyorlar. Bakanlığın emirlerini tartışmasız yerine getirme eğilimleri kadınlarda daha yüksek. Bu anlamda okul yönetiminin emir ve talimatlarını yerine getirmede kadınlar daha işbirlikçi. Kadınlar okul kültürüne uyumlu olmaya daha istekliler. Kurallara daha bağımlı olma eğilimindedeler." (UE18)

Kadın öğretmenlerin daha paylaşımcı oldukları biz duygusu ile hareket ettikleri erkek öğretmenlerin ise en iyi ben yaparım havası içerisinde oldukları ve işbirliğinden uzak durdukları (KE11) tarafından dile getirilmektedir.

"İşbirliğine açık olma yönünden kadınlara daha çok işbirlikçi. Gerek kendi zümreleri olsun gerek diğer zümrelerle olsun daha fazla işbirliğine girebiliyor. Kadınlarda paylaşma duygusu daha fazla. Erkekler de ben yaparım, bunu en iyi ben bilirim havası var. Kadınlarda benlikten ziyade biz olgusu daha fazla." (KE11)

Kadın öğretmenlerin evlilikle birlikte başlayan ev hanımı olma ve devamında çocuklarının olmasıyla birlikte başlayan annelik vazifesi onu okuldan ve işbirliğine

dayalı çalışmalardan uzak tuttuğu ayrıca bazı kadınların her tür çalışmada çocuklarını ve evdeki sorumluluklarını bahane olarak öne sürdükleri belirtilmektedir.

"Kadınlar ikinci bir iş yapmasa bile evde çocukları olduğu için bir an önce dersini bitirip evine gitmek istiyor. Çünkü ev mesaisine yetişmesi gerekiyor... Öğretmenlerin özeli öğretmenlik mesleğinin önüne geçmiş durumda. Öğretmenler okula gelip benim özelim bu benim ders saatlerimi ders günlerimi benim bu özeli göre ayarlayın diyorlar... Kadınlar zil çalınca fırlayıp arabasına binip evine gitmek istiyorlar." (UK5)

"Ama kadınların kendilerinden kaynaklı bazı özel durumları nedeniyle işbirliğinden uzaklaşabiliyorlar. Evlenme, çocuk sahibi olma, onları büyütmeye, evden uzun süreli ayrılmak istememe gibi nedenlerle çekinik durabiliyorlar. TÜBİTAK projesi ve Avrupa birliği ile ilgili projelerde yatkınlığım var faal bir şekilde bu projelerde çalışıyorum. Ama yakında evleneceğim ve yavaş yavaş kendimi bu projelerden çekmeye başladım. Daha az proje daha az gezi çok vakit alıyor çünkü. Ama artık vakit ayırmakta zorlanıyorum."(DK22)

"Kadınlar çocukları olduğu için her şeyden daha uzak duruyorlar. ... Kadınlar çocuklarını çok ön plana atıyorlar."(DK3)

4.2.1.2.2.2. Erkek Öğretmenlerde İşbirliğine Açık Olma

Tablo 23 incelendiğinde erkek öğretmenlerde işbirliğine açık olma temasına ilişkin toplam yanıtların ek iş yapma, kendine yük olarak görme ve meşguliyet alanının çeşitliliği şeklinde üç kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla "ek iş yapma" (n=7), "kendine yük olarak görme" (n=3) ve "meşguliyet alanının çeşitliliği" (n=2) şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Verilen yanıtlara baktığımızda erkek öğretmenlerin işbirliğine açık olma konusunda olumsuz yönlerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin sadece öğretmenlik mesleği ile uğraşırken erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleği dışında gelir getirici başka ek işler yaptıkları bu da onların işbirliğinden uzak durmalarına yol açtığı (SK26), (AK2) ve (UE4) tarafından dile getirilmektedir.

"Erkeklerin geçim sıkıntısı nedeniyle öğretmenlik dışında başka işlerde uğraşmaları da bunda başat etken. Kadın öğretmenler ek işle pek uğraşmıyorlar. O nedenle de daha çok öğretmenlik yapıyorlar."(AK2)

"Kadınlar genellikle sadece öğretmenlik mesleğini yapıyor. Ama erkekler mesleğin dışında başka işlerle de uğraşıyorlar. Maddi nedenlerle vakitlerini ikiye bölüyorlar. Yeterince mesleğe önem veremez hale geliyorlar. Özellikle eşi çalışmayan erkek öğretmenler ek iş yapıyorlar." (SK26)

"Erkek öğretmenlerinde geçim derdi para kazanma derdi onun mesleki değerlerini olumsuz etkiliyor. İdarecilerin büyük çoğunluğu erkektir. Erkek öğretmenlerin idareciliğe kaymalarının temel nedeni idareciliğin sağladığı ek ders avantajından kaynaklanmaktadır. Yani daha fazla ek ders alabilmek için idarecilik yapmaktadırlar. İdareciliğin çoğunun eşi çalışmıyordur. Erkeklerin çoğu ayrıca ek iş yapıyor. Kadınlar öğretmenliği yeterli görüyor. İkinci bir iş ek iş yapma, idareci olma kadınlarda pek yok." (UE4)

Erkek öğretmenlerin okul dışında yaptıkları ek işlerin onların okuldaki çalışmalarından uzak durmalarına yol açtığı ve çoğu zaman bu durumun okulun önüne geçtiği yine öğretmenlerce dile getirilmektedir.

"Erkek arkadaşlarda kaytarma gibi özellikler daha fazla. Çünkü erkekler Ek iş yapıyorlar, maça gidiyorlar ya da daha başka işler yapıyorlar. Özellikle ek iş onları çok etkiliyor. Müteahhitlik yapanlar bile var. Dershanede çalışabiliyor, mağazası olabiliyor. Onlar öğrenciyle şunu yapayım bunu yapayım dan ziyade biran önce gideyim telaşındalar." (AK23)

"Erkeklerde ek iş yaptıkları için onlarda biran önce ek işlerine yetişmek istiyorlar. ... Öğretmenlerin özeli öğretmenlik mesleğinin önüne geçmiş durumda. Öğretmenler okula gelip benim özelim bu benim ders saatlerimi ders günlerimi benim bu özeline göre ayarlayın diyorlar." (KK24)

Erkeklerin işbirliğine dayalı çalışmalarda seçici davrandıkları eğer o işbirliği dayalı çalışmayı kendilerine yük olarak görmezlerse katıldıkları ama eğer yük olarak görürlerse uzak durdukları, sorumluluk almak istemedikleri ve üşengeç davrandıkları (DK22), (UK16) ve (UK5) tarafından dile getirilmiştir.

"Erkeklerde ise işbirliğini kendine yük görme olarak görenler olabiliyor. Seçici davranıyorlar. Eğer onlar için o işbirliği yük olarak hissedilmiyorsa o işbirliğine dayalı faaliyeti yerine getiriyorlar. "(DK22)

"Kadınların sorumluluk alma isteği daha fazla gördüm. Erkekler daha kolayca sorumluluk almak istemiyorlar." (UK5)

Erkek öğretmenlerin mesleği dışında ev sorumluluğu, çeşitli sivil örgütlenmedeki görevleri, maça gitme, balık tutma gibi hobileri ve takıldığı bir arkadaş grubu ile belirli aralıklarla vakit geçirme gibi meşguliyetleri onların okulda işbirliğine dayalı çalışmalardan uzak durmasına yol açtığını (KE21) ve (AK23) ifadelerinde belirtmektedirler.

"Kadınlar takım çalışmasına daha müsaitler. Erkeklerin sürekli bir meşgalesi var. Mesela meşgale; erkek ailesinin derdini dinliyor, evini derdini dinliyor. Ev dışında da sorumluluklar almakla meşgul olabiliyor. Bu diğer meşguliyetler buradaki öğretmenlik konsantrasyonunu olumsuz etkileyebiliyor. Bu ek işte olabiliyor. Mesela ben bir sivil toplum örgütünü aktif üyesiyim ve öğretmenlik dışında vaktimin çoğu oralarda geçiyor. Ben mesela orada hiç sorumluluk almasam yada sorumluluğum olmasa buradaki işime daha çok konsantre olurum. Kadınların tek sorumluluk alanı burası ben ögle gözlemledim. Erkeklerin maçı var, arkadaşlarıyla oyunu var, balık tutması var, maç oynaması var, bir de maç izlemesi var bunlar ayrı şeyler. Erkek öğretmenin ev özeli, dışarı özeli ve okul olmak üzere üç ayrı ilgi alanı var..." (KE21)

"... Erkek arkadaşlarda kaytarma gibi özellikler daha fazla. Çünkü erkekler Ek iş yapıyorlar, maça gidiyorlar ya da daha başka işler yapıyorlar..." (AK23)

4.2.1.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Alanyazında mesleki değerlerin cinsiyet değişkenine ilişkin çıkan nicel ve nitel bulguları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kadınların mesleki değerleri erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek çıkmaktadır. Kadınlar, erkeklere göre farklılıklara daha fazla saygı duydukları, şiddete

daha fazla karşı oldukları ve işbirliğine de daha açık oldukları görülmektedir. Nicel boyutta anlamlı çıkan bu sonuçları nitel bulgularda desteklemektedir.

MEB’de görev yapan öğretmenlerin yaklaşık %55’ini kadınlar oluşturduğu görülmektedir (MEB 2014-2015 Eğitim İstatistikleri). Şentürk’e göre (2015), kadın öğretmenlerin mesleklerine duydukları sevgi ve değer erkek öğretmenlerden daha fazladır. İlköğretimokulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ve okul iklimi arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada; kadın öğretmenlerin okul iklimine yönelik mesleki tutumlarının, erkek öğretmenlerden daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Şahin, 2005). Kaya’nın (2008) öğretmenlerin kariyer gelişimini etkileyen demografik etkenler adlı araştırmasına göre kadınların daha fazla ilgi gösterdiği öğretmenlik cam tavan sendromunun yaşanmadığı bir meslek olarak görülmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek iş doyumuna sahip olduğunu tespit eden araştırmalar (Chaplain,1995; Poppleton ve Riseborough,1991) olduğu gibi daha düşük iş doyumuna sahip olduğunu gösteren araştırmalarda (Clark ve arkadaşlar,1996; Crossman ve Harris, 2006) bulunmaktadır. Özkul (2007) cinsiyetin çalışma değerleri üzerinde görüş/tutum farklılığına sebep olacak bir etken olduğunu tespit etmiştir. Kişisel değerlerle örgütsel değerlerin uyumuna ilişkin yapılan çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığını ya da hem kadınlar hem de erkekler lehine anlamlı farklılığın olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Sağnak, 2003; Sezgin, 2006). Manhas ve Saigal’ın (2013) öğretmenlerin mesleki değerleri üzerine yaptıkları araştırmada erkek öğretmenlerin mesleki değerleri kadın öğretmenlerin mesleki değerlerinden daha yüksek çıkmıştır.

Bender ve Heywood (2006) ile Sloane ve Ward (2001) yaptıkları çalışmada akademisyen kadınların iş doyumunu erkeklerden daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bender ve Heywood (2006) lisans ve lisanüstü eğitim alıp iş hayatında çalışan kadınlardan ekonomi, akademi ve mühendisliklerde çalışan kadınların iş doyumunu erkeklerden düşükken; sosyal bilimler (öğretmenlik), matematik, yönetim ve sağlık sektörlerinde ise iş doyumunun erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akademisyen kadınlarda maaş artışı iş doyumunda erkeklere göre daha az etkili olabilmektedir. Daehlen (2007) araştırmasında erkek öğretmenler toplum yararına derneklere üye olma, iletişim kurma ve insanlarla yardım etmeyi kadınlardan daha az önemser iken yüksek gelire daha fazla önem verebilmektedirler. Konrad, Ritchie, Lieb ve Corrigall (2000), erkeklerin maaş ve terfi imkânlarına kadınlara göre daha fazla değer verdiğini belirtmektedirler.

Daehlen (2007) küçük çocukları olmayan erkek ve kadınlar için çalışma saatlerinin çok bir önemi olmadığını belirtmektedir. Ancak aile ve beraberinde gelen annelik rolü ile birlikte kadınlar part-time çalışmaya erkeklerden daha fazla önem vermektedirler (Hakim's, 2002 akt. Daehlen, 2007). Crompton ve Harris (1998) kadınların aile hayatı ile iş yaşamı arasında denge kurmanın bir aracı olarak par-time işleri tercih ettiklerini iddia etmektedir. Geleneksel cinsiyet rolünün etkili olduğu ailelerde, anneler için part-time çalışmanın önemi artarken babalarda azalmaktadır. Eşler bu şekilde iş ve aile yaşamını dengelemeye çalışmaktadırlar (Crompton ve Harris, 1998).

Ruhl-Smith, Shen ve Cooley'in (2005) araştırma sonuçlarına göre, yöneticiliğe girmedi kadınlar için mesleki işbirliği ve mesleki ödüller, erkeklere göre daha önemli olabilirken; kariyer basamaklarında ilerlemek için gerekli olan kişisel güç ve resmi hiyerarşiye adanma eğilimi erkeklerde daha fazla ön plana çıkabilmektedir. Bartol ve Manhardt'da benzer şekilde (1979), kadınların iş ortamı ve çalışma arkadaşları ile olan ilişkilere, erkeklerin ise kariyer hedeflerine daha fazla önem verdiklerini belirtmektedirler. Tunca'nın (2013) yapmış olduğu çalışmada kadınlar "işbirliğine açık olmaya" erkeklerden daha fazla önem verdiklerini tespit etmiştir. Hofstede (1980, 2001) beş ana boyuta ayırdığı değerler teorisinin "erkeklik" ile ilgili kısmında düşük erkeklik kültürlerinde işbirliği ve insan ilişkilerinin ön plana çıktığını belirtmektedir.

Gerek araştırmanın sonuçları gerekse alanyazın incelendiğinde öğretmenliğin bir kadın mesleği olmaya doğru gittiği söylenebilir. Kadınların kişisel değerleri ile öğretmenlik mesleğinin değerleri arasındaki uyumun erkeklere göre daha fazla olmasının bunda etkili olduğu belirtilebilir. Maslow (2001) değerlerin gereksinimlere bağlı olarak oluştuğunu belirtmektedir. Örneğin erkeklerin ek iş yapma ihtiyacı, kadınların öğretmenliğin yanında ev hanımı rolünü de yerine getirme ihtiyacı onların mesleklerine yükledikleri değerlerinde farklılaşmasına yol açabilmektedir.

4.2.2. Mezuniyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Mesleki değerler ölçeğinin mezuniyet değişkenine göre elde edilen nicel ve nitel bulgular ile bulgulara ait tartışma bu bölümde yer almaktadır.

4.2.2.1. Nicel Bulgular

Öğretmenlerin mesleki değerleri ile ilgili mezuniyet değişkenine ilişkin nicel bulgular Tablo 24 de yer almaktadır.

Tablo 24: Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Farklılıklara saygı duyma	Lisans	331	4,32	,424	459	-1,672	,095
	Lisansüstü	130	4,39	,379			
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	Lisans	331	3,73	,651	459	-1,691	,092
	Lisansüstü	130	3,84	,628			
Şiddete karşı olma	Lisans	331	3,29	,714	459	-1,584	,114
	Lisansüstü	130	3,41	,778			
İşbirliğine açık olma	Lisans	331	3,68	,772	459	-2,016	,044*
	Lisansüstü	130	3,84	,749			
Mesleki değerler ölçeği toplam	Lisans	331	3,65	,394	459	-2,492	,013*
	Lisansüstü	130	3,76	,400			

Tablo 24'e göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği "*Farklılıklara Saygı Duyma*" alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,672$; $p > .05$].

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği "*Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk*" alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,691$; $p > .05$].

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği "*Şiddete Karşı Olma*" alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,584$; $p > .05$].

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği "*İşbirliğine Açık Olma*" alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,016$; $p < .05$]. Buna göre lisansüstü mezuniyeti olan öğretmenlerin işbirliğine açık olma düzeyleri ($\bar{X} = 3,84$), lisans mezunu olan öğretmenlerin işbirliğine açık olma düzeylerinden ($\bar{X} = 3,68$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği toplam puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,492$; $p < .05$]. Buna göre lisansüstü mezuniyeti olan öğretmenlerin mesleki değerleri yerine getirme düzeyi ($\bar{X} = 3,76$), lisans mezunu olan öğretmenlerin mesleki değerleri yerine getirme düzeyinden ($\bar{X} = 3,65$) daha yüksektir.

4.2.2.2. Nitel Bulgular

Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerle lisans eğitimi alan öğretmenler arasında mesleki değerler açısından lisansüstü eğitim gören öğretmenler lehine anlamlı fark çıkmıştı. Bu durumla ilgili yapılan nitel araştırma sonucunda verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 25’de sunulmaktadır.

Tablo 25: Lisansüstü Eğitimin Öğretmenin Mesleki Değerlerini Etkilerine İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Lisansüstü Eğitimin Olumlu Etkileri	İşbirliğine açık hale gelme	6
	Mesleki Özgüvende Artış	4
	Doğru Davranışı Sergileme	4
	Araştırmacı Yönünün Gelişmesi	4
	Bilinç Düzeyinde Artış	4
	Uygulama Sonrası Özdeğerlendirme Yapma İmkânı Sağlaması	3
	Vizyoner Olma	3
	Meslektaşlarının Mesleki Değerlerin İstifade Etme	3
	Farklı değerleri anlamaya çalışma	2
	TOPLAM	33
Mesleki Değerlere Katkısı Olmayan Lisansüstü Eğitim	Yapanla Yapmayan Arasında Anlamlı Bir Fark Yok	8
	Kişisel Menfaat İçin Yüksek Lisans Yapılması	3
	Mesleki Değerlerde Değişimin Görülememesi	3
	TOPLAM	14

4.2.2.2.1 Lisansüstü Eğitim Mesleki Değerleri Olumlu Etkileri

Tablo 25 incelendiğinde lisansüstü eğitimin mesleki değerlere olumlu etkileri temasına ilişkin toplam yanıtların öğretmenin araştırmacı yönünün gelişmesi, bilinç düzeyinde artış, doğru davranış sergileme, farklı davranışları anlamaya çalışma, işbirliğine açık hale gelme, mesleki özgüvende artış, uygulama sonrası öz değerlendirme yapma imkanı sağlaması, vizyoner olma ve meslektaşlarının mesleki

değerlerin istifade etme şeklinde dokuz kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “işbirliğine açık hale gelme” (n=6), “mesleki özgüvende artış” (n=4), “doğru davranış sergileme” (n=4), “bilinç düzeyinde artış” (n=4), “araştırmacı yönünün gelişmesi” (n=4), “uygulama sonrası öz değerlendirme yapma imkânı sağlaması” (n=3), “vizyoner olma” (n=3), “meslektaşlarının mesleki değerlerin istifade etme” (n=3) ve “farklı davranışları anlamaya çalışma” (n=2) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin lisansta aldığı eğitim ile lisansüstü eğitim arasında büyük farklar olduğu belirtilmektedir. Yüksek lisansta öğretmen araştırmacı olmaya başladığı, okuma düzeyinin arttığı, lisansüstü eğitimde konulara daha bilimsel yaklaşıldığı ve bu durumun mesleki gelişime olumlu katkıları olduğu dile getirilmektedir.

"Orda aldığımız eğitimle y.lisansta aldığımız eğitim arasında fark var. Yüksek lisansta artık araştırmacı olmaya ve okuma düzeyiniz daha da artıyor. Araştırma yapıp da farklılık yaratmaması mümkün değil." (AK10)

"Tabii ki var. Yüksek lisans yapanlar daha bilimsel yaklaşıyorlar. Kariyer yapmayanlar eski bildik metodlarla, o yıllardan kalma alışkanlıklarla işi götürüyorlar. Kariye yapanlar yeni konulara daha aşinalar diyebilirim. Rapor hazırlarken, zümre toplantılarında vb. daha bilimseller yaklaşımları var, daha bilgililer." (SK17)

Yüksek lisans eğitimi ile birlikte öğretmenlerin ben biraz daha farklı davranmalıyım bilincinin oluştuğu ve karşılaştığı yanlış öğrenci davranışlarının kök nedenleri üzerinde düşünmeye başladıkları belirtilmektedir.

"Ben yüksek lisans eğitimi aldım benim biraz daha farklı davranmam gerekir bilinci oluşuyor. Sorumluluk hissediyor." (DE1)

"Öğrendiğim birçok yeni kavram oldu. Bu da benim çocuğa ve mesleğe bakışımı olumlu yönde etkiledi. Çocukların yanlış davranışlarında kök nedeni sorgulamamı sağladı. Niye suça eğilimli acaba diye düşünmeye başladım." (AE29)

Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin bir sıkıntı sorun anında daha sakin ve serinkanlı hareket ettikleri öğretmen (KK28) tarafından dile getirilmektedir.

"Bir sıkıntı sorun anında daha sakin olabildiklerini gördüm. Daha farklı çözümlerle yaklaşabiliyorlar."(KK28)

Öğretmen (AK2) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin şiddet başvurmadıklarını, iletişime açık olduklarını daha ikna edici ve daha sabırlı olduklarını belirtmektedir. Yine öğretmen (SE6) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin öğrenciyi cezalandırma, bağırma gibi davranışlardan uzak durduklarını ve öğrencinin de hata yapabileceği noktasında olumlu bir tutum sergilediklerini belirtmektedir.

"Şiddete karşı olma yönünden iletişime açıklar, daha ikna ediciler ve daha sabırlıdır. Lisans mezunu öğretmenler daha sabırsız ve şiddete meyilliler."(AK2)

"Öğrencilerle diyalogları daha iyi oluyor. Eğitimle birlikte bakış açıları da değişiyor. Mesela başarısız öğrencilerle ilgili eğitilmiş veya genç öğretmenler hemen kalsın diyorlar. Ama eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenler öğrencinin lehine konuşmaya başlıyor. Eğitim alan öğretmenler öğrenciyi cezalandırma, bağırma, öğrencisinin de hata yapabileceği noktasında öğretmen olumlu yönde değişiyor. Eğitim ciddi yönde olumlu etkisi var."(SE6)

Öğretmen (DE1) lisansüstü eğitim aldıktan sonra entelektüel birikiminin arttığını kültürel açıdan olaylara daha sağlıklı bakmaya başladığını ve farklı değerdeki insanları anlamaya başladığını söylemektedir.

"Kendinizi yeniliyor ve var olan değerlerinize yeni bir açılım sağlıyorsunuz. Artık mesleki değerlerime daha geniş açıdan bakıyorum. Farklı değerlere sahip insanları anlamaya çalışıyorum. Yüksek lisans yapan kişiyi herkes gözlemlemeye başlıyor ve onun daha farklı ve sağlıklı davranmasını bekliyor. Yüksek lisans yapmakla ekstra enerji göstermiş ekstra çaba göstermiş ister istemez insanların gözü onda oluyor. Ben branşım dışında yaptım. Entellektüel birikimim arttı. Kültürel açıdan olaylara ve insanlara daha farklı bakmaya başladım. Farklı değerlerdeki insanları anlamaya başlıyorsunuz."(DE1)

Yüksek lisans yapmayan biri olarak yüksek lisans yapan öğretmenlerin kazanımlarını paylaştıklarını ve paylaşmayı sevdiğini öğretmen (AK2), (AK10), (DK7) ve (KK28) tarafından dile getirilmektedir.

"İşbirliğine ve toplumsal sorumluluğa açık olma zaten bu insanların yüksek lisans ve doktora eğitimine yönlendirdiğini düşünüyorum. Lisans üstü eğitime yönelenlerin mesleki değerlere de daha fazla önem verdiklerini düşünüyorum."(DK7)

"Ben lisans mezunu biri olarak okulumuzda çok sayıda yüksek lisans mezunu öğretmen olduğunu söylemeliyim. Ve onlar akademik yönden iyi bir donanıma sahipler. Haklarını yiyemem kazanımlarını paylaşan ve paylaşmayı seven kişiler çoğu." (AK23)

"Sosyal yardım için bir çalışmanın içerisine girme öğrencilere bir şeyler yapmak için bir uğraş içerisine girme hep öncü olduklarını gördüm. Bu bir törenlerde toplantılarda bile ortaya çıkıyor açıkçası."(KK28)

"Yüksek lisansta her şeyi ben bilirim duygusundan arınıyorlar. Bilmediğim araştırmam gereken çok şeyde varmış. Düşüncesi fark edip işbirliğine daha açık hale geliyorlar. Yüksek lisans yapmayan öğretmenleri ben çok vasat buluyorum. Yapmayanlarda her şeyi ben bilirim havası var. İşbirliğine karşı müthiş direnç gösteriyorlar." (AK10)

Yüksek lisans yapan öğretmenlerin işe olan hakimiyetlerinin arttığı, işbirliğine açık hale geldikleri, okulun çalışmalarına dolayısıyla da mesleki değerlerin okul çapında gelişmesine katkı sundukları ve bütün bunların sonucunda da kendilerine bir özgüven geldiği belirtilmektedir.

"Duruşunuz bile değişiyor. İşe olan hakimiyetiniz, objektif olmanız, işbirliğine açık olmanız hepsi değişiyor."(AK10)

"Duruş farkları var. Bir kendilerine güven geliyor bilgi anlamında konusuna hakim olma, öğrenciyle paylaşımlarında daha bir oturaklılık seziyorum. Hissettirme var. Oturuşu duruşları ile fark var. Ben yüksek lisans yapmadım. Okula mesleğine katkı sunuyorlar. Mesleki değerlerine de yansıyor."(UK14)

Öğretmenlerden (UE30) kendisinin 14. yılında yüksek lisansa başladığını kendisinin yenilendiğini ve bakış açısının değiştiğini belirtmektedir. Öğretmen (DE1) kendisinin özdeğerlendirme yapıp yanlışlarını düzeltmeye başladığını söylerken öğretmen (AE29) mesleki uygulamaları hakkında düşünme fırsatı edindiğini ve bakış

açısının olumlu yönde değişmesinde yüksek lisansın katkısının olduğunu söylemektedir.

"Çok büyük fark var. Ben kendimden söyleyeyim. Ben bu programı bitirdikten sonra bilginin yenilenmeye ihtiyacı olduğunu anladım. Ben olarak değil de biz olarak bir şeyler yapabilme duygusunu tekrardan bir ediniyorsunuz. Ben katıldığı bu programlarla ilgili söylüyorum (Eğt. Yönt. Tezsiz. Y.L.). Ama yüksek lisansını tamamlamışta negatif kişilerle de karşılaştım. Ama genele baktığımızda pozitif yönde katkı sağlıyor mesleki değerlerine. Mesleki bütün davranışlarında değişim olduğunu gözlemledim. Kazanımı fazlaydı. Aldığımız lisans eğitiminin yaş aralığı ile lisansüstü eğitimin yaş aralığı biraz fark var. Ben 14. yılımda Y.L. başladım. Ben yenilediğimi fark ettim. Bakış açım değişti."(UE30)

"Yüksek lisans öğretmenlere farklı bir bakış açısı sağlıyor. Mesleki değerlerde düşünmeyi sağlıyor. Ben bu öğrenciye farklı davranabilirim düşüncesi yüksek lisans ile oluşuyor. Kendi özdeğerlendirmesini yapıp yanlışlarını düzeltmeye başlıyor. Ben bu öğrenciye böyle davranmaya bilirim." (DE1)

"Lisansta hep sayısal ama yüksek lisansta birçok psikoloji ile ilgili kavram öğrendim. Eğt. Yönt. Yaptım. Üniversitede sınıf geçmek için okuyup geçmişiz. Ama yüksek lisansta bu kavramları anlamaya başladığımızı gördüm. Düşünme fırsatı edindim. Bakış açım değişti. Daha anlayışlı olmaya başladım. Ben kendimde olumlu buluyorum" (AE29)

Öğretmen (AK10) yüksek lisansın öğretmene vizyon sağladığını ve yüksek lisans yapmayan öğretmeni eksik öğretmen olarak gördüğünü belirtmektedir.

"Kesinlik etkiliyor. Burada çoğu öğretmen yüksek lisanslıdır. Kesinlik Yüksek Lisans öğretmeni açıyor. Ben artık yüksek lisans yapmayan öğretmeni eksik öğretmen olarak görüyorum. Vizyon değişiyor... Yüksek lisansın öğretmenlerin mesleki değerleri ve vizyonu üzerinde çok olumlu etkileri var."(AK10)

Öğretmen (AK15) maddi bir getirisi olmamasına rağmen yüksek lisans doktora yapan öğretmenlerin bunun yapmalarındaki temel nedenin kişisel bakış açılarında getirdiği değişimden kaynaklandığını belirtmektedir.

"Eğitim ynetinde yaptım. Yükseklisans ve doktora yapan öğretmenlerin ömür boyu eğitime daha yatkın öğrenmeye daha yatkın olduklarını düşünüyorum. Şunu düşünen çok insan var:"ne olacak ki sen bunu yapınca". Sonuçta bir maddi ödül maaş artışı, makam da yükselme gibibir beklenti oluşuyor. Ama aslında böyle bir Şey olmayacağını bilmemize rağmen yüksek lisans ve doktora devam eden insanların kişisel bakıŐlarında bir değişiklik olduğunu düşünüyorum." (AK15)

Yüksek Lisansa katılan diğer meslektaşlarının sahip olduğu farklı mesleki değerleri bilme ve öğrenme anlamında yüksek lisansın olumlu katkılarının olduğu da dile getirilmektedir.

"Y.lisansta uyaran zenginliği var. Birçok farklı öğretmenden farklı mesleki değerler öğreniyorsunuz." (AK10)

"Farklı yaklaşımlar farklı fikirler. Daha yeni Şeylerle karşımıza çıkıyorlar."(KK28)

4.2.2.2.2. Mesleki Değerlere Katkısı Olmayan Lisansüstü Eğitim

Tablo 25 incelendiğinde mesleki değerlere katkısı olmayan lisansüstü eğitim temasına ilişkin toplam yanıtların kişisel menfaat için yüksek lisans yapanlar ve mesleki değerlerde değişimin görülememesi Şeklinde iki kategoride toplandığı görülmektedir. Frekans dağılımının "yapanla yapmayan arasında bir fark yok" (n=8), "kişisel menfaat için yüksek lisans yapılması" (n=3) ve "mesleki değerlerde değişimin görülememesi" (n=3) Şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden (AK23) ve (KE11) yüksek lisans yapan öğretmenlerin bunu mesleki gelişim için yapmadıklarını kişisel menfaatleri için örneğin müdür olmak, uzman olmak veya müfettiŐ olmak için yaptıklarını belirtmektedirler.

"Ben yapmadım. Ama bunu yapan arkadaşlar gerçekten eğitim almak mesleki gelişim için yapmıyorlar. Belki ilerde ykseliriz diye yapıyorlar. Kişisel menfaatler için yapıyorlar. Kendine bir değer katmak için yapmıyorlar. Zaten çoğu özel niversiteler para verip yapıyorlar. O nedenle ben çok büyük bir artı oluŐturduđuna inanmıyorum... Bir kişisel çıkarları için yapanlar var. Uzman olayım, belki beni teftiŐe alırlar, idareci olurum vs." (AK23)

"Öğretmenler surf o belgeyi alıp hedefi gerçekleştirmek için yüksek lisans yapıyorlar. Mesleki değerlerimi geliştireyim, daha faydalı olmayıp gibi bir kaygıları yok. Lisans üstü eğitim yapmadım" (KE11)

Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin belki kişisel değerlerinde bir değişim olmuş olabileceği ama öğretmenlerin mesleki değerleri kazanmasına bir katkısının olduğunu gözlemlemediklerini katılımcılardan bazıları dile getirilmektedirler. Bu görüşte olan 12 öğretmenden beşi kariyere giriş evresinde diğer beşinin ise durulma evresinde olması dikkat çekicidir.

"Eğitimle alakası yok. Kitap okumaya katkısı oluyor olabilir. Bu değerleri daha çok aileden aldıkların, yaşadığın toplumun sende bıraktığı izler etkiliyor. İşbirliği açısından da değişen bir şey olduğunu düşünmüyorum. Ben de TODAİ'de yüksek lisans yapıyorum." (DE8)

"Hiçbir faydası yok. Tam tersine olumsuz etkiliyor. Çünkü daha çok biliyorum havasına giriyor, ego yükseliyor."(KE21)

"Yok. Hayır. Hiç bir şekilde mesleki değerlerin hiçbirine katkısı yok. Alınan belge sadece kâğıt üzerinde kalıyor. Genel yapısı, mesleki duruşu neyse hiç bir değişiklik olmuyor. Fazlasıyla yüksek lisanslı arkadaş gördüm. Hiç bir faydası yok." (KE11)

4.2.2.3. Mezuniyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Mesleki değerler ölçeğinin işbirliğine açık olma boyutunda ve toplam mesleki değerlerde lisansüstü eğitim gören öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Nicel boyutta anlamlı çıkan bu sonucu nitel bulgularda desteklemektedir. Nitel boyutta görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisansüstü eğitimin mesleki değerlere olumlu katkısı olduğunu belirtmektedirler. İşbirliğine açık hale gelme, doğru davranış sergileme, mesleki özgüvende artış, araştırmacı yönün gelişmesi, bilinç düzeyinde artış, uygulama sonrası özdeğerlendirme yapma imkânı, vizyoner olma, meslektaşlarının mesleki değerlerinden istifade etme ve farklı değerleri anlamaya çalışma değerlerinin gelişmesine lisansüstü eğitimin olumlu katkısı olduğu görülmektedir

OECD (2009), araştırmasına göre lisansüstü eğitime sahip öğretmen oranı Türkiye'de %6 iken bu oran Avusturya'da %59, Belçika'da %84, Polonya'da %94 ve Slovakya 'da %96'dır.

Bangladeş'te yapılan bir araştırmada öğretmenlerin ancak %63'ü eğitim durumlarını gösteren bir diplomaya sahiptir. Öğretmenlerin %11 lisans ve %3'ü lisansüstü eğitime sahiptir. Bu durum Bangladeş'te eğitimin niteliğine iyi bir işaret olmadığı ve öğretmenlerin eğitim düzeyinden eğitim sisteminin olumsuz etkilendiği belirtilmektedir (Aktaruzzaman vd., 2011, s. 378). Finlandiya'da öğretmen adaylarının öğretmen olabilmesi için branş öğretmenlerinin kendi alanlarında, sınıf öğretmenlerinin ise eğitim bilimlerinde yüksek lisans bitirme zorunluluğu bulunmaktadır (Sahlberg, 2007). Türkiye'de de öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yüksek lisansa yönlendirilmesini öneren çalışmalar bulunmaktadır (Nomer, 2002; Bakioğlu, 2013; Özcan, 2013).

Manhas ve Saigal (2013) öğretmenlerin mesleki değerleri ile ilgili yaptıkları araştırmalarında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki değerleri lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bems (1989), master yapan öğretmenlerin iş doyumlarının lisans mezunu öğretmenlere göre önemli düzeyde yükseldiğini belirtmektedir (Bems, 1989, s. 34). Kerwin (2009), kolej öğretmenlerinin profesyonel gelişiminde öğretmen master programları adlı nitel araştırmasında özellikle mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin eğitim-öğretim hakkında edindikleri negatif deneyimler etkisi ile yanlış bir bakış açısına sahip olduklarını, bu yanlış bakış açısının değişmesi ve mesleki kalitenin artmasında öğretmen master programlarının önemli bir imkân sunduğunu belirtmektedir. Beaty (1998), master programlarının öğretmenlere çift uzmanlık şansı verdiğini bunun da eğitim faaliyetlerinin daha etkili bir şekilde yerine getirilmesini sağlayacağını ifade etmektedir.

Darling-Hammond (2000) göre, öğretmenlerin aldıkları sertifikasyon programları, öğretmen eğitim programları, master dereceleri, profesyonel gelişim önerileri ve eğitim gerekleri öğretmenlerin yeteneklerinin ve öğrencilerinin başarısının artmasında bir fark yaratmalıdır. Çok daha iyi düşünülmüş lisans sistemleri (lisasn-lisansüstü) oluşturmak için sürdürülen reformlar, daha üretken öğretmen eğitim programları ve çok daha etkili profesyonel gelişme stratejileri ile öğrenme ve öğretme üzerinde daha olumlu etkileri olabilecek; güçlü bir teşhis ve geniş bir içeriğe sahip destekleyici eğitim stratejileri ile öğretmenin öğreticilik yeteneklerinin geliştirmesi sağlanabilecektir (Darling-Hammond, 2000).

Öğrencilerin değerleri aldıkları eğitim boyunca değişmeli ve gelişmelidir. Öğretim üyeleri öğrencilerin mesleki değerlerini geliştirecek ve mesleki

profyonelleşmelerini sağlayacak ortamlar oluşturarak onların mesleki sosyalleşmelerini sağlamalıdır. Öğrenciler ve öğretim üyeleri arasında bu yönde sağlanacak ortak deneyimler onların mesleki değerlerine olumlu katkılar sağlayacaktır (Weis ve Schank, 2002, s. 271).

Milli Eğitim Bakanlığı yüksek lisans yapan öğretmene bir kademe ilerlemesi ve doktora yapan öğretmene ise bir derece yükselmesi vermektedir (Devlet Memurları Kanunu). Okul müdürlerinin atanmasında lisansüstü eğitim yapanlara ek puan verilmektedir (MEB Yönetici Atama Yönetmeliği). Ek ders ödemelerinde yüksek lisans yapan öğretmene %5 doktora yapan öğretmene %15 fazla ödeme yapılmaktadır (28310 sayılı Resmi Gazete). Türkiyede öğretmenlerin mesleki değerlerini tekrar kontrol etmeleri ve yeni değerler edinmeleri anlamında en önemli eğitim imkânı lisansüstü eğitimler diyebiliriz. Bu nedenle hizmetiçinde daha fazla öğretmenin lisansüstü eğitim yapmalarını sağlayacak tedbirlerin alınması veya lisansüstü eğitime denk gelecek düzeyde eğitimlerin MEB bünyesinde verilmesine yönelik çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

4.2.3. Ek İş Yapma Değişkenine İlişkin Bulgular

Ek iş yapma değişkenine ilişkin bulgular, mesleki değerler ölçeği alt boyutlarına göre aşağıda yer almaktadır.

Tablo 26: Ek İş Yapma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Ek iş	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Farklılıklara saygı duyma	Evet	79	4,29	,479	459	-1,182	,238
	Hayır	382	4,35	,398			
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	Evet	79	3,87	,594	459	1,683	,093
	Hayır	382	3,74	,655			
Şiddete karşı olma	Evet	79	3,23	,834	459	-1,259	,209
	Hayır	382	3,35	,712			
İşbirliğine açık olma	Evet	79	3,70	,744	459	-,415	,679
	Hayır	382	3,74	,774			
Mesleki değerler ölçeği toplam	Evet	79	3,68	,387	459	-,184	,854
	Hayır	382	3,69	,401			

Tablo 26'ya göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği "*Farklılıklara Saygı Duyma*" alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,182; p > .05$].

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği "*Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk*" alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,683; p > .05$].

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği "*Şiddete Karşı Olma*" alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,259; p > .05$].

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği "*İşbirliğine Açık Olma*" alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = ,415; p > .05$].

Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği toplam puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = ,184; p > .05$].

Bu araştırma bulgularına göre ek iş yapmayan öğretmenler ile yapan öğretmenler arasında mesleki değerler açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde ek iş yapan öğretmenlerle ilgili çok az akademik çalışma yapıldığı görülmektedir. Şentük'ün yapmış olduğu araştırmada müzik branşında özel ders veren öğretmenler öğretmenlik mesleğini, ek iş yapmayan veya mesleği dışında ek iş yapan öğretmenlerden daha çok sevdiklerini tespit etmiştir (2015, s. 51-72). Öğretmenlerin kendilerini geliştirememesinde ve bilgiye ulaşamamasında öğretmenlerin aldıkları maaşların düşüklüğü önemli etkenlerin başında geldiği ifade edilmektedir (Nordin ve Öberg, 2012, s. 34). Bangladeş'te öğretmenlerin mesleklerinden memnun olmamalarının en önemli nedeni maaşların düşüklüğü olarak tespit edilmiştir (Aktaruzzaman vd., 2011, s. 378).

4.2.4. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Mesleki değerler ölçeğinin mesleki kıdem ve okul kıdemi değişkenine göre elde edilen nicel ve nitel bulgular ile bulgulara ait tartışma bu bölümde yer almaktadır.

4.2.4.1. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Nicel Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular, mesleki değerler ölçeği alt boyutlarına göre aşağıda yer almaktadır.

Tablo 27: Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Değerler Alt Boyutu	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Farklılıklara Saygı Duyma	1-5	107	4,34	,407	5;455	,969	,437	
	6-10	66	4,30	,408				
	11-15	118	4,38	,427				
	16-20	105	4,30	,428				
	21-25	36	4,40	,343				
	26 yıl ve üstü	29	4,26	,397				
Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	1-5	107	3,73	,604	5;455	1,358	,239	
	6-10	66	3,61	,677				
	11-15	118	3,75	,672				
	16-20	105	3,83	,692				
	21-25	36	3,77	,566				
	26 yıl ve üstü	29	3,93	,496				
Şiddete Karşı Olma	1-5	107	3,30	,737	5;455	2,235	,053	
	6-10	66	3,06	,751				
	11-15	118	3,37	,704				
	16-20	105	3,43	,744				
	21-25	36	3,36	,716				
	26 yıl ve üstü	29	3,38	,708				
İşbirliğine Açık Olma	1-5	107	3,55	,726	5;455	3,594	,003*	1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında 6-10 yıl ile 11-15 yıl, 16-20 yıl-21-25 yıl ve 25 yıl ve üstü arasında
	6-10	66	3,51	,818				
	11-15	118	3,82	,802				
	16-20	105	3,86	,747				
	21-25	36	3,83	,692				
	26 yıl ve üstü	29	3,85	,639				

Tablo 27'nin devamı								
Mesleki Değerler Alt Boyutu	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Mesleki Değerler	1-5	107	3,65	,350	5;455	2,510	0,29*	6-10 yıl ile 11-15 yıl, 16-20 yıl-21-25 yıl ve 25 yıl ve üstü arasında
	6-10	66	3,55	,395				
	11-15	118	3,72	,414				
	16-20	105	3,73	,439				
	21-25	36	3,73	,356				
	26 yıl ve üstü	29	3,74	,336				

Tablo 27'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, Mesleki Değerler Ölçeği "*Farklılıklara Saygı Duyma*" alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = ,969$; $p > .05$].

Mesleki Değerler Ölçeği "*Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk*" alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = 1,358$; $p > .05$].

Mesleki Değerler Ölçeği "*Şiddete Karşı Olma*" alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = 2,235$; $p > .05$].

Mesleki Değerler Ölçeği "*İşbirliğine Açık Olma*" alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(5;455)} = 3,594$; $p < .05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerden işbirliğine açık olma düzeyleri 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,55$), 11-15 yıl ($\bar{X} = 3,82$) ve 16-20 yıl ($\bar{X} = 3,86$) kıdeme sahip öğretmenlerden; 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,51$), 11-15 yıl ($\bar{X} =$

3,82), 16-20 yıl ($\bar{X} = 3,86$), 21-25 yıl ($\bar{X} = 3,83$) ve 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X} = 3,85$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki Değerler Ölçeğinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(5;455)} = 2,510$; $p < .05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney-U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerden 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,55$) 11-15 yıl ($\bar{X} = 3,72$), 16-20 yıl ($\bar{X} = 3,73$), 21-25 yıl ($\bar{X} = 3,73$) ve 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X} = 3,74$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

4.2.4.2. Buldukları Okuldaki Kıdem Değişkenine İlişkin Nicel Bulgular

Buldukları okuldaki kıdem değişkenine ilişkin bulgular, mesleki değerler ölçeği alt boyutlarına göre aşağıda yer almaktadır.

Tablo 28: Öğretmenler Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Değerler Alt Boyutu	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Farklılıklara Saygı Duyma	1-3	214	4,35	,399	4;456	2,373	,052	
	4-6	98	4,28	,403				
	7-10	79	4,33	,466				
	11-15	53	4,46	,406				
	16 yıl ve üstü	17	4,16	,302				
Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	1-3	214	3,74	,547	4;456	1,429	,223	
	4-6	98	3,71	,713				
	7-10	79	3,72	,758				
	11-15	53	3,92	,740				
	16 yıl ve üstü	17	3,94	,455				
Şiddete Karşı Olma	1-3	214	3,30	,702	4;456	5,764	,000*	11-15 yıl ile 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-10 yıl ve 16 yıl ve üstü arasında
	4-6	98	3,17	,756				
	7-10	79	3,30	,631				
	11-15	53	3,74	,749				
	16 yıl ve üstü	17	3,24	,970				

Tablo 28'in devamı								
Mesleki Değerler Alt Boyutu	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
İşbirliğine Açık Olma	1-3	214	3,61	,697	4;456	4,179	,002*	11-15 yıl ile 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-10 yıl arasında
	4-6	98	3,73	,824				
	7-10	79	3,73	,861				
	11-15	53	4,06	,714				
	16 yıl ve üstü	17	3,96	,696				
Mesleki Değerler	1-3	214	3,66	,356	4;456	4,886	,001*	11-15 yıl ile 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-10 yıl arasında
	4-6	98	3,62	,395				
	7-10	79	3,68	,445				
	11-15	53	3,90	,452				
	16 yıl ve üstü	17	3,70	,313				

Tablo 28'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, Mesleki Değerler Ölçeği "*Farklılıklara Saygı Duyuma*" alt boyutu puanlarının okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4;456)}=2,373$; $p>.05$].

Mesleki Değerler Ölçeği "*Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk*" alt boyutu puanlarının okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4;456)}=1,429$; $p>.05$].

Mesleki Değerler Ölçeği "*Şiddete Karşı Olma*" alt boyutu puanlarının okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4;456)}=5,764$; $p<.05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerden şiddete karşı olma düzeyleri 11-15 yıl ($\bar{X} = 3,74$) kıdemi olan öğretmenlerin 1-3 yıl ($\bar{X} = 3,30$), 4-6 yıl ($\bar{X} = 3,17$), 7-10 yıl ($\bar{X} = 3,30$) ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 3,24$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki Değerler Ölçeği “İşbirliğine Açık Olma” alt boyutu puanlarının okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4;456)}= 4,179$; $p<.05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerden işbirliğine açık olma düzeyleri 11-15 yıl ($\bar{X} = 4,06$) kıdemi olan öğretmenlerin 1-3 yıl ($\bar{X} = 3,61$), 4-6 yıl ($\bar{X} = 3,73$) ve 7-10 yıl ($\bar{X} = 3,73$) kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki Değerler Ölçeğinin okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(4;456)}= 4,886$; $p<.05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, 11-15 yıl ($\bar{X} = 3,90$) kıdemi olan öğretmenlerin 1-3 yıl ($\bar{X} = 3,66$), 4-6 yıl ($\bar{X} = 3,66$) ve 7-10 yıl ($\bar{X} = 3,68$) kıdeme sahip olan öğretmenlerden mesleki değerlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir..

4.2.4.3. Nitel Bulgular

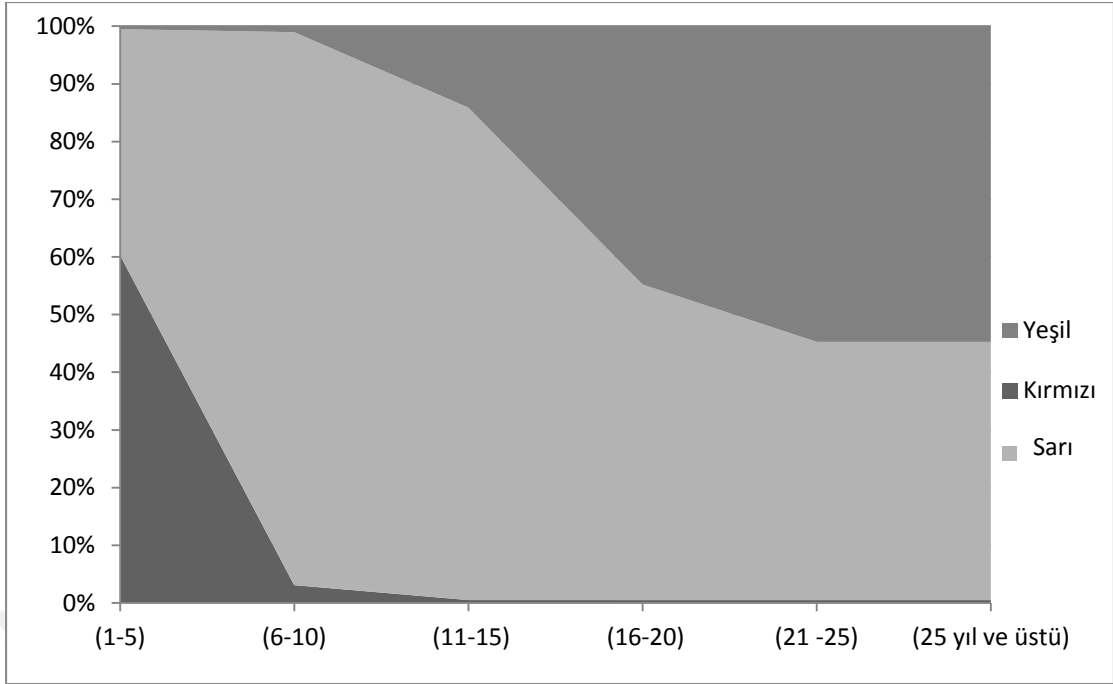
Araştırmanın mesleki kıdem ve okul kıdemi değişkenine ilişkin nicel kısmında istatistiki olarak anlamlı çıkan bulgular maddeler halinde aşağıda verilmiştir:

- a) Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin "işbirliğine açık olma değerleri" 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha düşük olduğu,
- b) Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin "toplam mesleki değerleri" 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu,
- c) Okul kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin "şiddete karşı olma değerleri" 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-10 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu,
- d) Okul kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin "işbirliğine açık olma değerleri" 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu,

- e) Okul kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin "toplam mesleki değerleri" 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularına bakıldığında mesleki kıdem değişkeni açısından mesleki değerleri en düşük olan grup 6-10 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerdir. Okul kıdemi açısından ise 11-15 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerin mesleki değerleri en yüksek çıkmaktadır. Araştırmanın nitel kısmında nicel araştırmada ortaya çıkan bu iki durum derinlemesine araştırılması yoluna gidilmiştir. Nitel araştırmanın veri toplama evresinin başlarında bu iki husus ayrı ayrı ele alınırken, görüşme yapılan öğretmen sayısı arttıkça mesleki kıdem ile okul kıdemini birbirini etkileyen yönleri farkedilmiş ve konu birlikte değerlendirilerek araştırma sürdürülmüştür. Nitel örnekleme yer alan üç ilçede de görüşülen öğretmenlerden elde edilen veriler değerlendirildikçe okullardaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak hangi kıdem (mesleki kıdem-okul kıdemi) aralığında bulunduğu ve okulların sahip olduğu mesleki değerlerin neler olduğu tespit edilerek okullar araştırmacı tarafından “kırmızı okullar”, “sarı okullar” ve “yeşil okullar” diye temalara ayrılmıştır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin mesleki değerlerinin diğer yıllardan daha düşük ve okul kıdemi 11-15 aralığında olan öğretmenlerin mesleki değerlerinin diğer yıllardan daha yüksek çıkmasının temel nedenleri olarak okullardaki öğretmenlerin sahip olduğu kıdem (mesleki ve okul kıdemi) yılları ile çalıştıkları okulların ("kırmızı", "sarı", "yeşil") mesleki değerlerinden kaynaklandığını tespit edilmiştir.

Kırmızı, sarı ve yeşil okullardaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak hangi kıdem yıllarında bulunduğu Şekil-2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. Okul Türlerinde Bulunan Öğretmenlerin Kıdem Yılları

Araştırmacı tarafından mesleki değerler dikkate alınarak ortaya çıkarılan kırmızı, sarı ve yeşil okulların özellikleri aşağıdaki başlıklarda yer alan temalarla açıklanmaya çalışılmıştır.

4.2.4.3.1 Kırmızı Okullar

“Kırmızı okullar”, öğretmenlerin tamamına yakınının kıdeminin 1-5 yıl arasında yer aldığı okullardır. Kırmızı okullar mesleki değerlerin en düşük olduğu okullar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kırmızı okulların özellikleri aşağıda Tablo 29’da görülmektedir.

Tablo 29: Kırmızı Okullar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Kırmızı Okullar	Kıdemi Az Olan Öğretmen Kadrosu	4
	Oturmamış Kültür	4
	İdeallerde Erken Sönme ve Bıkkınlık	4
	Etki Tepki	2
	Yoğun Sirkülasyon	2
	TOPLAM	16

Tablo 29 incelendiğinde kırmızı okulların özelliklerinin kıdemi aza olan öğretmen kadrosu, oturmamış kültür, etki tepki, yoğun sirkülasyon ile ideallerde

erken sönme ve bıkkınlık şeklinde beş kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “kıdemi aza olan öğretmen kadrosu” (n=4), “oturmamış kültür” (n=4), “ideallerde erken sönme ve bıkkınlık” (n=4), “etki tepki” (n=2) ve “yoğun sirkülasyon” (n=2), şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Öğretmen (DE8) öğretmenliğe ilk atandığı yıllarda taşrada iki ayrı lisede görev yaptığını ağırlıkça öğretmenlerin tamamına yakınının yeni atanan öğretmenler olduğunu kıdemli öğretmenlerinde 4-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğunu söylemektedir. Öğretmen (KE12) ilk çalıştığı okulda en kıdemli öğretmenin 5 yıl kıdemi olduğunu daha üstü kıdeme sahip öğretmenin olmadığını belirtmektedir. Kıdemi 4 veya 5 yıl olan öğretmenlerin okulun kıdemli öğretmenleri olduğunu, okulun işleyişini ve öğretmenin nasıl davranması gerektiğini onlardan öğrendiklerini ifade etmektedir.

"...Taşrada çalıştım. İki ayrı lisede. Ağırlıkça hep yeni atanan öğretmenlerdik. Okulun kıdemli öğretmenleri 4-5 yıl kıdeme sahiptiler ve sayıları azdı." (DE8)

"Benim çalıştığım okulda en kıdemlisi 5 yıllık öğretmendi. 5-10 ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenler okulumuzda yoktu. 26 öğretmen vardı. İdarecilerimiz iki kişiydiler ve onlar ise 20 yıl üstü kıdeme sahiptiler... Okulun bir sistemi vardı. Biz 4-5 yıllık öğretmenler yeni gelen öğretmene de o sistemi anlatır işbirliği yapardık herkes hemen hemen o sisteme uygun olarak çalışırlardı. Hepsi de aynı düzeyde çalışırlardı." (KE12)

Öğretmen (AK23) mesleğinin 2. ve 3. yılında çalıştığı bir lisede kendisi ile birlikte okulun sadece 2 kadrolu öğretmenin bulunduğunu geri kalan öğretmenlerin tamamının ücretli öğretmen olduğunu bu durumun kendisini çok yıprattığını dile getirmektedir.

"Mesleğimin 2. Yılında Gaziosmanpaşa da bir okulda 2 yıl görev yaptım. Lanet ettim. Sebebi okul olamamış bir yer. Sürekli ücretli öğretmenler. Hiçbir vasfı olmayan sokakta görerseniz selam vermeyeceğiniz, öğretmen demeyeceğiniz kişiler okullarda sınıflara girip öğretmen vasfı ile ders veriyorlar. Formasyonları yok, iki yıllık muhasebe bitirmiş muhasebe derslerine muhasebe öğretmeni olarak giriyor ücretli olarak. Öğrenciye hem psikolojik hem de fiziksel şiddet uyguluyorlardı. Biz orda okulun ilk

mezunlarını verdik. Tek kadrolu ben ve bir bilişim öğretmeni idi. Geri kalan ücretli öğretmenlerdi. O dönemde çok yıprandım. İşbirliğini bırakın hiçbir şey yoktu o okulda. Orası beni tüketti lanet ettim. O okulda fiziki problemler de hat safhadaydı, okula ulaşımında yoktu. Bir bayan olarak çok yıprandım." (AK23)

Bu okullarda çalışan öğretmenlerin ağırlıklı olarak 1-5 yıl kıdem aralığında olduğu, öğretmen sirkülasyonunun yoğun olarak yaşandığı dolayısıyla da köklü bir kültürün olmayıp duruma göre her yıl yeni gelen kariyerinin başındaki öğretmenlerin kişisel ve mesleki değer algılarına göre kültürün yeniden oluştuğu görülmektedir.

"Okulun kıdemli öğretmenleri 4-5 yıl kademeye sahiptiler ve sayıları azdı. En basit bir anma programında bile kimse görev almak istemiyordu. Sen yenisin zamanla onlara bakıp sende almak istemiyorsunuz. Sanki görev almak suçmuş yanlış bir şeymiş gibi bir durum oluşuyor. Sirkülasyonun çok olduğu okullarda bu okullar. Kurum kültürü sağlıklı değildi sanki." (DE8)

"Etik bilinç yönünden Bitlis'le bura arasında fark var. Orda kıdem olarak en kıdemli öğretmen 4 yılı 5 yılı geçmez. Orda güncel konuları tartışabilirsiniz. Kültürü sağlıklı okullar var bir de kültürü sağlıklı olmayan okullar var. Kültürü de kıdemliler oluşturuyor. En kötü kural bile kuralsızlıktan iyidir. Doğudaki okulda kültür yoktu." (KE21)

Okulun kıdemli öğretmenlerinin 1-5 yıl kıdem aralığının sonlarına gelmiş öğretmenlerden oluştuğu, onların okul kültürüne hâkim olduğu ve yeni gelene de kültür aktarımının onlar tarafından yapıldığı öğretmen (KE12) tarafından dile getirilmektedir.

"...Okulun bir sistemi vardı. Biz 4-5 yıllık öğretmenler yeni gelen öğretmene de o sistemi anlatır işbirliği yapardık herkes hemen hemen o sisteme uygun olarak çalışırlardı. Hepsi de aynı düzeyde çalışırlardı." (KE12)

Bu okullarda öğretmenler gerek meslektaşlarından gelen olumsuz tepkiler gerekse öğrenciden istediği dönütü alamaması onu meslekten soğutmaya başladığı ve artık mesleki değerlerini yerine getiremez hale geldiği görülmektedir.

"İlk atandığımda çok hevesli olduğunuz için her şeye koşturayım istiyorsunuz. Yaşadığınızı birçok olumsuzluk zamanla bunun azalmasına yol açıyor. İlk

başlarda öğrenciye karşı aşırı toleranslı iken aldığımız dönütler sizin mesleki değerlerinizde gitgide azalmaya yol açıyor. Ağrı'da ilk öğretmenliğime başladım. Aşırı özveriliydim ama aldığım tepkiler "hocam çok takmayın" herşeyi görmek zorunda değilsiniz" gibi tepkiler 2. 3. yılda benim mesleki değerlerimde azalmaya yol açtı. Tekrar düzelme okulun yapısıyla da alakalı. Mesela ben ticaret meslek lisesinde çalışıyordum daha önce ben ne kadar vermeye çalışsam da öğrenciden dönüt gelmiyordu. Bu da bendeki hevesi yok etti. O yüzden yüksek lisans yapmaya karar verdim. Kendimi çok böyle işe yaramayan bir insan gibi görmeye başladım. Dolayısıyla insanın şevkini biraz da çalıştığı ortam etkiliyor. Çabalarınızın karşılığını görmemek.Şu anda öğretmenlik mesleğine bakış açım ve değerlerini yerine getirme isteğim bu okuldan da kaynaklanıyor olabilir tekrar düzeldi. Olumluya doğru gidiyor artık." (DK7)

"En basit bir anma programında bile kimse görev almak istemiyordu. Sen yenisin zamanla onlara bakıp sende almak istemiyorsun. Sanki görev almak suçmuş yanlış bir şeymiş gibi bir durum oluşuyor."(DE8)

Okulun içinde bulunduğu zor şartlar ve öğretmenlerin yaşadığı birçok olumsuzluk onların daha mesleğin başında ideallerinde sönmeye ve mesleki bıkkınlığın oluşmasına sebep olmaktadır.

"Yeni başlayanlar daha işbirlikçi çalışıyorlar. Onlar daha hevesli istekli ve iletişime açıktılar. Tabi zaman geçtikçe bıkkınlık oluyor. Bir yıllık öğretilim bile bıkkınlık başlayabiliyordu."(KE12)

4.2.4.3.2 Sarı Okullar

“Sarı okullar”, her kıdem aralığından öğretmen bulunmakla birlikte, öğretmenlerin genç öğretmenler (1-10 yıl) ve kıdemli öğretmenler (11 yıl ve üstü) diye iki gruba ayrıldığı okullardır. Sarı okullar kırmızı okullarla kıyaslandığında mesleki değerlerin iyi, yeşil okullarla kıyaslandığında ise mesleki değerlerin düşük olduğu okullardır. Sarı okulların özellikleri aşağıda Tablo 30’da görülmektedir.

Tablo 30: Sarı Okullar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Kıdemli Öğretmenler	Kültürün Belirleyicileri	13
	Etik bilinçte düşme	12
	Mobbing Uygulama	8
	Gruplaşma (Devrecilik)	7
	Kıdemli ve Okulu Tanımanın Getirdiği Olumlu Tutum ve İşbirliği	7
	Rotasyon İhtiyacı	7
	Mesleki Değerlerde Azalma	5
	Ben Yaptım Sıra Sizde Anlayışı	4
	Kimseyi Umursamama	2
	Öğrenilmiş Çaresizlik	2
	TOPLAM	67
Genç Öğretmenler	Kurumda yeni olmaktan kaynaklı etişe dikkat etme	7
	Yeni Gelenin Uyum Süreci	6
	İdealist Olma	5
	Mesleğe İsnamama	5
	Ben bilirim	3
	TOPLAM	26

4.2.4.2.2.1. Kıdemli Öğretmenler

Kıdemli öğretmenler olarak, hem o okulda okul kıdemi en çok olan öğretmenler (7-10 yıl) hem de mesleki kıdemi 10 yıl ve üstü olan öğretmenler kastedilmektedir.

Kıdemli öğretmenler temasının özelliklerinin kültürünün belirleyicileri, ben yaptım sıra sizde sendromu, mesleki değerlerde azalma, mobbing uygulama, gruplaşma, kimseyi umursamama, kıdemli ve okulu tanımanın getirdiği olumlu tutum ve işbirliği, rotasyon ihtiyacı, öğrenilmiş çaresizlik ve etik bilinçte düşme şeklinde 10 kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “kültürünün belirleyicileri” (n=13), “etik bilinçte düşme” (n=12), “mobbing uygulama” (n=8), “gruplaşma,” (n=7), “kıdemli ve okulu tanımanın getirdiği olumlu tutum ve işbirliği” (n=7), “rotasyon ihtiyacı” (n=7), “mesleki değerlerde azalma” (n=5), “ben yaptım sıra sizde sendromu” (n=4), “kimseyi umursamama” (n=2) ve “öğrenilmiş çaresizlik” (n=2) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Öğretmen (AK10) uzun yıllar aynı okulda kalan kıdemli öğretmenlerin okulun kemik kültürünü oluşturduklarını, okulun onların kültürüne göre şekillendiğini genellikle de bu kültürün değişime karşı olduğunu belirtmektedir. (AK23) bütün

okullarda kemik bir kadro olduğunu ve okullardaki görevlerin dağılımında onların söz hakları olduğunu söylemektedir.

" ... Aynı okulda yıllarca çalışında tek tip bakmaya öğrenciyi değerlendirememeye başlıyor. Tek tür mesleki kültüre sahip oluyorlar ve kendilerini tekrarlamaya başlıyorlar. Yani araştırma yapma isteği olmuyor. Şevkini tüketiyor. Okulun kemik kültürünü de onlar oluşturuyorlar ..." (AK10)

"Bütün okullarda kemik bir kadro vardır bu saltanat gibi sırayla geçer. Okulun önemli görevlerinin dağılımında onlar birçok şeyi belirler. Örneğin ders programını onlar yaparlar sevdiği arkadaşlarına eşine dostuna yontarak programı yaparlar. Siz yeni gelmişsinizdir. Sizde çocuğunuz vardır çocuğunuzun okul saatleri vardır sizin almanız gerekebilir ama sizi bu kemik kadro hiç dikkate almayabilir. Siz çok çaresiz zor durumda bırakabilirler..." (AK23)

(AE29) Kıdemli öğretmenin yıllardan beri gelen bir düzeninin olduğunu ve mecburen onların dediklerine uyduklarını söylemektedir. Ayrıca yeni gelenin kıdemlilerin kurduğu bu düzenin dışında hareket etmesinin mümkün olmadığını ve doğru da olmayacağını belirtmektedir. Bunun saygının bir gereği olduğunu düşünmektedir.

"Mesela ben kıdemi fazla olan Sevgi hocaya hocam siz nasıl uygun görürseniz dedim. Onun rehberliği ile işleri yaptık. Kıdemlinin yıllardan beri bir düzeni var. Yok, öyle olmasın böyle olsun demek edebe sığmıyor. Mecbur onların dediğini uygulaman gerekiyor. Kıdemlilerin belli bir düzeni var Yeni gelen ona uyum sağlayacak mecburen. Yeni gelenin bu düzenin dışında hareket etmesi çok zor. Yeni gelenin ben affedersiniz ama... gibi sisteme uyacağını uymak zorunda kalacağını düşünüyorum. Yeni gelenin kuracağı sistem daha sağlıklı veya doğru sistem olsa bile kıdemlileri ikna etmesi gerekir ama çok zor bu. Ama kıdemlilere karşı bir saygıda olması gerekir, çatıyı bozmamak lazım." (AE29)

Öğretmen (DK23) ve (SK25) okulun kıdemli öğretmenlerin evi gibi bir şey haline geldiğini ve ne yaparsanız yapın onlar tarafından kabul görmeyen zaman alacağını söylemektedir.

"Artık okul ev ofis gibi bir şey olmuş onlar için. Okulun kurum kültürü ağırlıklı olarak öğretmenlerden oluşuyor. Ne yaparsanız yapın yani alışmanız kabul edilmeniz zaman alır. Sizi tanımaları kabul etmeleri ilişki kurmaları zaman alır..."(DK27)

"Zaten uzun süre bu okulda çalışanlar okulu daha çok sahipleniyorlar. Evleri gibi görüyorlar. Biz iyiyiz biz çok uzun zamandır bu okuldayız gibi bir duygu veriyorlardı geçmişti."(SK25)

Kıdemli öğretmenlerin sürekli olarak kıdeminden dem vurduğu, daha önceki yıllarda çok çalıştığını artık kendisinin çalışmasına gerek olmadığını çalışma sıranın az kıdemli öğretmenlerde olduğunu dile getirdikleri ifade edilmektedir.

"Hep kıdemini öne alıyorlar. Ben şu kadar kıdemliyim, hepsini yaptım zaten, gördüm geçirdim. Sıra sizde." (DK22)

"Belli bir yılın üzerindeki öğretmenler ama işte gençler yapar, daha çok kıdemde şöyle oluyor bir ortak çalışma yapılacak gençler yapsın diyorlar. Kıdemlilerde kaytarma artıyor." (AK23)

Kıdemli öğretmenlerin özellikle mesleğin 15. yılından sonra meslekten soğuma ve mesleki değerlerde azalma başladığı öğretmenler (DE9), (DK22), (UK5) ve (KK19) tarafından ifade edilmektedir. (KK24) bu durumu yorgunluğa da bağlamaktadır.

"Yıllar ilerledikçe bir sönme oluşuyor. 15. yıldan itibaren artık öğretmen tükenmiş oluyor."(DE9)

"Kıdem arttıkça işbirliği azalıyor. İlk 15 yılda işbirliğine açıkken ondan sonra git gide azalıyor. Ben sadece işbirliğine değil iletişime de kapalı olduklarını düşünüyorum." (DK22)

"İşbirliğine açık olma yönünden yeniler daha iyi. Kıdem arttıkça mesleki değerler azalan bir seyir izliyor."(KK19)

"Kıdemler arttıkça öğretmenlerin bir şeyler paylaşayım, iletişimde bulunayım hevesleri kalmıyor. Galiba yorgunluktan..."(KK24)

(DK22) Kıdemi çok olanların kıdemi az olanları ezdiğini, 3-4 yıl kendisine hiç söz hakkı verilmediğini, branşında derse girmesine kıdemlilerin sen acemisin

diyerek izin vermediklerini ve kendi branşındaki derslere 3. yılın sonunda girebildiğini söylemektedir. Okulda her konuda kıdemlilerin sözünün geçtiğini okul idaresinin de kontrolü onların eline verdiğini belirtmektedir. Maddi çıkar söz konusu olduğunda kıdemlilerin kıdemini konuşturduğunu ve istedikleri yerine gelmezse agresif söz ve tavırlar sergileyerek bu olumsuz tutumları resmi ortamlarda davranışlarına yansıtmaktan hiç çekinmediklerini dile getirmektedir.

"Zaten ilk 3-4 yıl size çok fazla söz hakkı vermiyorlar... Kıdemi çok olanlar kıdemi az olanları eziyorlar. Ben kendi branşında ders anlatabilmek için 3-4 yıl geçmesini bekledim. Dediler ki sen yenisin bu okulda biz senelerdir bu dersleri anlatıyoruz sen acemisin. O nedenle de bize seçmeli ekonomi, seçmeli muhasebe gibi seçmeli dersleri verdiler. İlk üç derslerime giremedim. Çünkü okulda kültürün böyle olduğunu söylediler. Bu okulda her şeyin böyle olduğunu o yüzdende böyle devam edeceğini söylediler. Çok uzun süre kaldıkları için idareyle olan yakınlıkları artıyor. ...Okulda bir hiyerarşi oluşturuyorlar. Bu hiyerarşi içerisinde okulda kıdemi az olanları ezme yoluna gidebiliyorlar. O nedenle rotasyonu destekliyorum. Sabahçı mı olunacak öğlencimi kıdemli öğretmen direk ben sabahçı olacağım. Hocam kura olsun diyorsun hayır ben kuraya katılmam diyor. Ben bu okulda 15 yıllık öğretmenim benim isteklerim yerine getirilecek diyorlar. ... Kıdemi az olanların sayısı arttıkça onlarda kendi içinde bir güç elde etmeye çalışıyorlar. Onlarda birbirlerine baskı uygulamaya başlıyorlar. İşbirliğine açık olma yönünden kıdemi fazla olanlar yeni gelenlerle kıdemi az olanlarla işbirliğine iletişime pek geçmiyorlar. Kıdemliler kıdem gücünü işbirliğinden ziyade ders programı hazırlanırken, sınav soruları hazırlanırken, hafta sonu sınavında görev almak istediklerinde vs. kullanıyorlar. Maddi çıkarı ne zaman söz konusu olursa kıdemliler kıdemini konuşturuyorlar. Kıdemliler yeri geldiğinde istedikleri yerine gelmese toplantıdan bağırarak kapı çarpıp çıktıkları olur. Burada bir nevi bir kast sistemi var. O yüzden bende onlara dönüşeceğimden korktuğum için bir okulda uzun süre kalmak istemiyorum. Çok kalırsam bende öyle olurum. Öyle olmak istemiyorum. ...".(DK22)

(KK24) selam verirken bile kıdemlilerle kıdemsizler arasında durumun çok fark ettiğini ve kıdemlilerin kıdemsizleri dikkate almadıklarını dile getirmektedir.

Ayrıca kendisine branşı dışında ders verdiklerini ya da boş geçen derslere girmek zorunda bırakıldığını söylemektedir.

"Selam verirken bile kıdemlilerle kıdemsizler arasındaki durum çok fark ediyor. Yeni bir öğretmen gelmiş işte onların gözünde durum bu. Bu durumu da ben de çok takmıyorum. Çünkü ben buraya çok sıkıntılı bir okuldan geldim. " (KK24)

"... Eskiler konusunda çok sıkıntı yaşadım. Branş dersi vermek istemiyorlar seçmeli ve ya branş dışı ders vermek istiyorlar. Ya da dersi boş geçen sınıfların dersini veriyorlar. Bunu kıdemliler yapıyor burası bizim çiftliğimiz havasındalar. Sen yeni geldin deyip bize zülüm yapıyorlar. " (KK24)

Kıdemliler ile kıdemsizler arasında bir geçim sıkıntısının olduğunu, kıdemlilerin okulun işleyişini bildiklerini kültürüne hâkim olduklarını bunu yeni gelen öğretmene de rehberlik yaparak aktarması gerekirken bazı okullarda kıdemlilerin bu üstünlük durumunu kıdemi az olanları ezmede kullandıklarını öğretmen (UK14) belirtmektedir. Bu durumun bütün okullarda ve her branşın zümresinde yaşandığını düşünmektedir. Ama kıdemli öğretmenin sahip olduğu mesleki değerler sağlıklı ise bunu yapmadığını bunu daha önce kendisi de az kıdemli iken benzer kötü muamelelere kalan öğretmenlerin yaptığını bir nevi geçmişin açısını kendisi kıdemli olunca az kıdemlilerden çıkardığını söylemektedir.

"Ben başka okullarda duyuyorum zümrede kıdemliler ayrı kıdemsizler ayrı telden çalabiliyor. Kıdemlilerle az kıdemlilerin arasında geçim sorunu olabiliyor. Kıdemli zamanında bayrağı devralmış, oranın bir işleyişi var ötekilerini de bu yönde sürüklemesi lazım. Ama bazı okullarda kıdemlileri bu durumu yeni geleni ezmede kullanmışlar. Yeni gelende ne yapsın bir ezil, iki ezil baktı programı kötü şartları kimse düzeltmiyor oda halkadan kopuyor kendi kendine kendi derste ne biliyorsa onu işleyip girip çıkıyor. Bir ortak işbirliğine dayalı bir işleyiş olmuyor. Bu durum anadolu liselerinde de var diğer liselerde de var. Çoğu yerde böyle bir durum var. Kıdemlilerin eline güç geçtiğinde bu iyi bir insansa etrafını toplayıcı çekip çevirici birleştirici rol oynuyor; ama kötü bir mesleki değere sahipse bu kıdemli bayrağı aldığında eski kötü alışkanlıklarını kızgınlıklarını daha önce kendi yaşadığı kötü tecrübeleri zümresine yansıtıyor ve zümresinde büyük sıkıntıların yaşanmasına

yol açabiliyor. Benim böyle sıfır sorunlu bir okul duymuşluğum yok yani. Her okulda bir den fazla zümre bazen de bütün zümreler karışık ve sorunlu."(UK14)

(KE21) okula geleli iki yıl olduğunu ama hala öğretmenler odasında kendisine ait bir dolabının olmadığını kıdemli öğretmenlerin iki hatta üç dolabının olduğunu okulda bu dolabı birine vereceği zamanda tanıdığı öğretmene verdiğini bu konuda müdür beyinde bir şey yapamadığını belirtmektedir. Benzer sorunu (DK27)'de yaşadığını ve okuldaki her şeye kıdemlilerin hâkim olduğunu ve onlardan izinsiz hiç bir şey yapılamadığını belirtmektedir.

"Öğretmenler arasında sık değil. Ben iki yıldır dolap bulamıyorum. Birileri iki kullanıyor üç kullanıyor ki bunlar okulun kıdemlileri. Verirken de tanıdığına veriyor bana vermiyor. Müdür bey kura çekeceğiz dedi herkes (kıdemliler) ayaklandı." (KE21)

"Böyle köklü okullarda 15-20 yıl çalıştığınız zaman okula yeni geldiğinizde bakıyorsunuz o öğretmen dolapları falan her şey onlardan soruluyor. Yeni gelen öğretmenin en iyi yerde birkaç dolabı var siz en altta ya da boyunuzun uzanamayacağı yerdeki dolabı almak zorunda kalıyorsunuz. Sahiplenmeden kaynaklanıyor." (DK27)

(AK10) okulda uzun süre kalan kıdemli öğretmenleri çete olarak tanımlamakta ve onların okula zarar verdiklerini düşünmektedir.

"Okulda uzun yıllar kalan öğretmenler bazen çete gibi hareket edebiliyorlar. Okula zarar vermeye başlıyorlar. 94. Yılında Kadıköy'de mezun olduğum lisedeki öğretmenlerimiz bazıları hala o okuldalar."(AK10)

Her öğretmenin atandığı yıla göre kendi gruplarının olduğu, evli öğretmenlerle bekâr öğretmenler arasında bile bir iletişim kopukluğu olduğunu evli öğretmenlerin ders programını çocuğunun durumuna göre ayarlamaya çalıştığını, evli öğretmenin bekar öğretmene sizin çocuğunuz yok beni idare edin dediğini bütün bu tür gruplaşmaların iş birliğini ortadan kaldırdığını öğretmen (DK7) ifade etmektedir.

"Her öğretmenin atandığı yıla göre kendi grupları oluyor. Bu da öğretmenler arasında gruplaşmalara yol açıyor. Bunun yaşla da ilgisi var. Mesela evli öğretmenlerle bekâr öğretmenler arasında bile bir iletişim kopukluğu oluşuyor. Onlar ders programını çocuğunun bakıcısına gör ayarlıyor. Sizin çocuğunuz yok beni idare edin diyor. Bu da onlarda işbirliğini ve diğer mesleki değerleri azaltıyor. Bu da gruplaşmaya ve gruplar arası çekişmeye yol açıyor." (DK27)

Öğretmen (KE21) kıdemli öğretmenlerin kendi aralarında işbirliği içerisinde olduklarını yeni gelen öğretmenin kıdemlilerle işbirliğine girebilmesi için özel bir çabaya girmesi ve sosyal bir kişiliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen (DK22) de kıdemlilerin az kıdemlilerle işbirliğine girmediklerini söylemektedir. (AK2) kıdemli öğretmenlerin kendi aralarında bir grup olduğunu yeni öğretmenlerinde kendi aralarında bir grup olduğunu söylemektedir.

"Kıdemliler birbirleriyle daha uyumlu çalışıyorlar. Ortak paydalarının daha fazla olması nedeniyle, milli eğitimi tanımaları nedeniyle. Kıdemliler kendi içlerinde işbirliği içerisinde oluyorlar. Çünkü kendisine yakın hissettiği arkadaşlarını çağırıyor. Yeni gelenin çok sosyal olması lazım ki kıdemlilerle olan eşiği aşsın. Bu benim üçüncü okulum yoruldum artık böyle şeylerle uğraşmaktan. Daha önce uğraşıyordum ama artık uğraşmıyorum." (KE21)

"İşbirliğine açık olma yönünden kıdemi fazla olanlar yeni gelenlerle kıdemi az olanlarla işbirliğine iletişime pek geçmiyorlar." (DK22)

"Okulun eski öğretmenleri kendi aralarında bir grup, yeni öğretmenler kendi aralarında bir grup. Eskiler okulu kendilerine ait bir yuva olarak görüyorlar. Yeni gelene gizli bir duvar örülüyor. Zaman geçtikçe tanındıkça bu duvar eriyor." (AK2)

Öğretmen (KK24) kıdemli öğretmenlerin kimseyi umursamadığını çünkü onun kendi sistemini oturttuğunu kimseye ihtiyacı olmadığını ve diğer öğretmenlere yardım edeyim işbirliği içerisinde bulunayım gibi bir kaygısının ve çabasının da olmadığını belirtmektedir.

"O oturtmuştur sistemini kimsenin yardımına ihtiyacı yoktur. Birilerine de yardım edeyim gibi bir kaygıları da yoktur. Ben kıdemlilerden hiç destek

görmedim. Hep gençlerden destek gördüm. Benden birkaç sene önce göreve başlamış olanlardan yardım gördüm. Bende benden sonra yeni başlayanlara yardımcı oluyorum. Ama yılların öğretmeni oturur gazetesini okur zil çalışında kitaplarını alır dersine gider." (KK24)

Kıdemli öğretmenlerin okulu öğrenciyi, veliyi ve çevreyi tanıdığını bu sayede işbirliğine açık hale geldiğini ve daha isabetli kararlar verdiği çeşitli öğretmenlerce söylenmektedir.

"Zümrelerde ve diğer kurullarda kıdemli öğretmenler daha isabetli kararlar alıyorlar diye inanıyorum. Çünkü bulunduğu okulun atmosferini, veli öğrenci profilini daha iyi kavramıştır. Daha sabit kararlar verecektir. İş yıkma olduğunu düşünmüyorum. Ben bunu yapabilirim, daha önce bu konuda çalışmalarım oldu diyen tavırlarla karşılaştım." (KK28)

"Zamanla öğretmenin okuldaki kıdemi arttıkça veliyle iyi diyalog kuruyor, veliyi ve çevreyi tanıyor, öğrenci ortamını tanıyor. Kıdemli öğretmen okulda güvenilen bir öğretmen olmaya başlıyor. Bu da o öğretmeni işbirlikçi olmaya itiyor." (SE6)

Kıdemli öğretmenler hem okul idaresi hem de diğer öğretmenleri çok iyi tanıdıkları için işbirliğinin çok daha fazla olduğu (KE11) tarafından dile getirilmektedir.

"Ama kıdemli öğretmen hem okul idaresi ile hem diğer öğretmenlerle çok iyi tanıdığı için bildiğim kadarıyla kıdemi yüksek olan öğretmenin işbirliği çok daha fazla oluyor." (KE11)

Uzun yıllar aynı okulda çalışan öğretmenlerde bir rehavet oluştuğu, egolarının yükseldiği, durağanlaştıkları ve mesleki değerlerinde azalma olmaya başladığı bu nedenle aynı okulda belli bir yıl çalışan öğretmenlere rotasyon uygulanması gerektiği dile getirilmektedir.

"Uzun yıllar aynı okulda çalışan öğretmenlerde bir rehavet oluşuyor. O yüzden ben rotasyonun çıkmasına sevindim. Rotasyona ihtiyaç var. Okula yeni gelen kıdemi az olan öğretmen kendini okula kabul ettirme, ispat etme ihtiyacından görevlerine daha çok sahip çıkıyorlar." (SE6)

"Mesela şu rotasyon yapılsaydı iyi olurdu. Ben kendi adıma bu okulda 5 yıldan fazla görev yapmam. Uzun süre aynı yerde görev yapmak durağanlaştırıyor, hareketsizleştiriyor." (UE30)

Öğretmen (AK10) uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin tek tür mesleki değerlere sahip olduklarını ve artık kendilerini tekrarlamaya başladıklarını, araştırma yapmayı bıraktıklarını ve şevklerini kaybettiklerini belirtmektedir.

"Aynı okulda yıllarca çalışında tek tip bakmaya öğrenciyi değerlendirememeye başlıyor. Tek tür mesleki kültüre sahip oluyorlar ve kendilerini tekrarlamaya başlıyorlar. Yani araştırma yapma isteği olmuyor. Şevkini tüketiyor. Okulun kemik kültürünü de onlar oluşturuyorlar. Ben bu rotasyonu çok olumlu karşıladım. Başarıyla alınmış bir karar olarak karşıladım." (AK10)

Kıdemli öğretmenler öğrenciyi tanıdıkları ve onlardan bir verim alamayacaklarını düşündükleri için mesleki değerlerde düştüğünü öğretmen (DK7) söylemektedir. Öğretmen (DE1) kıdemli öğretmenlerin mesleğin toplumsal saygınlığının düştüğünü bunun düzelmesinin mümkün olmadığını düşündükleri için mesleki değerlerde düşme olduğunu söylediklerini belirtmektedir.

"Meslek liselerinde öğrenciyi artık tanıdıkları ve onlardan bir verim alamayacaklarını düşündükleri için kıdemliler mesleki değerlerde düşüş yaşıyorlar." (DK7)

"Eski öğretmenlerle niye sizin mesleki değerleriniz bu kadar azaldı diye konuştuğumuz zaman hepsinin klasik verdiği cevap şu: O zamanlar öğretmenliğin bir saygınlığı bir değeri vardı toplumun gözünde ama şimdi yok. Bu da bizim mesleki değerlerimizi uygulama da bizi etkiliyor ve bizim daha az önem vermemizi sağlıyor diyorlar." (DE1)

Kıdemli öğretmenlerin aynı zamanda buldukları okulda kıdem yılları arttıkça okulun kurallarından daha çok kendi kurallarına göre hareket etmeye başladıkları belirtilmektedir.

"Kıdemi az olan öğretmenler etik kurallara daha bağlı iken kıdem arttıkça öğretmenler kendi kurallarını koymaya ve uygulamaya başlıyorlar. Okulun kurallarını umursamamaya başlıyorlar." (SK26)

Öğretmen (KE11) bu durumu kıdemlilerin okulda ev sahibi olmaya başladıkça okulu kendi evleri gibi görüp rahat hareket etmelerine bağlamaktadır. Öğretmen (UE4) kıdemle birlikte öğretmenler okuldaki ilişkilerini dost ahbab ilişkisine döktüklerini, daha rahat hareket ettiklerini ve bunun sonucunda da etiğe dikkat etmediklerini belirtmektedir. Öğretmen (DE8) kıdemli öğretmenler için okul, veli ve öğrenci gibi kavramların sıradanlaştığını bunun sonucunda da etik dışına kayma olduğunu ifade etmektedir.

Özellikle 10 yılı geçenlerde. Kıdemi fazla olan öğretmenler derse geç girerken kıdemi az olan genç öğretmenler daha dakik bir şekilde derse girebiliyorlar. Çevreyi tanıdıkça kendi evinde gibi davranmaya başlıyor. Kendi evinizde mi daha düzenli olursunuz misafirliğe gittiğinizde mi. Yeni gelen öğretmen kısmen misafir kıdemliler ev sahibi gibi davranmaya başlıyor.(KE11)

Kıdemi yeni olanlar etik bilinç yönünden daha hassaslar. Kıdemi fazla olanlar zamanla ilişkileri dost ahbab ilişkisine döküyorlar ve bu konularda daha rahat davranıyorlar. Az kıdemliler etiğe dikkat etmek zorunda. (UE4)

"...Kıdemi az olan öğretmenlerin etik bilinç yönünden daha iyi olduklarını düşünüyorum. Kıdemli öğretmenlerde okul, veli, öğrenci artık onlar için sıradanlaşıyor." (DE8)

4.2.4.2.2.2. Genç Öğretmenler

Genç öğretmenler olarak okul kıdemi 1-5 yıl arasında olan ve mesleki kıdemi de 10 yılın altında olan öğretmenler kastedilmektedir.

Genç öğretmenler temasının özelliklerinin yeni gelenin uyum süreci, idealist olma, mesleğe ısınamama, ben bilirim ve kurumda yeni olmaktan kaynaklı etiğe dikkat etme şeklinde 5 kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “kurumda yeni olmaktan kaynaklı etiğe dikkat etme” (n=7), “yeni gelenin uyum süreci” (n=6), “idealist olma” (n=5), “mesleğe ısınamama” (n=5) ve “ben bilirim” (n=3) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

O okula yeni gelen öğretmen ortamı tanımadığı için uyum sağlamakta zorlandığı ve kendini kabul ettirebilmek disiplini sağlayabilmek için öğrenciye karşı hırçın ve sert davranabildiği (GE11) tarafından ifade edilmektedir.

"Okulda yeni başlayan ortamı daha tanımadığı için uyum sağlayamadığı için kısmen biraz ürkek davranabiliyor. Ama kıdemli öğretmen hem okul idaresi ile hem diğer öğretmenlerle çok iyi tanıdığı için bildiğim kadarıyla kıdemi yüksek olan öğretmenin işbirliği çok daha fazla oluyor. Yeni gelen öğretmen kendini kabul ettirebilmek için disipline başvurabiliyor. Bu da beraberinde şiddeti getiriyor. Bağırma, çağırma tehdit." (KE11)

Öğretmen (UE18) bir okula yeni gelen öğretmenin uyum sağlama sürecinin 3 yılı bulduğunu, 3 yıl geçtikten sonra o okulun öğretmeni gibi davranmaya başlayabileceğini belirtmektedir.

"Öğretmenin yeni bir okula gelip okula adapte olması alışması 3 yıl sürüyor. Yeni kurumun koşulları farklıdır, profili farklıdır. Amirleri, öğretmenleri ve onların kişilikleri farklıdır. Hepsini tanıyıp uyum sağlamanız lazım. Kendinizi o kurumda normal kurumdan biri kalıcı biri olarak görmemiz gerekiyor. Dolayısıyla zaman geçtikçe uyum artıyor." (UE18)

Kıdemi az olan öğretmenlerin daha idealist oldukları canla başla çalıştıkları ve işbirliğine açık oldukları dile getirilmektedir.

"Kıdemi az olan mesleğinde yeni olan öğretmenler bu işi canla başla sahipleniyorlar." (DE9)

"Yeniler daha idealist oluyorlar. Kıdem arttıkça idealler değişiyor. İdealizm yorulmayla birlikte bitmeye başlıyor." (AK2)

Kıdemi az olan öğretmenlerin mesleğin acemisi oldukları öğrenciye, veliye ve meslektaşlarına nasıl davranacaklarını bilmedikleri belirtilmektedir. Yeni öğretmenlerin öğretmenliğe kapağı atınca bir rehavete kapıldıkları ve işbirliğine karşı bir isteklilik sorunu yaşadıkları ifade edilmektedir. Kıdemi az olan öğretmenlerin içerisinde işbirliğine açık olmayan, saatimi doldurup kaçayım diyen ve mesleğini sevmeyen öğretmenler olduğu da belirtilmektedir.

"... Şöyle mesleğe yeni başlayan arkadaşlar ilk üç yıl mesleğin ne olduğunu anlamaya çalışmakla geçiyor. Pişme yılları diyebiliriz. 5. Yıldan sonra işbirliğine girmeye başlıyorsunuz. Yeni arkadaşlar işbirliği yönünden çalışmamak istememe, saatimi doldurup kaçayım anlayışındalar. Mesleğini

sevmeyen çok insan var. Bu işi sadece iş olarak gelir kaynağı olarak bakıyorlar." (AK23)

"Yeni öğretmenlerin öğrenciye, veliye meslektaşlarına nasıl davranacağını bilmiyor. Davranış tecrübesi sorunu var. 2.3. yılını çalışmakta olup bugünde mi derse gireceğim diyen öğretmen de var. 30. Yılı çalışmakta olup ilk günkü gibi dersine hızlı hızlı gidip zaman geçmesin diyen de var. Yeni arkadaşlar daha gevşek. KPSS sınavı onları çok yoruyor. Öğretmenliğe kapağı atınca rahat çöküyor. Bir sınav yorgunluğu var. Devlet okulları rahat, yan gelip yatma yeri olarak görülüyor." (SK26)

Genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenleri dikkate almadıkları ve kendi öğretmenlik uygulamalarının daha doğru olduğuna inandıkları kıdemli öğretmenlerce ifade edilmektedir.

"Yeni nesil ben biliyorum havasındalar. İletişime ve işbirliğine yaklaşmıyorlar. Kıdemli öğretmenlere itibar etmiyorlar eski kafa diye bakıyorlar. Deneyimlerimizi dikkate almıyorlar." (UK14)

"Ben üniversiteden yeni çıkmış adamım her şeyi ben bilirim. Çocuklar beni aynen dinlemek zorunda öğrenmek zorunda. Ben onların öğretmeniyim beni dinlemek zorundalar. Bu aslında hoş bir tavır değil. Genç arkadaşlarda bu tür davranışlar veya idealizm anlayışı çok fazla şekilde olabiliyor." (UE18)

"Ben öğretmenliği öğrendiğimi zannediyordum ama öyle değilmiş. İlk başlarda işbirliğine açık oluyor. Sonra 5. yıldan itibaren ben öğrendim kendim yapabilirim havasına giriyor... 5 ile 7. yıllara arasında ben bu işi çözdüm deyip bilgiçlik taslıyorsun." (AE29)

Okula yeni gelen genç öğretmenlerin gerek kurumu tanımak ve anlamak için, gerekse saygınlık kazanmak için etişe dikkat ettikleri görülmektedir.

Yeni gelen daha dikkatli oluyor. Bir anlamaya çalışıyor burada nasıl bir şey var.(DE1)

Yeni gelen saygınlığını kazanmak için etişe dikkat ederken kıdemli öğretmen kıdemle birlikte saygınlığın kendiliğinden geleceğine inanır. Özel bir çaba

harcamaz. Şu an ben bu okulda yeniyim ve etiğe kurallara daha çok dikkat ediyorum. Çünkü o saygınlığı kazanmam lazım. (DK22)

Yeniler daha hassas. Eskiler biraz umursamaz ve biraz sanki doymuş oluyorlar. Yeniler hareketlerine daha çok dikkat ediyorlar. Çevreyi tanımamanın verdiği bir heyecan, bir endişe var.(SE6)

Genç öğretmenlerden bazılarının 5. kıdem yılının sonu 6. kıdem yılının başında İstanbul'a geldikleri ve İstanbul ilinde de ağırlıklı olarak sarı okullarda çalışmaya başladıkları anlaşılmaktadır. Kırmızı okul ve akabinde sarı okula atanmak 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin mesleki değerlerinde hızlı bir tükenmeye yol açtığı anlaşılmaktadır.

"Ağrı'da ilk öğretmenliğime başladım. Aşırı özveriliydim ama aldığım tepkiler "hocam çok takmayın" her şeyi görmek zorunda değilsiniz" gibi tepkiler 2. 3. yılda benim mesleki değerlerimde azalmaya yol açtı. Tekrar düzelme okulun yapısıyla da alakalı. Mesela ben ticaret meslek lisesinde çalışıyordum daha önce ben ne kadar vermeye çalışsam da öğrenciden dönüt gelmiyordu. Bu da bendeki hevesi yok etti. O yüzden yüksek lisans yapmaya karar verdim. Kendimi çok böyle işe yaramayan bir insan gibi görmeye başladım." (DK7.)

4.2.4.3.3. Yeşil Okul

“Yeşil okullar”, öğretmenlerin tamamına yakınının 11-15, 16-20 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu okullardır. Yeşil okullar mesleki değerler sahip olma düzeyinin en iyi olduğu okullar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeşil okulların özellikleri aşağıda Tablo 31’de görülmektedir.

Tablo 31: Yeşil Okullar Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Yeşil Okullar	Öğretmenliği Hayat Tarzı Olarak Görme	7
	Meslektaşlarının Değerlerine Önem Verme	5
	İşbirlikçi ve paylaşımcı	5
	Oturmuş Okul Kültüründen Kaynaklı Olumlu Etik Bilinç	5
	Kültürü Şekillendiren Başat Aktör Öğrenci	4
	15 Yıl ve Üstü Kıdeme Sahip Öğretmenler	4
	Kıdemin ve Okulu Tanımanın Getirdiği Olumlu Tutum	4
	Daha Toleranslı	3
	TOPLAM	37

Tablo 31 incelendiğinde yeşil okulların özelliklerinin kültürü şekillendiren başat aktör öğrenci, 15 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, meslektaşlarının değerlerine önem verme, işbirlikçi ve paylaşımcı, öğretmenliği hayat tarzı olarak görme, daha toleranslı, kıdemin ve okulu tanımanın getirdiği olumlu tutum ve oturmuş okul kültüründen kaynaklı olumlu etik bilinç şeklinde 8 kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “öğretmenliği hayat tarzı olarak görme” (n=7), “meslektaşlarının değerlerine önem verme” (n=5), “işbirlikçi ve paylaşımcı” (n=5), “oturmuş okul kültüründen kaynaklı olumlu etik bilinç” (n=5), “kültürü şekillendiren başat aktör öğrenci” (n=4) “15 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler” (n=4), “kıdemin ve okulu tanımanın getirdiği olumlu tutum” (n=4) ve “daha toleranslı” (n=3) şeklinde sıralandıkları görülmektedir

Öğretmen (SK25) bu okullara gelip öğrencinin karşısında kendini yeterli hissedemeyip “yok ben burada yapamayacağım” diyerek giden öğretmenler olduğunu ifade etmektedir. (SK25) bu okullarda mesleki ve akademik değerlerinizin çok iyi olması gerektiğini ya değilse öğrencinin karşısında ayakta duramayacağınızı belirtmektedir.

"Bu okula gelip ben burada yapamayacağım deyip gidenlerde oldu. Öğrencinin karşısında kendini yeterli hissetmeyen, gelip görüp yok ben burada yapamayacağım veya öğrencinin karşısına çıkmaktan çekinen arkadaşlar oldu. Ve tayin isteyip gittiler. 2-3 yıl sonra kendinizi artık buraya ait hissediyorsunuz. Artık biliyorsunuz ne nedir. Öğrenci nedir ne istiyor, ne bekliyor ne kadarını alabilir. Bunu çok daha netleştiriyorsunuz. Kendinizi

daha rahat hissediyorsunuz. Öğretmenin akademik yönünün çok güçlü olması gerekir ama mesleki değerlerinin de iyi olması gerekir bu tür okullarda. Siz burada öğrencinin karşısına çıktığınızda deneyiminizle, onlara olan yaklaşımınızda ve akademik yönünüzün güçlü olması ile ayakta durabilirsiniz. Başka şekilde psikolojik baskı şiddet uygulayarak buradaki öğrenciyi durduramazsınız." (SK25)

Öğretmen (UE30) bu okullarda öğrencinin öğretmeni birkaç soru ile test ettiğini ve öğretmenin nasıl bir tavır ve davranış sergilediğini süzdüğünü, devamında da öğretmen verdiği cevaplar ve yaklaşımlarla öğrenciyi tatmin edemez ise o öğretmenin öğrencinin gözünde düşeceğini, biteceğini dile getirmektedir. Bu durumun da o öğretmen için çok önemli bir sorun olduğunu dile getirmektedir.

"Buradaki seçilmiş öğrenci gurubu, öğrencilerin hedeflerinin yüksek olması bu öğretmeni etkiliyor. Öğretmeni öz-disiplinli yapıyor. Buradaki bir sorun idari anlamda ticaret lisesinde göze batmayacaktır. Kendi içerisinde kaynatılacaktır. Bu okulda şunu hissettim öğrenci sizin karşınızda geliyor ve duruyor, sizi süzüyor. Bir şey yapmadınız durumda bir fırsat daha verecektir. Branşınızla ve mesleğinizle ilgili bir kaç soru soracaktır. Örneğin sakatlanma ile ilgili bir soru sorduğunda öyle geçiştirici yanıt verdiğinizde ben burada düşerim hocam. Kimin gözünde okul müdürünün gözünde değil o orada yok. Ama öğrencim bir daha burada bana saygı duymaz. Matematik öğretmenine burada tahtada bir şey sorsun. Bocalasın. Bitti hocam. Meslek lisesinde bunu kimsenin ruhu duymaz hocam. Çünkü karşısında onu ölçecek kriterde öğrenci yok hocam." (UE30)

Öğretmen (UK16) bulunduğu okula geldiğinde meslektaşları tarafından kendisinin öğrenci karşısında başarılı olacağına çok güvenilmediğini, kendisini öğrencinin eline bırakıp akademik başarı anlamında sağ çıkıp çıkmayacağına baktıklarını ve öğrencinin karşısında başarılı olduktan sonra aralarına kabul ettiklerini belirtmektedir. Öğretmen (AK14) okulda informal statüler olduğunu öğrenci sizi iyi öğretmen olarak görüldüğünde bu statüyü ele geçirdiğinizi söylemektedir.

"Bu okulda 20-25 yıllık kıdeme sahip öğretmenler belli bir seviyedeyiz çocuklarda öyle haydi bakalım buyur sende yap. Bana çok güvenemediler. Beni öğrencinin ve velinin eline bıraktılar oradan sağ çıkıp çıkmayacağıma

baktılar. Bu süreç bir buçuk yıldan fazla sürdü. Çok sıkıldım bu okulda geldiğime çok pişman oldum. Ondan sonra beni kabul ettiler. Kendimi idareye ve öğretmenlere kabul ettirdim. Ohh ohh dedim. "(UK16)

"Okullarda informal statüler var. Bu statüler kıdem ağırlıklı olarak ele geçiriliyor. Ama aslında bu gücü bir noktadan sonra öğrenci öğretmene veriyor. Öğrenci dedikodularında öğretmen iyi öğretmen dersi güzel anlatan öğretmen iyi anlatan öğretmen yaftasını aldıktan sonra o öğretmen kabul görüyor diye düşünüyorum." (AK14)

Yeşil okullarda mesleki kıdemi 1-10 yıl aralığında olan öğretmen hemen hemen hiç yok gibidir. 11-15 mesleki kıdemi olan öğretmenlere bu okullarda genç öğretmen gözüyle bakılmaktadır.

"Ben hep gittiğim okullarda okulun küçük öğretmeni oldum. Şu anda 14 yıllık öğretmenim ama bu okulun küçük öğretmeniyim. Bir türlü büyüyemedim." (EK14)

"Bu okula geldiğimde kıdemin 10 yıllık olmasına rağmen okulun en genç öğretmeniydim".(UK18)

Buldukları okul kıdemi dikkate alındığında bu okullardaki öğretmenlerin yarısından fazlasının 10 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

"Bu okulda 15-20-25 yılını çalışanlarda bu var. 15 yıl ve üstü kıdeme sahip 24 kişi var. 10-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmen sayısı 26 civarında diyebilirim. Okulumuzda öğretmen sayısı 92." (SK25)

"Marmara üniversitesinden derece ile mezun oldum. Ondan sonrada burada öğretmenliğe başladım. 28 yıldır da bu okuldayım." (SK13)

Öğretmen (UE4) "orta yaş üstü bir öğretmen okula geldiğinde ben daha mutlu oluyorum" demektedir. Onların mesleki değerlerinin daha iyi olduğunu onlarla çalışmaktan haz aldığını, kendi kıdemi az iken kendisinin yanlış sayılabilecek davranışları bu öğretmenlerin göstermediğini olaylara daha sağlıklı bir açıdan bakabildiklerini ve daha doğru çözümler üretebildiklerini gördüğünü ifade etmektedir.

"Özellikle evlendikten sonra kendi çocuğu da olduktan sonra mesleğine ve öğrencilere daha sağlıklı bakıyorlar. Olgunlaştıkça farklılıklara saygı duyma işbirliğine açık olma daha iyi oluyor. Orta yaşın üzerinde bir öğretmen okula geldiğinde ben daha mutlu oluyorum. Çünkü onların mesleki değerleri daha iyi oluyor. Yani kıdemi 13-20 arasında olan arkadaşlarla çalışmak bana hep haz verdi. Kıdemin az olduğu dönemlerde bu kıdemlerdeki arkadaşların benim gösterdiğim yanlış sayılabilecek refleksleri bu arkadaşların göstermediğini gördüm. Olaylara daha farklı yaklaşılabildiklerini gördüm. O dönemlerde benim şiddetle halletmeye çalıştığım bir olayı onların çok basit bir iki hareketle şiddete başvurmadan çözebildiklerini gördüm. Bir mimik hareketi ile bile olayları rahatlatabiliyorlar." (UE4)

Öğretmen (SE6) deneyimli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini sahiplendiklerini bu nedenle de işbirliğine açık olduklarını bir şey yapılacağı zaman bunu biz yapmalıyız en iyi yapmalıyız diye düşündüklerini ifade etmektedir. Öğretmen (DE8) kıdemli öğretmenlerin tecrübelerini aktarmak paylaşmak istediklerini ifade etmektedir. (SK13) de deneyimli öğretmenlerin paylaşımcı olduklarını söylemektedir.

"Kıdemi çok olanların öğrenciye yaklaşımında daha babacan, daha sıcak, daha samimi olurken genç öğretmenler daha agresif ve cezalandırıcı oluyorlar. Kıdem arttıkça deneyim artıyor. Genç öğretmenler biraz daha acemi biraz daha heyecanlı oluyorlar. İşbirliğine açık olma yönünden tecrübeli öğretmenleri daha iyi görüyorum. Onlar öğretmenliği sahiplenmişler. Onlar bunu biz yapmalıyız, daha iyi yapmalıyız diyorlar."(SE6)

"Onlar işbirliğine daha açıklar. Deneyim ve tecrübenin bunda etkisi var. Kıdemler daha paylaşımcı. Tecrübelerini aktarmak paylaşmak istiyorlar."(DE8)

"Deneyimli öğretmen bildiği her şeyi paylaşır." (SK13)

Kıdem arttıkça kıdemli öğretmen öğretmenlik mesleğini kendisi için bir hayat tarzı olarak görmeye başladığını öğretmen (AK2) ifade etmektedir. Öğretmen (SK26) başlarda öğretmenlik mesleğinin değerlerini bilmeyen öğretmenlerin 9., 10.

yıldan sonra mesleğin değerlerini anlamaya başladığını ve sahip olduğu mesleki değerlerin kalitesini tekrar artırmaya başladığını ifade etmektedir.

"Kıdem arttıkça öğretmenler öğretmenlik mesleğini kendilerine hayat tarzı olarak seçtikleri için daha başarılı oluyorlar. Öğretmen annemi ve geçen sene emekli ettiğimiz iki öğretmenimiz buna örnek verebilirim." (AK2)

"Umduğunu bulana kadar ilkönce çalışıyor çabalıyor. Mesleğe girdiğinde kendini çok saygın statüsü çok iyi bir mesleğe girdiğini düşünüyor. Sonra bakıyor ki maddi açıdan zorlanıyor. Çoluk çocuğa karışıyor. Hayatın yükünü almaya başlıyor. Aile kuruyor. Sonra tekrar ortamı toparlamaya başlıyor. Sorumluluklarından dolayı öğretmenliği daha saygın buluyor. Çünkü mesleğini kaybetmek istemiyor. Atılmak onu korkutuyor. Belirli bir yıldan sonra yapacak bir işte yok. Çaresizlikten bu mesleğe tutunuyor. Mesleğinin değerini 9-10. Yıldan sonra anlıyor. Hayat şartları onu gerçekçi olmaya itiyor. Mesleki kalitesini tekrar artırmaya çalışıyor." (SK26)

(DE8) kıdemli öğretmenlerin olaylar karşısında daha toleranslı olduklarını söylemektedir. (UE18) zaman geçtikçe deneyimlerle birlikte daha toleranslı bir öğretmen olduğunu ifade etmektedir. İlk başlarda idealizm adına çok katı bir öğretmen iken zaman geçtikçe kıdemle birlikte deneyim arttıkça daha bir oturaklı, sakin ve ılımlı bir öğretmen olduğunu ifade etmektedir.

"Kıdemli öğretmenlerin olaylara karşı farklılıklara karşı toleransı daha yüksek." (DE8)

"Zaman geçtikçe daha esnek olabiliyoruz. Deneyimlere bağlı bir esneme söz konusu. Dünyayı görüyorsunuz, öğrencileri tanıyorsunuz. Kişiliğiniz biraz daha oturuyor. Orta yaşa doğru ilerliyorsunuz. İlk başlarda ki o çok sıkı kuralcılık çok ciddi disiplin kaygısı daha pozitif anlamda esneyebiliyor. İlk başlarda çok idealisttik. İdealist deyince, öğrenci çok baskı altına alırdık, kurallar neyse o uygulansın, öğrenen öğrensin öğrenemeyen sınıfta kalsın anlayışına dayalı bir idealizmdi. Bu bizim için idealizmdi. Zaman geçtikçe kıdeminiz arttıkça dünyayı tanıyorsunuz, kültürünüz ve deneyimleriniz artıyor. Daha bir oturaklı daha sakin ve ılımlı oluyorsunuz. Zamanla eldeki öğrenci modeli budur, eğitim sistemi budur, okul budur yapı budur, bunun içinde

yapılabilecekler bunlardır, var olanı kabullenmek gerekir. Düzenle daha uyumlu hale geliyorsunuz. İdealizm insanı körleştiriyor. Ben üniversiteden yeni çıkmış adamım her şeyi ben bilirim. Çocuklar beni aynen dinlemek zorunda öğrenmek zorunda. Ben onların öğretmeniyim beni dinlemek zorundalar. Bu aslında hoş bir tavır değil. Genç arkadaşlarda bu tür davranışlar veya idealizm anlayışı çok fazla şekilde olabiliyor. Zaman geçtikçe olgunlaşıyor, daha ılımlı daha esnek oluyor. Zaman geçtikçe öğrenciyi hırpalamanın yerini daha esnek olma alıyor. Şimdi kendimi daha sakin ılımlı görüyorum." (UE8)

Bu okullarda öğretmenlerin kıdemli olması, okulu tanınması ve özellikle öğrencinin ne istediğini bilmesi onların doğru davranışlar sergilemesini sağlamaktadır.

"Yani bir süre sonra evet. Burayı uzun sürede özümseyen öğretmenlerin bakışı ile yeni gelenin bakışı farklı oluyor. Kıdeminiz arttıkça öğrenci profilini çok daha iyi anlayabiliyorsunuz. Onların neyi ne kadar beklenti içinde olduklarını istediklerini ne kadar verebileceğinizi daha iyi oturtuyorsunuz. Bu kavrama 3 yıl sürebiliyor bir öğretmen için. Bu okula gelip ben burada yapamayacağım deyip gidenlerde oldu. Öğrencinin karşısında kendini yeterli hissetmeyen, gelip görüp yok ben burada yapamayacağım veya öğrencinin karşısına çıkmaktan çekinen arkadaşlar oldu. Ve tayin isteyip gittiler. 2-3 yıl sonra kendinizi artık buraya ait hissediyorsunuz. Artık biliyorsunuz ne nedir. Öğrenci nedir ne istiyor, ne bekliyor ne kadarını alabilir. Bunu çok daha netleştiriyorsunuz. Kendinizi daha rahat hissediyorsunuz. Öğretmenin akademik yönünün çok güçlü olması gerekir ama mesleki değerlerinin de iyi olması gerekir bu tür okullarda. Siz burada öğrencinin karşısına çıktığınızda deneyiminizle, onlara olan yaklaşımınızda ve akademik yönünüzün güçlü olması ile ayakta durabilirsiniz. Başka şekilde psikolojik baskı şiddet uygulayarak buradaki öğrenciyi durduramazsınız." (SK25)

Öğretmen (DK27) okul kültürünün etik bilinci olumlu yönde beslediğini, bu kültürü kıdemlilerin devam ettirdiğini ve yeni gelen öğretmenin de bu kültüre uyum sağlamaya çalıştığını dolayısıyla da okulda olumlu bir etik bilinç ikliminin oluştuğunu

ifade etmektedir. Öğretmenlerden (UK14) ve (UE30) da okul ikliminin etik bilinci olumlu etkilediğini dile getirmektedirler.

"Eski olan öğretmenler okulun belli kritik noktaları var. (Çay düzeni, yapılması gerekenler, ders programlar vb.). Kıdemliler bu kritik noktaların devamlılığını sağlıyorlar Bu anlamda çok iyiler. Mesela ben buraya geldiğimde çok şaşırılmışım. 5 dakikalık teneffüsler vardı ve 5 dakikanın bitiminde kimse yoktu gerçekten. Herkes o beş dakikada dışarı çıkıyor ve geri de içeri giriyor. Bunu eskilerin o disiplin anlayışı oturmuş. Yeni gelen bir kişi de doğal olarak böyle bir şey görüyor ve ona uyum sağlamaya çalışıyor. Olumsuzluk olarak düzenin değişmesine izin vermiyor okul." (DK27)

Kıdemliler eskiler biraz daha etik bilinci yüksek gibi. (UK14)

Bence bu okul için yok. Diğer okulda farklılık vardı. Kıdem yılı arttıkça bazı değerlerde azalma oluyordu. Ama bu okulun kıdemlilerinin etik bilinci gayet iyi.(UE30)

Oturmuş kültürle ilgili olarak 28. yılını çalışan ve 28 yıldır aynı okulda bulunan öğretmen (SK13) bu kültürün taa maarif kolejinde başlayarak uzun tecrübeler sonucunda oluştuğunu, kendisini bu kültürün bir temsilcisi olarak gördüğünü ve okula yeni gelen öğretmenlere bu kültürü aktarmayı bir görev bildiğini ifade etmektedir.

"Seneler öncesinden maarif kolejinde başlayarak belli bir kültür oluşturulmuş. Bu değerler deneye deneye oluşturulmuş. Bulunmuş. Bu kültürün ve geleneğin genç öğretmenlere aktarılması lazım. Yeni gelen arkadaşlara ben de aktarıyorum ki aynı şekilde devam ettirelim. Yürütmeye çalışıyorum en azından. O geleneğin bir temsilcisiyim. Edindiklerimi uygulamaya çalışıyorum. Uygulanması içinde uğraşıyorum. Uymayan olursa uyarıyorum. Sözlü olarak uyarıyorum. İstersen şu şu dökümanlarda var istersen al bak derim." (SK13)

Yeşil okullar ağırlıklı olarak mesleki kıdemi 15 yıl ve üstü ve okul kıdemi de 11 yıl ve üstü öğretmenlerden oluşmaktadır. Okullar mesleki değerlere sahip olma düzeyi açısından azdan çoğa doğru sıralandığında kırmızı okullar, sarı okullar ve yeşil okullar diye sıralanmıştır. Dolayısıyla en iyi mesleki değerlere sahip öğretmenlerin

bulunduğu okullar yeşil okullardır ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin okul kıdemi 11 yıl ve üstü olduğu görülmektedir.

"İşbirliğine açık olma yönünden tecrübeli öğretmenleri daha iyi görüyorum. Onlar öğretmenliği sahiplenmişler. Onlar bunu biz yapmalıyız, daha iyi yapmalıyız diyorlar." (SE6)

"Eski kıdemdeki öğretmenler burada elde edilmiş akademik başarının devam ettirilmesi için canla başla bayrağı götürürler... İşbirliğini yönlendiren, ne derece ve nasıl olacağını yol gösterici kıdemli öğretmenlerdir." (UK14)

"Öğrenci nedir ne istiyor, ne bekliyor ne kadarını alabilir. Bunu çok daha netleştiriyorsunuz. Kendinizi daha rahat hissediyorsunuz. Öğretmenin akademik yönünün çok güçlü olması gerekir ama mesleki değerlerinin de iyi olması gerekir bu tür okullarda. Siz burada öğrencinin karşısına çıktığınızda deneyiminizle, onlara olan yaklaşımınızda ve akademik yönünüzün güçlü olması ile ayakta durabilirsiniz... Artık biliyorsunuz ne nedir. Öğrenci nedir ne istiyor, ne bekliyor ne kadarını alabilir. Bunu çok daha netleştiriyorsunuz. Kendinizi daha rahat hissediyorsunuz. Öğretmenin akademik yönünün çok güçlü olması gerekir ama mesleki değerlerinin de iyi olması gerekir bu tür okullarda. Siz burada öğrencinin karşısına çıktığınızda deneyiminizle, onlara olan yaklaşımınızda ve akademik yönünüzün güçlü olması ile ayakta durabilirsiniz... Ben son 11 yıldır bu okuldayım ister istemez sorduğunuz soruları bu okula göre cevaplayabiliyorum." (25SK)

4.2.4.4. Kıdeminin Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın nicel boyutunda işbirliğine açık olma boyutu ile toplam mesleki değerlerde mesleki kıdem açısından istatistiki olarak anlamlı farklar çıkmıştır. 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin işbirliğine açık olma düzeyleri diğer kıdem yıllarından daha düşüktür. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler toplam mesleki değerlere açısından en düşük değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Okuldaki kıdem değişkeni açısından kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma alt boyutları ile toplam mesleki değerler arasında anlamlılık bulunmaktadır. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler şiddete karşı olma,

işbirliğine açık olma alt boyutları ile toplam mesleki değerlere sahip olma açısından en yüksek değere sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmında mülakat yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgulardan hareketle okullardaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak hangi kıdem (mesleki kıdem ve okul kıdemi) yıllarında bulunduğu ve okulların sahip olduğu mesleki değerlerin neler olduğu tespit edilerek okullar kırmızı, sarı ve yeşil okullar diye üç gruba ayrılmıştır. Okullar mesleki değerlere sahip olma düzeyi açısından düşükten yükseğe doğru sıralandığında kırmızı, okullar, sarı okullar ve yeşil okullar diye sıralanmaktadır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenler kırmızı ve sarı okulların olumsuzluklarından en çok etkilenen öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu durum mesleki kıdem açısından 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin en düşük mesleki değerlere sahip olmasına yol açabilmektedir. En iyi mesleki değerlere sahip öğretmenlerin bulunduğu okullar yeşil okullardır ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin okul kıdemi ağırlıklı olarak 11-15 yıl aralığındadır. Bu durum okul kıdemi 11-15 yıl aralığındaki öğretmenlerin mesleki değerleri diğer kıdem yıllarından daha yüksek çıkmasına yol açtığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde mesleki değerlerin kıdem değişkenine ilişkin çıkan nicel ve nitel bulguları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Manhas ve Saigal'ın (2013) yapmış oldukları araştırmada beş yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin mesleki değerleri üç yıl ve daha az deneyime sahip olan öğretmenlerden daha yüksek çıkmaktadır. Grady (1985) ve Bems (1989) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenin çalışma yılı arttıkça deneyiminin de arttığını bu da onun işten daha fazla doyum elde etmesini sağladığını belirtmektedir Sezgin'in (2006) ilköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algılarını araştırdığı çalışmasında en yüksek uyumun mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerde olduğu görülürken en düşük uyum ise kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Taşdan'ın (2010) Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri İle Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyini araştırdığı çalışmasında; özel ilköğretim okullarında okul kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin değer uyum düzeylerinin, okul kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası olan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Çavdar (2009) yaptığı çalışmada, saygı ve doğruluk değerine 11 yıl ve üstü kıdeme sahip

öğretmenler 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla değer verdiklerini söylemektedir.

Bakioğlu (1996) kıdem yılları açısından öğretmenlerin kariyer evrelerini, Kariyer Girişi Evresi (1-5 yıl), Durulma Evresi (6-10 yıl), Aktivizm (Deneycilik) Evresi (11-15 yıl), Uzmanlık Evresi (16-20 yıl) ve Sakinlik Evresi (21-25 yıl) şeklinde beş gruba ayırdığı görülmektedir. Bakioğlu'nun (1996) çalışmasında mevcut "kapasiteyi tam olarak kullanabilme" açısından en düşük değerleri sırasıyla Kariyer Giriş Evresi ve Durulma Evresi öğretmenleri almaktadır. Bu araştırmanın bulgularına göre de mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında olan öğretmenler en düşük mesleki değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bakioğlu'nun çalışmasında (1996) okulda profesyonel olarak öğrenmenin gerçekleştiği maddesi ile ilgili olarak istatistiki olarak en yüksek puanları Aktivizm (11-15 yıl), Uzmanlık (16-20yıl) ve Sakinlik evresi (21-25yıl) öğretmenlerinin aldığı görülmektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre mesleki değerler bakımından 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki değerleri 1-5 yıl ve 6-10 yıldan yüksek çıkmaktadır. Okul kıdemi değişkeni açısından öğretmenler ilk yıllarda az işbirliğine gitmekte iken ilerleyen yıllarda işbirliğine açık olma düzeyleri artmaya başlamakta, 11-15 yılları arasında ise doruk noktasına ulaşmaktadır. Toplam mesleki değerlere sahip olma açısından da 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değerleri en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulgularının Bakioğlu'nun (1996) öğretmen kariyer evreleri çalışmasının bulgularıyla genel anlamda örtüşdüğü görülmektedir. Ancak araştırmanın bulgularına göre en düşük mesleki değerleri 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler almaktadır. Bakioğlu'nun (1996) çalışmasında ise "kapasiteyi tam olarak kullanabilme" açısından en düşük değeri Kariyer Giriş Evresi (1-5 yıl) öğretmenleri almaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Bakioğlu'nun (1996) çalışmasının sonuçlarıyla farklılaştığı söylenebilir.

Özoğlu (2015) Türkiye'de deneyimli öğretmen dağılımındaki eşitsizlikler ve öğretmenlerin devir hızı (çalışma süreleri) adlı çalışmasında mesleğe yeni başlayan deneyimsiz öğretmenlerin ağırlıklı olarak doğu ve güneydoğu illerine atandıklarını, burada çalışan öğretmenlerin deneyimlerinin 1-3 yıl aralığı ile Türkiye ortalamasının altında olduğunu ve bunun nedeninin bu bölgelerde öğretmen devir hızının aşırı olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Öğretmen sirkülasyonunun aşırı olmasında bölgenin sosyoekonomik ve coğrafi koşullarının etkisi büyüktür. Aşırı

sirkülasyon öğrencinin performansını, öğretmenin motivasyonunu ve bağlılığını, öğretmenin öğrenci ve aileler arasındaki iletişimi, eğitim-öğretimin planlanmasını, idari süreçleri ve okul iklimini olumsuz etkilemektedir.

Ingersoll (2011) ABD’de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleğe en kötü şartlara sahip okullarda başladığını belirtmektedir. Ingersoll (2011) mesleğe yeni atanan öğretmenlerin sistem tarafından yüzme bilip bilmediğine bakılmadan denize atıldıklarını ve "ya yüz ya boğul" denilerek öğretmenlerin kendi kaderlerine terk edildiklerini belirtmektedir. Bu öğretmenlerin de yarıya yakını ilk beş yılda mesleği bırakmaktadır. Siyahi ve Latin öğrencilerin başarısız olmasında deneyimsiz, niteliksiz öğretmenlerin ders vermesinin ve öğretmen sirkülasyonunun yüksek olmasının etkisi büyüktür (Lee,2004). Öğretmenlik tecrübesi üç yıldan az olan öğretmenlerin yeterliliği düşük olmaktadır (James vd., 2011). Kaliteli öğretmenler fakirliğin, azınlığın düşük olduğu ve öğrenci başarısını yüksek olduğu okullara gitmeye çalışmaktadırlar. Bu da kaliteli yetişmiş öğretmenlerin hareketliliğine yol açmaktadır (Boyd vd., 2005 akt. James vd., 2011). Öğretmenlerin göç etme nedenleri arasında beşeri sermayelerini yani bilgi, beceri ve deneyimlerini artırarak daha fazla para kazanmak, daha fazla seçenek elde etmek ve daha fazla mesleki mutluluğu yakalamak yatmaktadır (Arab, 2005, s. 117). Öğretmenlerle yapılan toplu sözleşme pazarlıklarında, görüşme konuları içerisinde yoksul bölge okullarında nitelikli öğretmen sayısını artırmaya yönelik hiçbir madde bulunmamaktadır. Tam tersine yoksul bölge okullarında az da olsa bulunan nitelikli öğretmeni şehir merkezlerine taşımaya yönelik maddeler bulunabilmektedir. Toplu sözleşmeye bakmaksızın, yoksul bölge okullarında nitelikli öğretmen sayısını üç kat artıracak ücretlendirme çalışmaları yapılması gerekmektedir (Nelson,2006, s. 25). Kıdemli (nitelikli) öğretmene dikkatli bir şekilde odaklanılmalı ve toplu sözleşme pazarlıklarında öğretmenin kent özlemini azaltacak gerçek çözümler üretilmesi gerekmektedir. Yoksul bölgelerdeki öğretmenleri kentteki okullardaki öğretmenler gibi eğitime hazırlayabilmek için cezp etmeli ve alıkoymalıdır. Bunun için öğretmenlere profesyonel ve yönetsel destek sağlanmalı, makul iş yükü ve kalabalık olmayan uygun büyüklükteki sınıflar, çekici imkânlar, yeterli materyalle donatılmış sınıflar ve okul ve çevresinin güvenliğinin sağlanması gerekmektedir (Nelson,2006, s. 25).

Avrupa'da mesleğe yeni başlayan öğretmenleri asker toplar gibi belli okullara yığmazlar. Burada yeni öğretmenler şanslıdırlar. Çünkü onlar güçlü akademik geçmişi

olan okullarda göreve başlarlar. Finlandiya, İsveç, Singapur ve Japonya gibi öğrenci kalitesinin yüksek olduğu yerlerde kaliteli öğretmenler bütün bölgelere eşit olarak dağıtılmaktadır (Darling-Hammond, 2008). Böylece okullarda çalışan öğretmenler kıdem yıllarına göre dengeli dağıtılmış olup acemi öğretmenler belli bölgelere, kıdemli öğretmenler de belli bölgelere yığılmasının önüne geçilmiştir. Oysa Türkiye'de kıdemi yüksek ve yetkinliği iyi öğretmenler ülkenin belli bölgelerine, acemi öğretmenler ise belli bölgelerine yığılmıştır. Bu da öğrenci kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir.

Robinson, (2008) Çin'in doğu-batı arasındaki geri kalmışlık sorununu başöğretmen ile kırsaldaki profesyonel gelişime ihtiyaç duyan öğretmenin birbirlerini seçmede ve mesleki gelişimleri ile ilgili talepleri karşılamada daha fazla sahiplik hakkı tanıyarak aşmıştığını belirtmektedir. Bu sayede 100.000 üzerindeki acemi öğretmen başöğretmenlerle bir araya getirilmiştir (Robinson, 2008, s. 3-13). Beş yılda 200.000 üzerinde öğretmeni sisteme dahil eden Türkiye'nin bu öğretmenlerin profesyonel gelişiminde benzer bir politika izlemesi faydalı olabilir (MEB, 2015). Ancak bunun için öncelikle sistemdeki başöğretmenleri (yetkin öğretmenleri) tespit edilmesi gerekmektedir.

Çeşitli araştırmalar öğrencinin başarısında ve okula karşı tutumunda öğretmen kalitesinin iyi veya kötü olmasının etkisinin büyük olduğunu ortaya koymaktadır (Sanders ve Rivers, 1996; Firestone, 1996; Graham, 1996; Tsui and Cheng, 1999; Rothman, 200; Haycock and Crawford, 2008). TALIS araştırmasında araştırmaya katılan ülkelere bakıldığında, kaliteli öğretmen eksikliğinin eğitim-öğretimi önemli ölçüde engellediğini belirten müdürlerin çalıştığı okullarda bulunan öğretmenlerin, araştırmaya katılan okullardaki toplam öğretmenler içindeki oranı yaklaşık %38 civarında çıkmıştır. Türkiye için bu oran yaklaşık %78 ile oldukça yüksek çıkarken, Güney Kore'de bu oran %18,5 civarında çıkmıştır. Güney Kore gibi eğitimde başarıyı yakalayan ülkelerin eğitim sistemlerinin en önemli ortak özelliklerinin nitelikli öğretmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Barber ve Mourshed, 2007). Bu sonuç, öğrencinin başarılı olmasında öğretmen kalitesinin önemini ortaya koymaktadır (OECD, 2009).

Singapur'da ortaöğretim yüksek ve orta düzeyli okullar olarak ikiye ayrılmaktadır. Yüksek düzeyli ve orta düzeyli okullarda çalışan öğretmenlerin hem kişisel ve hem de ekip halinde akademik iklime bakışları farklı olmaktadır. Özellikle yüksek düzeyli okullarda çalışan öğretmenler orta düzeyli okullarda çalışan

öğretmenlere göre çok daha fazla oranda yetenekli öğrencilerle çalışması bu farklılığının oluşmasında önemli bir etkidir. Yüksek düzeyli okullarda çalışan öğretmenler işbirliğine daha fazla önem verirken orta düzeyli okullarda öğretmenlerin işbirliğine açık olma değerleri düşmektedir. Ayrıca öğrencinin ulaşılması istenen hedefler ve akademik anlayışlar bakımından da bu okullar birbirinden farklıdır (Chong vd., 2010).

Mesleki sosyalleşme, bir mesleğe ait değerler, tutumlar ile bilgi ve becerilerin edinilmesi sürecidir (Page, 2004, s.1). Bir mesleğin değerlerinin birey tarafından öğrenilmesi ve içselleştirilmesi mesleki sosyalleşme ile olur (Power, 1974, s. 6; Lacey, 1988, s. 635; Abbott, 1988, s. 31). Öğretmenlerin mesleki sosyalleşmesi süreci eğitim öncesi, hizmet öncesi, alan deneyimleri ve işe başlama olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Schempp ve Graber, 1992). İşe yeni başlayan öğretmenlerin geçmişleri ile çalıştıkları okulun koşulları arasındaki diyalektik gerilim onların mesleki düşünce ve davranışlarının şekillenmesine yardımcı olmaktadır (Shempp ve Graber, 1992, s. 341). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin keşfetme deneyimini en sıkıntılı okullar olan “kırmızı” ve sarı okullarda ediniyor olmaları, mesleğin acemisi olmanın getirdiği gerilime bir de en sıkıntılı okulların getirdiği olumsuzlukların eklenmesine ve yanlış mesleki sosyalleşmelerine yol açmaktadır. Yanlış mesleki sosyalleşme beraberinde yanlış mesleki değerlerin edinilmesine de sebep olmaktadır. Bu öğretmenlerin "tekrar mesleki sosyalleşme" yaşayarak doğru mesleki değerler edinmesi gerekmektedir. Koştaş (1987) sosyalleşme rolünü yanlış öğrenmiş olan kişinin geçirdiği sosyalleşmeye, "tekrar sosyalleşme" olarak adlandırmaktadır.

MEB tarafından hazırlanan 2010-2014 ve 2015-2019 Stratejik Planlarında öğretmen arzı üzerinde durulmakta ancak sisteme dahil edilen öğretmenlerin kıdem yıllarına göre yetkinlik durumları ve yetkinliklerinin artırılması ile ilgili herhangi bir planlamadan bahsedilmediği görülmektedir. Sadece aday öğretmenlerin mesleki sosyalleşmesi ile ilgili hizmetiçi eğitimler ve branşlar bazında yetkinlik alanlarının belirlenmesi dile getirilmektedir (MEB 2010-2014 ve 2015-2019 Stratejik Planı). Oysa ülkemizdeki yetkin öğretmenlerin sayısı ve coğrafi dağılımlarının belirlenmesi gerekmektedir. MEB 2006 yılında yaptığı öğretmen kariyer basamakları çalışmalarına tekrar ağırlık vererek yetkin öğretmen havuzu oluşturmalıdır. 2010 yılından itibaren MEB 200.000 civarında öğretmen alımı yapmıştır (MEB, 2015). Bu çok ciddi bir rakamdır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenleri asker toplar gibi ağırlıklı olarak doğu

ve güneydoğu illerimizdeki "kırmızı okullara" yığmak doğru değildir. Yetkinlik düzeyi belgelendirilmiş yetkin öğretmenler ile acemi öğretmenlerin buluşturularak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha sağlıklı mesleki sosyalleşmesi ve doğru mesleki değerler edinmeleri sağlanabilir.

4.2.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Branş değişkenine ilişkin bulgular, mesleki değerler ölçeği alt boyutlarına göre aşağıda yer almaktadır.

Tablo 32: Öğretmenler Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Değerler Alt Boyutu	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Farklılıklara Saygı Duyuma	Türk Dili ve Edebiyatı	72	4,35	,361	10;450	,696	,729	
	Matematik	79	4,27					
	Fizik-KimyaBiyoloji	74	4,37					
	Tarih-Coğrafya	57	4,34					
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	4,44					
	İngilizce	68	4,36					
	Felsefe-Psikoloj	7	4,48					
	Görsel Sanatlar	18	4,33					
	Beden Eğitimi	14	4,26					
	Müzik	7	4,37					
	Meslek Dersleri	41	4,26					
Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	Türk Dili ve Edebiyatı	72	3,66	,672	10;450	1,099	,361	
	Matematik	79	3,75					
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	3,82					
	Tarih-Coğrafya	57	3,77					
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	4,07					
	İngilizce	68	3,78					
	Felsefe-Psikoloji	7	3,55					
	Görsel Sanatlar	18	3,84					
	Beden Eğitimi	14	3,66					
	Müzik	7	3,62					
	Meslek Dersleri	41	3,65					

Tablo 32'nin devamı								
Mesleki Değerler Alt Boyutu	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Şiddete Karşı Olma	Türk Dili ve Edebiyatı	72	3,28	,594	10;450	1,558	,117	
	Matematik	79	3,29	,846				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	3,37	,682				
	Tarih-Coğrafya	57	3,33	,669				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	3,35	,771				
	İngilizce	68	3,32	,811				
	Felsefe-Psikoloji	7	4,05	,650				
	Görsel Sanatlar	18	3,61	,783				
	Beden Eğitimi	14	3,27	,821				
	Müzik	7	2,77	,677				
	Meslek Dersleri	41	3,21	,655				
İşbirliğine Açık Olma	Türk Dili ve Edebiyatı	72	3,68	,714	10;450	,467	,911	
	Matematik	79	3,72	,826				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	3,76	,735				
	Tarih-Coğrafya	57	3,79	,778				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	3,90	,776				
	İngilizce	68	3,74	,746				
	Felsefe-Psikoloji	7	3,33	,860				
	Görsel Sanatlar	18	3,68	,843				
	Beden Eğitimi	14	3,66	,762				
	Müzik	7	3,71	1,00				
	Meslek Dersleri	41	3,63	,781				
Mesleki Değerler	Türk Dili ve Edebiyatı	72	3,64	,363	10;450	1,009	,435	
	Matematik	79	3,65	,452				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	3,73	,383				
	Tarih-Coğrafya	57	3,70	,373				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	3,82	,438				
	İngilizce	68	3,70	,370				
	Felsefe-Psikoloji	7	3,77	,381				
	Görsel Sanatlar	18	3,76	,487				
	Beden Eğitimi	14	3,62	,433				
	Müzik	7	3,54	,534				
	Meslek Dersleri	41	3,60	,342				

Tablo 32'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, Mesleki Değerler Ölçeği "Farklılıklara Saygı Duyma" alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(10;450)} = ,696$; $p > .05$].

Mesleki Değerler Ölçeği “*Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(10;450)} = 1,099$; $p > .05$].

Mesleki Değerler Ölçeği “*Şiddete Karşı Olma*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(10;450)} = 1,558$; $p > .05$].

Mesleki Değerler Ölçeği “*İşbirliğine Açık Olma*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(10;450)} = ,467$; $p > .05$].

Mesleki Değerler Ölçeğinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(10;450)} = 1,009$; $p > .05$].

Alanyazında branşın değerler üzerindeki etkisine ilişkin az sayıda çalışma bulunmaktadır. Manhas ve Saigal’ın (2013) yaptığı çalışmada fen öğretmenlerinin mesleki değerleri sanat öğretmenlerinden daha yüksek çıktığını tespit etmiştir. Tunca’nın (2013) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin “Farklılıklara saygı duyma” ve “Şiddete karşı olma” alt boyutlarından aldıkları puanların branşa göre farklılaşmadığı; buna karşın “Kişisel ve toplumsal duyarlılık”, “İşbirliğine açık olma” alt boyutlarından ve “Öğretmen Mesleki Değer Ölçeği’nden” aldıkları toplam puanların farklılaştığı görülmüştür. Akın ve Özdemir (2009) ile Yılmaz’ın (2011), öğretmenlerin demokratik değerleri üzerinde; Babaoğlu’nun (2007) ise öğretmen adaylarının öfke duyguları üzerinde branş değişkeninin farklılaşmaya yol açmadığını belirleyen çalışmaları bulunmaktadır.

4.2.6. İlçe Değişkenine İlişkin Bulgular

Mesleki değerler ölçeğinin ilçe değişkenine göre elde edilen nicel ve nitel bulgular ile bulgulara ait tartışma bu bölümde yer almaktadır.

4.2.6.1. Nicel Bulgular

İlçe değişkenine ilişkin bulgular, mesleki değerler ölçeği alt boyutlarına göre aşağıda yer almaktadır.

Tablo 33: Öğretmenler Mesleki Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının İlçe Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Değerler Alt Boyutu	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamli Fark
Farklılıklara Saygı Duyma	Kadıköy	151	4,39	,437	2;458	2,780	,063	
	Ümraniye	154	4,28	,400				
	Sultanbeyli	156	4,33	,394				
Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	Kadıköy	151	3,96	,700	2;458	11,735	,000*	Kadıköy ile Ümraniye ve Sultanbeyli arasında
	Ümraniye	154	3,67	,597				
	Sultanbeyli	156	3,65	,593				
Şiddete Karşı Olma	Kadıköy	151	3,52	,780	2;458	9,150	,000*	Kadıköy ile Ümraniye ve Sultanbeyli arasında
	Ümraniye	154	3,18	,707				
	Sultanbeyli	156	3,27	,674				
İşbirliğine Açık Olma	Kadıköy	151	3,99	,796	2;458	15,838	,000*	Kadıköy ile Ümraniye ve Sultanbeyli arasında;
	Ümraniye	154	3,67	,732				
	Sultanbeyli	156	3,52	,704				
Mesleki Değerler	Kadıköy	151	3,84	,433	2;458	19,567	,000*	Kadıköy ile Ümraniye ve Sultanbeyli arasında
	Ümraniye	154	3,60	,366				
	Sultanbeyli	156	3,61	,345				

Mesleki Değerler Ölçeği “*Farklılıklara Saygı Duyma*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4;458)}=2,780$; $p>.05$].

Mesleki Değerler Ölçeği “*Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}=$

11,735; $p < .05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, Kadıköy İlçesi'ndeki ($\bar{X} = 3,96$) okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel ve toplumsal sorumluluk değerinin düzeyi Ümraniye ($\bar{X} = 3,67$) ve Sultanbeyli ($\bar{X} = 3,65$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Mesleki Değerler Ölçeği “*Şiddete Karşı Olma*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)} = 9,150$; $p < .05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, Kadıköy İlçesi'ndeki ($\bar{X} = 3,52$) okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel ve toplumsal sorumluluk değerinin düzeyi Ümraniye ($\bar{X} = 3,18$) ve Sultanbeyli ($\bar{X} = 3,27$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Mesleki Değerler Ölçeği “*İşbirliğine Açık Olma*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)} = 15,838$; $p < .05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, Kadıköy İlçesi'ndeki ($\bar{X} = 3,99$) okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel ve toplumsal sorumluluk değerinin düzeyi Ümraniye ($\bar{X} = 3,67$) ve Sultanbeyli ($\bar{X} = 3,52$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Mesleki Değerler Ölçeğinin ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)} = 19,567$; $p < .05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, Kadıköy İlçesi'ndeki ($\bar{X} = 3,84$) okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel ve toplumsal sorumluluk değerinin düzeyi Ümraniye ($\bar{X} = 3,60$) ve Sultanbeyli ($\bar{X} = 3,61$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.6.2. Nitel Bulgular

Mesleki değerlerle ilgili İlçe değişkenine ilişkin yapılan nicel araştırma sonucunda Kadıköy İlçesinde çalışan öğretmenlerin işbirliğine açık olma, şiddete karşı olma, kişisel ve toplumsal sorumluluk ile toplam mesleki değerlerinin Ümraniye ve Sultanbeyli ilçelerinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere “Çalışılan bölgenin, ilin veya ilçenin öğretmenlerin mesleki bir etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmek suretiyle konu nitel yönden de araştırılmaya çalışılmıştır.

4.2.6.2.1. Mesleki Değerlere Çevrenin Etkisi

Mesleki Değerlere Çevrenin Etkisi ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 34’de sunulmaktadır.

Tablo 34: Mesleki Değerlere Çevrenin Etkisi Temasına İlişkin Alt Temalar ve ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Mesleki Değerlere Çevrenin Etkisi	Bilinçli Öğrenci, Bilinçli Veli, Bilinçli Öğretmen	7
	Öğretmenin Profesyonelleşmesine Etkisi	5
	İlgisiz Öğrenci, İlgisiz Veli, İlgisiz Öğretmen	4
	Öğrencinin Öğretmene Olan Saygısı	3
	TOPLAM	19

Tablo 34 incelendiğinde mesleki değerlere çevrenin etkisi temasına ilişkin toplam yanıtların “bilinçli öğrenci, bilinçli veli, bilinçli öğretmen”, “öğretmenin profesyonelleşmesine etkisi”, “ilgisiz öğrenci, ilgisiz veli, ilgisiz öğretmen” ve “öğrencinin öğretmene olan saygısı” şeklinde dört kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “bilinçli öğrenci, bilinçli veli, bilinçli öğretmen” (n=7), “öğretmenin profesyonelleşmesine etkisi” (n=5), “ilgisiz öğrenci, ilgisiz veli, ilgisiz öğretmen” (n=4) ve ve “öğrencinin öğretmene olan saygısı” (n=3) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Öğretmen (AK2) bilinçli öğrencinin velisinin de bilinçli olduğunu, öğretmenlerin bilinçli veliye karşı daha dikkatli ve saygılı davrandığını ifade etmektedir. Öğretmen (DE1) Kadıköy gibi yerlerde öğretmenin üzerinde velinin çok etkin olduğunu ve öğretmeni mesleğini daha iyi yerine getirmesi noktasında zorladığını belirtmektedir. Öğretmen (SK26) Kadıköy’de bilinçli velilerin olduğunu

neyi nasıl sorgulayacaklarını bildiklerini ayrıca Kadıköy’de öğrencilerin karşısına akademik olarak iyi bir hazırlık ile çıkılmaz ise öğrencinin bu durumu fark edip çeşitli şekillerde rahatsızlığını dile getireceğini, ama az gelişmiş bir yerde öğretmen derste ders dışı şey bile anlatsa öğrencinin bu durumu anlamayacağını/anlayamayacağını ifade etmektedir.

“Bilinçli öğrencinin bilinçli velileri oluyor. Öğretmenler bilinçli veliye karşı daha dikkatli daha saygılı oluyorlar. Bilinçli öğrenci karşısında öğretmen yeniliklere açık olma, araştırma yapma, mesleki değişikliklere karşı daha daha dikkatli olmaya çalışıyor. Varoş olan yerlerde öğretmen daha rahat ve boşlanmış oluyor. Birinde 2+2 versem yeter derken diğerinde 2+2'nin ona yetmeyeceğini biliyor.” (AK2)

“Kadıköy’de veli profesyonel mesleğin bu iyi yap diyor. Kadıköy’de en çok veli etkiliyor. Çünkü veli öğretmeni zorluyor. Çünkü çocuğu ile ilgili hedefleri var.” (DE1)

“Kadıköy gibi yerler de öğretmenin daha bakımlı giyimine kuşamına dikkat etmesi gerekiyor. Kadıköy de öğrencilerin çoğu özel ders aldığı için senin derste çocukların karşısına akademik olarak daha iyi olman gerekiyor. Ya değilse seni öğrenciler rezil eder. Sultanbeyli de çocuk zaten bilmiyor. Buralarda veli daha bilinçli veli seni sorguluyor. Oralarda veli neyi nasıl sorgulayacağını da bilmiyor. Buralarda velinin öğrenim düzeyi yüksek bu da senin daha dikkatli olmana sebep oluyor.” (SK26)

Sultanbeyli ilçesinde çalışan (DE1) Kadıköy’de öğretmen zamanla gitgide profesyonelleşirken burada profesyonelleşme ile gelenek görenek arasında sıkışıp kaldığını ve gelenek göreneğin daha baskın geldiğini ifade etmektedir. Kadıköy’deki bir okulda çalışan öğretmen (UK14) “diğer okullarda saatime bakarken bu okulda vaktin nasıl geçtiğini bilmiyorum” diyerek memnuniyetini ifade etmektedir.

“Kadıköy’de öğretmen gitgide profesyonelleşirken burada profesyonelleşmemenin getirdiği sıkıntılar var. Öğretmenler profesyonelleşme ile gelenek görenek arasında sıkışmış durumda. Bir gelenek göreneğimiz var. Bu bizi zorluyor.” (DE1)

“Diğer okullarda saatime baktığım oluyordu. Burada vaktin nasıl geçtiğini bilmiyorum.” (UK14)

Öğretmen (UK20) meslek liselerinde öğretmenlerin marjinal çevreye ait çocuklarla çalıştıklarını bu gruplarla çalışmaların zorluğu nedeniyle öğretmenlerin değişimi sağlayamayacaklarını düşündüklerini, fark yaratmak için bir çaba göstermediklerini zaten kendilerinden beklentinin de düşük olduğunu ifade etmektedir. Yine meslek lisesinde çalışan öğretmen (DE8) var olan bir yapının içerisinde çalışıldığını, bu yapının kendi işleyişi olduğunu bunun karşısında durulamayacağını, çoğu öğretmenin olanı uygulamak dışında hayata artı değer katma gibi bir hedefinin olmadığını, zamanla da mesleki değerleri ve öğrencileri görmezden geldiklerini ifade etmektedir.

“Meslek liselerinde öğretmenler zor koşullarda çalışıyor. Marjinal grupların çocuklarıyla çalışıyorlar. Öğretmenler değişimi sağlayamayacaklarını düşünüyorlar ve fark yaratmak için bir çaba göstermiyorlar. Kendilerinden beklenti de düşük.” (UK20)

“...Var olan bir yapının içerisine giriyorsunuz. O yapının bir kendi işleyişi var. Bir kendi düzeni var. Bir dışı var. Bürokrasi var. Bunu kıramazsınız. Kırdığınız an sistemin dışına çıkarsınız. Barınamazsınız. Çoğu öğretmen ailesini kuruyor. İşe gel git. Saatinde oraya var, olanı uygula. İş hayatın bir parçası. Hayata değer katma değer yapma sorunları yok. Öğretmenler hayata artı değer katamıyorlar. Zamanla artık mesleki değerleri öğrencileri görmezden geliyoruz. Bu sistemin değişeceğine dair umudum yok. Kişisel çabalar olabilir. Ama geneli için umutsuzum.” (DE8)

Velinin öğretmen üzerindeki etkisi ile ilgili (DE9) rahatsızlığını dile getirmektedir. Kadıköy gibi yerlerde velinin bilmediği konuda bile bilgiçlik tasladığını, öğretmeni zorladığını ve bu gibi yerlerde öğretmenin sürekli kendini geliştirmesi gerektiğini ifade etmektedir.

“Buradaki öğrencileri özlediklerini söylüyorlar. Buradaki öğrenci yap dediğin zaman yapar gel dediğin zaman gelir. Hocasına karşı oralara göre daha saygılıdır. Kadıköy'deki veliler çok bilgiç. Bilmedikleri halde her şeyi biliyorum havasındalar. Öğretmen üzerinde çok baskı kuruyorlar. Burada

öğretmene karşı veli daha saygılı. Kadıköy'de öğretmenlik daha zor. Daha çok mücadele etmek zorundasın. Sürekli kendini geliştirmeye uğraşmalısın. Buradaki çocuk ailesinden bir disiplin alıyor. Dolayısıyla okulda da öğretmenine karşı daha saygılı oluyor.”(DE9)

Velinin öğrencisine karşı ilgisinin olmadığı yerlerde öğrencinin de derse karşı ilgisinin oluşmadığı, ilgisiz öğrenci ve veli karşısında öğretmenlerin de boş vermişlik içine girdiği öğretmenler tarafından dile getirilmektedir.

“Ekonomik durumları ailelerin iyi değil. Anne de vasıfsız işlerde çalışmak zorunda. Baba zaten eve geç geliyor. Çocuk başıboş bir şekilde. Öğrenci okulu dersi boşlayınca öğretmen de boşluyor. Velinin öğrenciyle ilgili olması öğrenciyi de derse karşı ilgili yapıyor. Karşınızda ilgili öğrenci görürseniz sizin de mesleki değerleriniz daha iyi oluyor.”(DK7)

“Veliler çok ilgisiz olduğunda siz de banane diyip boşlayabiliyorsunuz. Öğrenci çok boşlamış ve derse ilgisizse sizde bananeciliğe vurabiliyorsunuz. İster istemez iyi insanlarda iyi kötü insanlardan kötü etkileniyorsunuz.”(KK24)

Öğretmenlerden bazıları bulunduğu bölgelerdeki öğrencilerin öğretmenlerine karşı saygılı olup olmamaları onların mesleki ve kişisel değerlerini olumlu olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bu konuda öğretmen (SK25) öğrencinin akademik başarısının iyi olmasından ziyade saygılı olmasının daha önemli olduğunu ve öğretmeninde yaşamdan daha fazla haz almasını sağladığını ifade etmektedir.

“Kişisel değerler çalışılan yerden etkilenir. Çalıştığım okulun birinde öğrenciler daha saygılı öğretmeni daha bi kendinden görüyordu. Bu benim yaşamdan daha fazla haz almamı sağladı. Ama burada öğrenci yüksek puanlarla geliyor fakat öğretmene saygı açısından iyi değiller. Çok benmerkezciler bu da öğretmenin kişisel değerlerini etkiliyor. ” (SK25)

Öğretmen (AK23) şu anki çalıştığı okuldaki öğrencilerin vefalı ve saygılı olduğunu bu durumunda kendini mutlu ettiğini ama bir önceki okulundaki öğrencilerinden çok olumsuz etkilendiğini çünkü öğrencilerin çok saygısız ve ikiyüzlü olmasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

“Avrupa yakasında yine geri kalmış bir yerde çalıştım. Ama orada çıkarın ve ikiyüzlülüğün çok ön planda olduğunu gördüm. Burası oraya göre birkaç tık

daha iyi. Ben buradan çok olumlu etkilenirken oradan çok olumsuz etkilendim. Lanet ettim. Buradaki öğrenci veli vefalı saygılı. Ben diğer tarafta çok emek verdim ama vefasızlar. Kültürsüz bir yer lanet ettim. Orda devam etseydim şuankinden çok farklı ve daha az verimli bir öğretmen olurdu. Orada mesleki değerlerim olumsuz etkilenirdi. Çünkü tam bir varoş okul okul değil, veli veli değil, öğrenciler inanılmaz bilinçsiz. Mesleki anlamda bir öğretmenden çok şey kattı. Burada ben daha rahatım kendimi güvende hissediyorum.”(AK23)

4.2.6.3. İlçe Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Mesleki değerler ölçeğinin kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma alt boyutları ile toplam mesleki değerlerde ilçe değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı farklar çıkmıştır. Kadıköy ilçesinde çalışan öğretmenlerin kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma ile toplam mesleki değerlere sahip olma düzeyleri Ümraniye ve Sultanbeyli ilçelerinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Nitel boyutta da bulunan bölgenin öğretmenin mesleki değerlerini olumlu/olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürdeki birçok çalışma eğitim reformlarının başarıya ulaşmasında veya ulaşamamasında toplumun önemini vurgulamaktadır. Okullar arasında içinde bulunduğu çevreden kaynaklı birçok yapısal ve kültürel farklılıklar bulunabilmektedir. Bu durum okulların işleyişini etkileyebilmektedir. (Louis and Kruse, 1996; McLaughlin, 1994; Lieberman, 1996). Catherine, Ennis ve Ang (1994) kent ve kırsal bölge okullarında çalışan öğretmenlerin değer yönelimlerini araştırdıkları çalışmalarının sonuçlarına göre kentsel okullarda çalışan öğretmenler kırsal okullarda çalışan öğretmenlere göre kendini gerçekleştirme ve sosyal sorumluluğa daha fazla önem verirken, kırsalda çalışan öğretmenler ise kent okullarında çalışan öğretmenlere göre disiplini sağlama ve öğrenme sürecine daha fazla önemseyebilmektedirler.

Ailelerin sosyoekonomik durumu ve eğitim düzeyi ile okul çalışmalarına katılım ve okulu etkileme arasında olumlu bir ilişki söz konusu olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Bilgin, 1990; Şahin, 2006; James, 2008; Donald, 2009; Özer, 2010; Orman, 2012; Topçu, 2013). Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe velinin okula olan ilgisi artarken; okulun bulunduğu çevrenin

sosyoekonomik düzeyi düştükçe velinin okula olan ilgisi azalabilmektedir (Şahin, 2006, s. 261; Orman, 2012, s. 72-73; Topçu, 2013, s. 187). Aynı durum velinin eğitim düzeyi içinde geçerlidir (James,2008). “*Sınıf veli toplantılarına daha fazla katılan, bu toplantılarda, söz alan ve soru soran velilerin temsil ettiği öğrencilerin yıl sonu not ortalamaları, daha az katılan, söz almayan ve soru sormayan velilerin temsil ettiği öğrencilerin yıl sonu not ortalamalarından, fark yaratacak kadar yüksek çıkmaktadır.*” (Orman, 2012, s.72).

Bazı öğretmenler toplum ve aileden gelen sorunların öğrencinin davranışlarındaki olumsuzlukların daha da artmasına yol açtığını ve bu sorunların eğitimle üstesinden gelinemeyeceğini düşünebilmektedirler (Oliver, 2005, s. 85). Oysa düşük gelirli bölgelerde okuyan öğrencilerin varlıklı semtlerde okuyan öğrencilerden daha fazla nitelikli öğretmene ihtiyacı bulunduğu görülmektedir (Frost, 2007 akt. Morgan, 2012, s. 293). Amerikan eğitim sisteminin en önemli sorunlarının başında ekonomik yönden dezavantajlı bölgelerdeki birçok okulun yetersiz koşullarda eğitim vermesi gösterilmektedir (Mc Gee, 2004 akt. Morgan, 2012, s.291). Borman ve Dowling (2008) Amerika’da öğretmenlerin yıpranma nedenlerini araştırdıkları meta-analitik çalışmada en önemli yıpranma nedeninin öğrenci başarısının düşük olduğu fakir ve azınlık bölge okullarında çalışmaktan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. OECD ülkelerinin yarıya yakınında düşük kalitedeki öğretmenler dezavantajlı bölgelerde çalışmaktadır. Oysa Finlandiya, İsveç, Singapur ve Japonya gibi öğrenci kalitesinin yüksek olduğu yerlerde kaliteli öğretmenler bütün bölgelere eşit olarak dağıtıldığı belirtilmektedir (Darling-Hammond, 2008). Hatta Singapur'da en iyi öğretmenler en zor öğrencilerin eğitiminde görevlendirildiği ifade edilmektedir (Morgan, 2012, s. 291).

4.3. Öğretmenlerin Kişisel Değerlerle İlişkin Görüşleri

Kişisel değerler ölçeği dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Bu dokuz alt boyut sırasıyla; muhafazakârlık, etik bilinç, gelişim odaklılık, duyarlı olmak, iradeli ve öz disiplinli olmak, sorumluluk, evrensellik, yaşamdan haz alma ve uyum olarak adlandırılmıştır. Katılımcıların mesleki değerler alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve görelî önem sıra değerleri Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35: Kişisel Değerlerin Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Görelî Önem Sıra Değerleri

	Md. No	İfadeler	\bar{X}	Ss	Ön. S.	
MUHAFAZAKÂRLIK	45	Namus, edep gibi kavramlar benim için önemlidir	4,41	,90	1	
	49	Toplumun örf adet ve geleneklerini önemser kararlarımda dikkate alırım	4,00	1,01	6	
	6	Toplumsal düzeni oluşturan kuralların varlığını tehlikeye sokacak girişimler beni endişelendirir	4,05	,85	5	
	50	Dindar bir insanım alacağım kararlarda dini merkeze koyarım	3,05	1,38	8	
	15	Kamu düzenin korunması için çaba harcarım	4,33	,73	2	
	46	Huzuru ve mutluluğu dini yaşantıda ararım	3,49	1,29	7	
	16	İnsanların hakkımda olumsuz bir düşünceye kapılmamasına özen gösteririm	4,25	,84	4	
	23	İç ve dış tehditlere karşı devletin uyanık olmasını önemserim	4,33	,88	3	
	N=461		Toplam	3,99		
	ETİK BİLİNÇ	60	Aile geçimini temin etmek için gerektiğinde yalan söylerim	4,28	,99	1
22		Yasal bir yaptırım olmadığı sürece kurallara uymama alışkanlığım vardır	3,98	1,17	3	
53		Karşı tarafı ikna etmek için gerekirse gerçeği yansıtmayan ifadeler kullanırım	4,18	1,02	2	
31		Mesleğin sağladığı gücü diğer insanları etkilemek için kullanmışımdır	3,57	1,16	6	
25		Beni denetleyen kişiye yerine getirmedığım görevlerimi de yerine getirdiğimi ifade ettiğim olmuştur	3,47	1,31	7	
12		Haksız kazanç sağlanmasına sessiz kalmak zorunda kalmışım	3,83	1,15	4	
66		Mesleki bağın olduğu insanlar üzerinden para kazanılmasını doğal karşılarım	3,74	3,74	5	
52		Siyasi görüşüm herkesçe bilinir	2,84	1,23	9	
5		Kıramayacağım kişiler yüzünden çalışma ilkelerimden taviz vermek zorunda kalmışım	3,23	1,26	8	
N=461		Toplam	3,67	,60		
GELİŞİM ODAKLIILIK	47	Toplumsal sorunlarla ilgilenir çözümüne öncülük ederim	3,96	,82	1	
	41	Toplumca dışlanan insanlarla ilgilenmeye çalışırım	3,87	,92	4	
	61	Sosyal alanlarda gördüğüm aksaklıklara müdahale ederim	3,95	,81	2	
	32	Belirsizlikler karşısında cesur davranır risk alırım	3,66	,99	5	
	19	Sürekli yeni şeyler yapma arayışında olup rutin bir hayattan hoşlanmam	3,92	,98	3	
	39	Denek, vakıf gibi faaliyetlerden hoşlanır bu kapsamdaki çalışmalara katılırım	3,32	1,14	7	
	40	Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyleri kabul edip uygulayan ilk kişilerden biri olduğumu düşünürüm	3,62	,96	6	
	N=461		Toplam	3,75	,55	
DUYARLILIK	17	İçinde bulunduğum grubu korumak için gerektiğinde çarpıtma yaparım	3,62	1,17	4	
	20	İşimde sevdiğim insanlara ayrıcalıklı davranırım	3,43	1,18	5	
	55	Beklenmedik durumlarda karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim	3,90	,83	2	
	56	Kendim için ne kadar önemli olursa olsun ailemin olumsuz etkileneceğini düşündüğüm kararları uygulamaktan vazgeçerim	3,80	1,06	3	
	58	Anne babasına saygıda kusur etmeyen itaatkâr bir insanım	3,94	1,03	1	
	N=461		Toplam	3,73	,53	

Tablo 35'in devamı					
İRADELİ ve ÖZ DISİPLİNLİ OLMA	Md. No	İfadeler	\bar{X}	Ss	Ön. S.
	29	Başarısızlıklarında diğer insanların payının olduğunu düşünürüm	3,36	1,12	1
	30	İdeallerimin önündeki engeller beni zorladığında ümitsizliğe düşerim	3,13	1,17	3
	35	Arkadaşlarımın kendi aralarında başkaları hakkında duyduklarını ve gördüklerini paylaşmaları ilgimi çeker	3,20	1,22	2
	38	Gerektiğinde tepkileri azaltmak için insanların egolarını okşayacak sözler söylerim	3,07	1,23	4
	N=461 Toplam		3,18	,73	
SORUMLULUK	27	Tanıdığım insanların yanlış davranışlarını uyarırım	3,73	,99	4
	37	Başarılarımdan dolayı takdir edilmek hoşuma gider	4,21	,88	1
	63	Yenilikler karşısında zorlanırım ve kendimi yeniliğe zor adapte ederim	3,69	1,16	5
	42	Kusurları nedeniyle insanların etiketlenmesine ses çıkarmam	4,15	1,12	2
	67	Dış görünüşümü önemserim	3,89	1,06	3
	N=461 Toplam		3,88	,57	
EYRENSİLLİK	70	Dünyadaki herkesin eşit muamele görmesi gerektiğine inanıyorum	4,54	,82	1
	9	Demokrasinin gelişmesi için emek harcarım	4,46	,77	2
	10	İhtiyaç sahipleri için düzenlenen yardım organizasyonlarına katılırım	4,14	,83	3
	N=461 Toplam		4,37	,55	
	43	Çevremin yaşam tarzıma bakış açısından etkilenmem	3,53	1,15	2
	64	Geniş bir arkadaş çevrem var, vaktimin çoğunluğunu onlarla birlikte eğlenerek geçiririm	3,15	1,10	3
	71	Eğlenceyi severim	4,12	,92	1
	N=461 Toplam		3,60	,69	
UYUM	1	Karşılık beklemeden emek ve zaman harcamak beni mutlu eder	4,42	,77	1
	3	Her şeyden şikayetçi olmam bulunduğum ortama uyum sağlarım	3,92	,94	3
	34	Başaramadığım zamanlar olsa da kibar olmaya çalışırım	4,04	,90	2
	N=461 Toplam		4,12	,56	

Kişisel Değerler Ölçeğinin "muhafazakârlık" boyutunda sekiz madde bulunmaktadır. Bu maddeler içerisinde öğretmenlerin en çok katıldıkları madde "namus, edep gibi kavramlar benim için önemlidir" ifadesidir. Öğretmenlerin muhafazakârlık boyutundaki maddelere "katılıyorum" ($\bar{X} = 3,99$) dedikleri görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin en az katıldıkları madde "dindar bir insanım alacağım kararlarda dini merkeze koyarım" ifadesidir.

Kişisel Değerler Ölçeğinin "etik bilinç" boyutu dokuz maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler içerisinde öğretmenlerin en çok katılmadıklarını ifade ettikleri madde "aile geçimini temin etmek için gerektiğinde yalan söylerim"

maddesidir. Öğretmenlerin etik bilinç boyutundaki maddelere "katılıyorum" ($\bar{X} = 3,67$) dedikleri tespit edilmiştir.

Kişisel Değerler Ölçeğinin "gelişime odaklılık" boyutunda yedi madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin gelişim odaklılık boyutunda en çok katıldıkları madde "toplumsal sorunlarla ilgilenir çözümüne öncülük ederim" ifadesidir. Gelişim odaklılık boyutuna öğretmenler "katılıyorum" ($\bar{X} = 3,75$) demektedirler.

Kişisel Değerler Ölçeğinin "duyarlılık" boyutunda beş madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin duyarlılık boyutunda en çok katıldıkları madde "anne babasına saygıda kusur etmeyen itaatkâr bir insanım" ifadesidir. Duyarlılık maddelerinin genel ortalamasının ($\bar{X} = 3,73$) olduğu ve öğretmenlerin "katılıyorum" dedikleri anlaşılmaktadır.

Kişisel Değerler Ölçeğinin "iradeli ve öz disiplinli olma" boyutunda dört madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu boyutta en çok katılmadıklarını ifade ettikleri madde "başarısızlıklarında diğer insanların payının olduğunu düşünürüm" ifadesidir. İradeli ve öz disiplinli olma boyutuna öğretmenlerin "katılıyorum" ($\bar{X} = 3,75$) dedikleri anlaşılmaktadır.

Kişisel Değerler Ölçeğinin "sorumluluk" boyutunda beş madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin sorumluluk boyutunda en çok katıldıkları madde "Başarılarımdan dolayı takdir edilmek hoşuma gider" ifadesidir. Sorumluluk boyutuna öğretmenler "katılıyorum" ($\bar{X} = 3,88$) demektedirler.

Kişisel Değerler Ölçeğinin "evrensellik" boyutunda üç madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin evrensellik boyutunda en çok katıldıkları madde "dünyadaki herkesin eşit muamele görmesi gerektiğine inanıyorum" ifadesidir. Evrensellik boyutuna öğretmenler "kesinlikle katılıyorum" ($\bar{X} = 4,37$) demektedirler.

Kişisel Değerler Ölçeğinin "yaşamdan haz alma" boyutunda üç madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşamdan haz alma boyutunda en çok katıldıkları madde "eğlenceyi severim" ifadesidir. Bu boyuta öğretmenler "katılıyorum" ($\bar{X} = 3,60$) demişlerdir.

Kişisel Değerler Ölçeğinin "uyum" boyutunda üç madde bulunmaktadır. Öğretmenlerin uyum boyutunda en çok katıldıkları madde "karşılık beklemeden emek

ve zaman harcamak beni mutlu eder" ifadesidir. Bu boyuta öğretmenler "katılıyorum" ($\bar{X} = 4,12$) dedikleri görülmektedir.

Kişisel değerler ölçeğinin dokuz büyütu incelendiğinde en yüksek dört ortalamaya sırasıyla evrensellik ($\bar{X} = 4,37$), uyum ($\bar{X} = 4,12$), sorumluluk ($\bar{X} = 3,88$) ve muhafazakârlık ($\bar{X} = 3,99$) boyutlarının sahip olduğu görülmektedir. En düşük ortalamayı yaşamdan haz alma ($\bar{X} = 3,60$) boyutunun aldığı görülmektedir. Ünal ve Erciş'in (2006) yapmış oldukları araştırmada katılımcıların kişisel değerlere ilişkin görüşlerine bakıldığında "aidiyet duygusu", "sıcak ilişkiler" kişisel değerlerde en yüksek sıralamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Yıldız ve Kapu'nun (2012) çalışmalarında yardımseverlik, güvenlik-gelenekselcilik (muhafazakârlık) ve evrensellik değerlerinin aritmetik ortalamaları en yüksek çıkarken hazcılık değerinin aritmetik ortalaması en düşük çıktığı görülmektedir. Uncu'nun (2008) yapmış olduğu tez çalışmasında evrensellik en çok tercih edilen değer olmuştur. Fırat'ın (2007) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin en fazla önem yükledikleri değer evrensellik olurken en az önem yükledikleri değer güç olmuştur. Avcıoğlu'nun (2009) yapmış olduğu araştırmada akademisyenler arasında gelenekel değerlerin önemi oldukça yüksek iken hazcılık değerine en az önem verdikleri görülmektedir. Yukarıdaki araştırmaların sonuçlarının bu araştırmanın sonuçları ile tutarlı olduğu görülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Kişisel Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kişisel değerler ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, mezuniyet, ek iş yapma, mesleki kıdem, okul kıdemi, branş ve ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Kişisel değerler ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre elde edilen nicel ve nitel bulgular ile bulgulara ait tartışma bu bölümde yer almaktadır.

4.4.1.1. Nicel Bulgular

Öğretmenlerin kişisel değerleri ile ilgili cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 36'da yer almaktadır.

Tablo 36: Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Muhafazakârlık	Kadın	250	3,92	,565	459	-2,602	,010*
	Erkek	211	4,07	,652			
Etik bilinç	Kadın	250	3,81	,567	459	5,484	,000*
	Erkek	210	3,51	,602			
Gelişime açık olma	Kadın	250	3,72	,548	459	-1,322	,187
	Erkek	211	3,79	,563			
Duyarlı olmak	Kadın	250	3,77	,565	459	1,607	,109
	Erkek	211	3,69	,501			
Sorumluluk	Kadın	250	3,90	,580	459	,978	,329
	Erkek	211	3,85	,576			
Evrensellik	Kadın	250	4,43	,500	459	2,579	,010*
	Erkek	211	4,30	,601			
İradeli ve öz disiplinli olmak	Kadın	250	3,30	,716	459	3,766	,000*
	Erkek	211	3,04	,741			
Yaşamdan haz alma	Kadın	250	3,64	,708	459	1,345	,179
	Erkek	211	3,55	,668			
Uyum	Kadın	250	4,15	,545	459	1,006	,315
	Erkek	211	4,09	,577			
Kişisel değerler	Kadın	250	3,83	,299	459	2,626	,009*
	Erkek	210	3,75	,320			

Tablo 36'ya göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği “*Muhafazakârlık*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,602$; $p < .05$]. Buna göre kadın öğretmenlerin muhafazakârlık düzeyleri ($\bar{X} = 3,92$), erkek öğretmenlerin muhafazakârlık düzeylerinden ($\bar{X} = 4,07$) daha düşüktür.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Etik bilinç*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 5,484$; $p < .05$]. Buna göre kadın öğretmenlerin etik bilinç düzeylerinin ($\bar{X} = 3,81$), erkek öğretmenlerin etik bilinç düzeylerinden ($\bar{X} = 3,51$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Gelişim odaklılık*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,322$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Duyarlı olmak*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,607$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Sorumluluk*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = ,978$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Evrensellik*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,579$; $p < .05$]. Buna göre kadın öğretmenlerin evrensel değerlere sahip olma düzeyleri ($\bar{X} = 4,43$), erkek öğretmenlerin evrensel değerlere sahip olma düzeylerinden ($\bar{X} = 4,30$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Kişisel Değerler Ölçeği “*İradeli ve öz-disiplinli olmak*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 3,766$; $p < .05$]. Buna göre kadın öğretmenlerin iradeli ve öz-disipline sahip olma düzeyleri düzeyleri ($\bar{X} = 3,30$), erkek öğretmenlerin iradeli ve öz-disipline sahip olma düzeylerinden ($\bar{X} = 3,04$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Yaşamdan haz alma*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,345$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Uyum*” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi

sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)}= 1,006$; $p<.05$].

Kişisel Değerler Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)}= 2,626$; $p<.05$]. Buna göre kadın öğretmenlerin kişisel değerlere sahip olma düzeyi ($\bar{X}=3,83$), erkek öğretmenlerin kişisel değerlere sahip olma düzeylerinden ($\bar{X}=3,75$) daha yüksektir

4.4.1.2. Nitel Bulgular

Öğretmenlerin kişisel değerleri ile ilgili cinsiyet değişkenine ilişkin nicel bulgularda anlamlı çıkan sonuçlardan yola çıkarak mülakatlar yapılmıştır. Öğretmenlere sorulan “Erkek öğretmenler kadın öğretmenler arasında muhafazakârlık değerine sahip olma açısından bir fark olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konuda neler söylemek istersiniz? Erkek öğretmenler kadın öğretmenler arasında etik bilinç, evrensel değerler, öz-disiplin gibi kişisel değerlere sahip olma açısından bir fark olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konuda neler söylemek istersiniz” sorularına verilen cevaplar kişisel değerler çerçevesinde analiz edilip gruplandırılarak değerlendirilmiştir.

4.4.1.2.1. Muhafazakârlık ve Cinsiyet

Muhafazakârlık ile cinsiyet arasındaki ilişkiye verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 37’de sunulmaktadır.

Tablo 37: Erkek Öğretmenler Daha Muhafazakâr ve Kadın Öğretmenler Daha Muhafazakâr Temalarına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Erkek Öğretmenlerde Muhafazakâr Olma	Ata Erkil Toplum	9
	Kendini Tekrar Etme	2
	Tek Tip Sosyal Çevre	2
	Erken Olgunlaşma	1
	TOPLAM	14
Kadın Öğretmenlerde Muhafazakâr Olma	Değerlerinde Daha Tutucu	2
	Dini Değerlere Bağlılık	2
	TOPLAM	4

4.4.1.2.1.1. Erkek Öğretmenlerde Muhafazakâr Olma

Tablo 37 incelendiğinde erkek öğretmenlerin daha muhafazakâr olma nedenleri ata erkil toplum, kendini tekrar etme, tek tip sosyal çevre ve erken olgunlaşma şeklinde dört kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “ata erkil toplum” (n=9), “kendini tekrar etme” (n=2), “tek tip sosyal çevre” (n=2) ve “erken olgunlaşma” (n=1) ve şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde erkek öğretmenlerin daha gelenekselci ve milliyetçi oldukları bunun yetişme tarzından kaynaklandığı ve toplumun ata erkil olmasının bunda etkili olduğu dile getirilmektedir.

“Erkeklerde de kadınlarda da var ama erkekler biraz daha fazla muhafazakâr diyebilirim. Bu yetişme tarzından kaynaklanıyor. Ortam bize bunu öğretiyor. Benim çevrem hep öğretmen annem, babam, dayım bu da etkiliyor. Kadının özgürlüğe olan açlığı onu muhafazakârlıktan uzaklaştırıyor. Ama erkeğin muhafazakâr olması onun özgürlüğünü kısıtlamıyor.” (DK3)

“Erkekler aslında daha gelenekselci, daha milliyetçi ve tutucular. Kadınlar daha rahat ve freeler. Yetiştirilmekten kaynaklanıyor... Genel gördüğüm öğretmen kitlesi bu şekilde. Erkekler daha milliyetçi bir duruşa sahipler.” (DK22)

“Erkeklerin daha muhafazakâr olduğunu söyleyebilirim. Toplumumuzun ata erkil olmasından kaynaklanıyor. Kadınlar belirli bir ekonomik özgürlüğe kavuşunca muhafazakârlıktan uzaklaşıyorlar. Kadınların hayata bakış açılara gelişime ve yeniliğe daha açık. Ama erkekler çok para kazansalar da muhafazakârlık değerleri çok fazla değişmiyor.” (UE4)

Öğretmen (DE1) kadın öğretmenlerin daha çok yeni şeyler denemeye çalıştıklarını ama erkek öğretmenlerin hep bir muhafaza ve sürekli kendini tekrar etme söz konusu olduğunu dile getirmektedir. Öğretmen (UK14) bu durumu erkeklerin olanı koruma telaşına bağlamaktadır.

“Erkekler daha muhafazakâr olduğunu düşünüyorum. Kadın öğretmenlerin daha çok yenilikçi şeyler denediğini gördüm. Ben de dâhil geliyoruz gidiyoruz. Ama kadın öğretmenlerde bugün sınıfta ders yapamadım bana ders

yaptırmadılar diye dert ediniyordu. Erkekler ise giriyoruz çıkıyoruz işte diyorlar. Kadın öğretmenler yeniliklere açıklar yeni şeyler denemeye meraklılar. Kadın öğretmenler geçen sene ders anlattıkları gibi bu sene ders anlatmıyorlardı. Mutlaka bir yenilik katıyorlardı. Ama erkek öğretmenlerde hep bir muhafaza var sürekli kendini tekrar söz konusu. Benim ortaokul lise öğretmenlerimde öyleydi. Jest ve mimikleri bile hiç değişmiyor. Kendi erkek öğretmenlerimin taklidini çok rahat yapardık. Ama kadın öğretmenler gerçekten değişik bir şekilde anlatmaya çalışıyorlar. Stabil durmuyorlar, kendilerini aşmaya çalışıyorlar.” (DE1)

“Erkekler daha muhafazakâr. Yapıdan gelen bir şey olabilir. Değer verdikleri şeylerde muhafazakâr olabiliyorlar. Olanı koruma anlamında.” (UK14)

Kadın öğretmenlerin eşlerinin gelir düzeyi, sosyal statüsü onların muhafazakârlığını azaltırken erkek öğretmenin eşinin de genelde öğretmen ya da ev hanımı olması onların belli gelir ve değişmeyen bir sosyal çevrede yaşamalarına bunun sonucu olarak da daha muhafazakâr olmalarına yol açtığını öğretmen (SK17) ifade etmektedir. Öğretmen (AK2) de erkek öğretmenlerin çevre itibarıyla tek bir meslek çatısı altında toplandıkları için daha kapalı ve muhafazakâr olduklarını söylemektedir.

“Erkekler daha muhafazakâr oluyor. Farklı gruplardan gelen kadın öğretmenler var. Kadın öğretmenlerin kocasının gelir düzeyi, sosyal statüsü onların muhafazakârlığını değiştiriyor. Kişisel değerleri farklılaşıyor. Erkek öğretmen sadece öğretmenlik yapıyor. Geliri belli, belirli ve değişmeyen bir sosyal çevrede yaşadığı için daha muhafazakâr oluyorlar. Bu nedenle erkek öğretmenler daha muhafazakâr oluyorlar. Mesela çoğu erkek öğretmen arkadaşımın karısını tanımıyorum. Okula getirmezler.” (SK17)

“Erkek öğretmenler daha sabit fikirliler ve daha kapalı kutular. Kadın öğretmenler farklı düşüncelere eleştirilere daha açıklar. Kadınların daha sosyal ve iletişime açık olmasından dolayı böyle olduklarını düşünüyorum. Kadınlar sosyal ortamlara daha rahat giriyorlar. Erkekler çevre itibarıyla tek bir meslek çatısı altında toplandıkları için daha kapalılar. Kadınlar eşlerinden dolayı çok farklı sosyal ortamlara girebiliyorlar. Bu onlara ayrı bir özgüven

veriyor. Kadınlar okula eşlerinin statüsü ile geliyorlar ve okulda bu statüyü yansıtmaya çalışıyorlar. Bu da muhafazakârlığı etkiliyor.”(AK2)

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yetişme dönemlerinde dış dünyaya daha erken yaşlarda çıkmaya başladıkları bu nedenle de kadınlara göre daha erken yaşlarda olgunlaştıkları bu da erkeklerin kadınlara göre daha muhafazakâr olmasına yol açtığını öğretmen (KK24) dile getirmektedir. Kadın öğretmenlerin öğretmenliğe başladıktan sonra aileden bağımsızlığını elde etmeye başladığını bu da onun erkek öğretmene göre daha geç yaşta serbest hareket etmesine sebep olduğunu, olgunlaşmasının da mesleğinin 10-15 yılında gerçekleşmeye başladığını bu nedenle kadınlar arasında çok uç değer farklılıkları oluşurken erkekler erken olgunlaştıklarından muhafazakârlık yönlerinin birbirlerine daha yakın olduğunu (KK24) söylemektedir.

“Erkekler muhafazakârlıkta birbirlerine yakın derecedeler ama kadınlar birbirlerinden uçuk derece de farklılık gösteriyorlar. Çok aşırı muhafazakâr ya da çok aşırı serbest bayan öğretmenler var. Erkekler daha muhafazakâr ve muhafazakârlıkları birbirlerine daha yakın değerlerde. Bir erkeğin giyim kriteri ile bir diğer erkeğin belirlediği giyim kriteri arasında çok fazla fark yoktur. Ama kadınlar inanılmaz derece farklılar. Aileden gelen bir şey herhalde. Erkek çocuklarını aileler daha çok dışarı bıraktıklarından birbirlerinden daha çok etkilenip ortalama bir birine yakın bir muhafazakârlığa varıyorlar. Erkek çocuk dışarı çıkar giyim kuşamına karışılmaz ama kız çocukları öğle değil. Anne kapalı ise kız da kapalı anne açık ve makyajlı ise kızı da açık ve makyajlı. Dış dünyaya kadınların açılması daha geç erkeklerin açılması daha erken olmasından kaynaklanıyor olabilir. Erkekler dış dünyaya daha erken açıldıkları için öğretmenliğe başladıklarında kadınlardan daha önce bir olgunluk düzeyine ulaşmış oluyorlar. Ama kadınlarda mesleğe atandıktan sonra bu değerlerde esas gelişme başlıyor ve mesleğinde 10-15 yıl sonra olgunlaşıyor. Kadınlarda muhafazakârlık değerleri meslekte iken şekilleniyor. “(KK24)

4.4.1.2.1.2. Kadın Öğretmenlerde Muhafazakâr Olma

Tablo 37 incelendiğinde kadın öğretmenlerin daha muhafazakâr olma nedenleri değerlerinde daha tutucu olma ve dini değerlere bağlılık şeklinde iki

kategoride toplandığı gör÷lmektedir. Her iki kodunda frekansı (n=2) olduğu gör÷lmektedir.

Öğretmen (KE21) kadın öğretmenlerin değişimin kendilerine zarar verebileceğini düşündüklerini ve bu nedenle daha muhafazakâr hareket ettiklerini ifade etmektedir. (AK10)'da kadın öğretmenlerin değerlerini değiştirmek istemediklerini ifade etmektedir.

“Kadınlar var olan değerlerini değiştirmek istemiyorlar. Daha muhafazakârlar.”(AK10)

“Muhafazakârlık konusunda kadın daha muhafazakâr. Değerlerinde daha tutucu. Kadınlar bana göre fiziksel zihinsel hangisi olursa oldun değişim konusunda daha çok korkuyorlar. Yani o değişimin kendisine zarar verebileceğini düşünüyorlar. Benim hayatım bu şekilde devam etsin istiyorlar. Erkekler daha çok değişime maruz kalıyorlar. Erkekler tutucu değiller.”(KE21)

Öğretmen (SE6) ve (UK5) kadın öğretmenlerin dinlerine daha bağlı olduklarını bu durumunda onları erkeklere göre daha muhafazakâr yaptığını belirtmektedir.

“ Kadınları daha muhafazakâr görüyorum. Kadınlar dini konularda daha etkili ve dinlerine bağlılar. Erkek öğretmenlerin çokta önemsediklerini düşünmüyorum. Kadınlar dini konularda daha hassaslar.” (SE6)

“Kadınlar daha muhafazakâr. Dini değerlerimiz, örf adetlerimiz, yetiştirilme tarzımız bizi muhafazakâr yapıyor. Erkekler yanlış yetiştirildikleri için, ailede ve toplumda çok daha rahat yetiştirildikleri için daha özgürler.”(UK5)

4.4.1.2.2. Etik Bilinç ve Cinsiyet

Muhafazakârlık ile cinsiyet arasındaki ilişkiye verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 38'de sunulmaktadır.

Tablo 38: Erkek Öğretmenlerde Etik Bilinç ve Kadın Öğretmenlerde Etik Bilinç Temalarına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Erkek Öğretmenlerde Etik Bilinç	Ek İş veya Özel Ders Verme	7
	Erkek Öğretmenler Daha Etik	3
	İşler Nasıl Olsa Yürür	2
	Yaşamda Ayakta Kalma Mücadelesi	1
	TOPLAM	13
Kadın Öğretmenlerde Etik Bilinç	Daha Hassas Olma	5
	Kadın Olmaktan Kaynaklı Etik Bilinç	3
	Etik Bilinçle Yetiştirilme	1
	Ev Yönünün Olması	1
	TOPLAM	10

4.4.1.2.2.1. Erkek Öğretmenlerde Etik Bilinç

Tablo 38 incelendiğinde erkek öğretmenlerde etik bilinç temasının erkek öğretmenler daha etik, ek iş veya özel ders verme, işler nasıl olsa yürür ve yaşamda ayakta kalma mücadelesi şeklinde dört kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “ek iş veya özel ders verme” (n=7), “erkek öğretmenler daha etik” (n=3), “işler nasıl olsa yürür” (n=2) ve “yaşamda ayakta kalma mücadelesi” (n=1) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Sadece üç öğretmenler etik bilinç yönünden erkeklerin daha iyi olduklarını söylemektedir. Bu söylemde bulunan öğretmenlerden biri ifadesini biraz açmakta ve kadınların arkadaş kabul ettiği kişiyi haksız da olsa korumaya çalışırken erkeklerin bu konuda daha profesyonel hareket ettiklerini ifade etmektedir.

“Erkekler daha etik davranıyorlar. Kadınlar bu konularda daha rahatlar. Kadınlar çalışsam da olur düşüncesinin rahatlığı ile işlerini çok da umursamıyorlar. Çalışsam eşim bana bakar anlayışı var.”AK10)

“Erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında erkek öğretmenler iş arkadaşı olarak kabul etmeyi sağlıyorlar ama kadın öğretmenler arkadaş olduktan sonra arkadaşı iyi yapıyor kötü mü yapıyor bakmayıp sadece arkadaşını arkadaşı olduğu için destekleme söz konusu. Bu nedenle kadınların etik düzeyi biraz daha düşük. Biz takımız bilinci iş üzerinden yürümeli biz takımız bilinci o benim arkadaşım şeklinde olmamalı. Öyle olunca işler aksıyor. Bizi burada birleştiren iş olmalı. Ben erkekleri daha profesyonel buluyorum.” (AK15)

“Erkekler biraz daha etik.” (KE21)

Erkek öğretmenlerin ek iş yapma ihtiyacı onun kişiliğinde olmamasına ve istememesine rağmen etik dışı davranışlar sergilemesine sebep olduğunu bunun sonucunda da kendi öğrencisine ek ders verme, özensiz ders anlatma ve hakkını veremese de daha fazla ders alma gibi etik dışı davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir.

“Ama kendi öğrencisine ders verme gibi yönlerden bakarsa erkek öğretmenlerin bu yönden etik bilinçlerinin daha düşük olduğunu düşünüyorum. Bayan öğretmen evli iki işte çalışıyor böyle bir sorunu olmuyor ama erkek öğretmen ek iş yapmak zorunda olabiliyor. İşin içine kazanç girdiğinde kişiliğinde olmamasına rağmen erkeğe istemese de olmayacak şeyler yaptırabileceğini düşünüyorum. Toplumsal rollerden kaynaklanıyor bu. Aslında yapmazdı hayat şartları onu zorlamasa idi ya da başka bir mesleği olsaydı.” (KK24)

“Erkekler az ders almak istiyorlar çünkü onlar dışarıda başka işlerle meşgul oluyorlar. Dersimi anlatıp biran önce çıkayım istiyorlar ek işleri nedeniyle. Hakkını veremesem de ders alayım erkeklerde daha fazla.” (DK22)

Erkek öğretmenlerin işlerin bir şekilde yürüyeceğini bildikleri ve bu nedenle de çalışmalarda rahat hareket ettikleri ve düzensiz davrandıkları ifade edilmektedir.

“Etik bilinç yönünden kadınlarda etik bilinç daha yüksek. Kadınlar daha hassaslar, Daha özenli davranıyorlar. Ama erkek öğretmenler bu işin yürüyeceğini biliyorlar, daha rahatlar. Bu işlerin yürüyeceğini biliyorlar. Çünkü ben derse geçte gitsem çocuk benim geleceğimi bilir ve ona göre dikkat eder diye düşünüyorlar.” (DK22)

“Etik bilinç yönünden kadınlar daha iyi. Derse biz hazırlıklı girerken erkekler hazırlıksız giriyorlar. Daha rahatlar.” (KK19)

Öğretmen (UK20) toplumumuzda erkeklerin kalıplarla yetiştirildiğini “adam ol ayakta kal, kendini ezdirmemek için gerekirse haksızlık yap, paçayı bir şekilde kurtar” gibi kalıp davranışların öğretildiğini bununda yetişkin olduğunda etik dışı hareket etmesine yol açtığını söylemektedir.

“ Etik bilinç yönünden kadın öğretmenler daha bilinçliler. Yaşamla iç içe olmalarından, farklı değerlendirmeler yapabilmekteler. Erkekler kalıplarla yetiştiriliyorlar. Etik değerler konusunda kızlara ılımlı olmak, insanları büyüklerini dinlemek öğretiliyor. Erkeklerle sert durma, dik durma öğretiliyor. Haklı haksız ayrımı çok öğretilmiyor. Bu da mesleğe yansıyor. Erkek adam olsun diye gerekirse haksızlık yapsın, kendini ezdirmesin, paçayı ne şekilde kurtarırsa kurtarsın ama yeter ki kurtarsın. Bu tür yönlendirmeler kızlara çok yapılmıyor.” (UK20)

4.2.1.2.2.2. Kadın Öğretmenlerde Etik Bilinç

Tablo 38 incelendiğinde kadın öğretmenlerde etik bilinç temasının kadın olmaktan kaynaklı etik bilinç, daha hassas olma, etik bilinçle yetiştirilme, ev yönünün olması ve çalışmam da olur şeklinde beş kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “daha hassas olma” (n=5), “kadın olmaktan kaynaklı etik bilinç” (n=3), “etik bilinçle yetiştirilme” (n=1) ve “ev yönünün olması” (n=1) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin kadın olmaktan anne olmaktan kaynaklı olarak daha etik hareket ettiği ifade edilmektedir.

“ Etik bilinç yönünden de kadınlar öndeydi. Bu hem annelikten hem de kadın olmaktan kaynaklanıyor. Kadın öğretmenlerin öğrenciye yaklaşımı gerçekten çok daha farklı. Ben gözlemlemeyi seven biriyim. Hem etik anlamda hem işbirliği anlamında kadın öğretmenler daha açıktır.” (DE1)

“Etik bilinç yönünden kadınlar daha iyi. Kadın oldukları için daha çok vicdan sahibiler”.(KE12)

Kadın öğretmenlerin etik bilinç konusunda daha hassas ve daha özenli olduğu bu konulara dikkat ettikleri dile getirilmektedir.

“Etik bilinç yönünden kadınlarda etik bilinç daha yüksek. Kadınlar daha hassaslar, Daha özenli davranıyorlar. Ama erkek öğretmenler bu işin yürüyeceğini biliyorlar, daha rahatlar. Bu işlerin yürüyeceğini biliyorlar. Çünkü ben derse geçte gitsem çocuk benim geleceğimi bilir ve ona göre dikkat eder diye düşünüyorlar.” (DK22)

“Etik bilinç yönünden baktığınızda mesela nöbette kadınlar daha hassas. Temizlik, düzen tertip, öğrencilerin kurallara uymasını istemede kadınlar çok titiz.”(AE29)

Toplumumuzda kadınlarla erkeklerin yetiştirilme şekli incelendiğinde kadınların daha etik yetiştirildikleri kadın öğretmenlerin de bu nedenle etik yönünün daha iyi olduğu öğretmen (UK20) tarafından söylenmektedir.

Etik bilinç yönünden kadın öğretmenler daha bilinçliler. Yaşamla iç içe olmalarından, farklı değerlendirmeler yapabilmekteler. Erkekler kalıplarla yetiştiriliyorlar. Etik değerler konusunda kızlara ılımlı olmak, insanları büyüklerini dinlemek öğretiliyor. (UK20)

Kadın öğretmenlerin öğretmenlik dışında evde de ev hanımı olarak sorumluluklarının olması onu etik yönden zayıflattığı ifade edilmektedir.

“Etik yönden kadının ev yönünün olması mesleği dışında başka sorumluluklarının olması onu etik yönden zayıflatıyor. Ama erkeklerinde yaptıkları ek işler onları etik yönden olumsuz etkiliyor.” (AK2)

4.4.1.2.3. Öz-disiplin ve Cinsiyet

Öz-disiplin ile cinsiyet arasındaki ilişkiye ilişkin dokuz öğretmen görüş bildirmiş olup dokuzu da kadınların daha öz disiplinli olduğunu dile getirmiştir. Verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 39’da sunulmaktadır.

Tablo 39: Kadınlar Daha Öz-disiplinli Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Kadınlar Daha Öz-disiplinli	Planlı ve Programlı Yaşama Zorunluluğu	6
	Sorumluluklarının Fazlalığı	6
	TOPLAM	12

Tablo 39 incelendiğinde kadınlar daha öz disiplinli temasının planlı ve programlı yaşama zorunluluğu ve sorumlulukların fazlalığı şeklinde iki kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla

“sorumlulukların fazlalığı” (n=6) ve “planlı ve programlı yaşama zorunluluğu” (n=6) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin tedirgin olma ile kaygı oranlarının yüksekliği ve yapıları gereği hayatlarını daha iyi planlamaları işlerinde de erkeklere göre daha öz disiplinli olmalarını sağlamaktadır.

“Öz disiplin yönünden kadınlar daha planlı yaşıyorlar. Tedirgin olmaktan kaygılı olmaktan kaynaklanıyor. O derse hazırlıklı gitmesem ne olur tedirginliği ile planlı ve hazırlıklı yaşıyorlar. Erkek öğretmen derse hazırlıklı değilse rahatlıkla öğrenciye hadi biraz serbestsiniz diyebiliyor. Ama kadınlarda bu zor.” (DK22)

“Öz disiplin yönünden kadınlar daha iyi. Erkekler çekip çevirmeyi bilmiyorlar. Erkekler planlı ve organize olmayı kadınlardan bekliyorlar.” (UK16)

“Öz disiplin yönünden kadınlar hafiften daha iyi, erkeklerde biraz daha rahatlık var.” (KE12)

Kadın öğretmenlerin hem evde hem de okulda sorumluluklarının fazla öz-disiplinli olmamaları halinde başarılı olamayacakları ve süreci yürütemeyecekleri belirtilmektedir.

“Öz disiplin yönünden bayan öğretmenler daha iyi. Çünkü çok fazla sorumlulukları var. Çocuklarıyla ilgilenmek, evi çekip çevirmek ve öğretmenliği de en iyi şekilde yürütmek zorundalar. Aksi halde süreci kurtaramaz ve yürütemezler” (UK20)

“Öz disiplin yönünden kadınlar yapıları gereği hayatlarını daha iyi planlayabildikleri için, toplumsal rolleri çok fazla olduğu için hem çocuğunun ödev, hem evde pişireceği yemeği hem ağırlayacağı misafiri hem yarına hazırlayacağı sınavı aynı anda düşünmek ve hazır olmak zorunda. Beyin buna egzersizli.” (AK15)

4.4.1.2.4. Evrensel Değerler ve Cinsiyet

Evrensel değerler ile cinsiyet arasındaki ilişkiye dair görüş bildiren öğretmenlerin tamamı kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla evrensel

değerlere sahip olduğunu dile getirmektedir. Verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 40’da sunulmaktadır.

Tablo 40: Kadınlar Daha Fazla Evrensel Değerlere Sahip Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Kadınlar Daha Fazla Evrensel Değerlere Sahip	Şefkat ve Annelik Duygusu	6
	Gözü Kara Olma	2
	TOPLAM	8

Tablo 40 incelendiğinde kadınlar daha fazla evrensel değerlere sahip temasının şefkat ve annelik duygusu ile gözü kara olma şeklinde iki kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “şefkat ve annelik duygusu” (n=6) ve “gözü kara olma” (n=2) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin annelik duygusu onun evrensel değerler konusunda daha hassas ve şefkatli olmasını sağladığı ayrıca bu durumun olaylara daha farklı bir açıdan bakmalarını beraberinde getirdiği dile getirilmektedir.

“Evrensel değerler açısından kadınlar daha iyiler. Şefkat ve annelik duygusundan kaynaklanıyor” (UE4)

“Kadınlarda evrensel değerler daha yüksek. Kadınlar yaratılış olarak daha hassas daha duyarlılar. Anne olmalarından kadın olmalarından kaynaklanıyor. Annelik duygusu kadını geliştiriyor. Farklı başka bir bakış açısı sağlıyor.”(AK23)

Kadın öğretmenlerin evrensel değerler konusunda daha aktif hareket ettikleri ama erkek öğretmenlerin iş kaybetme korkusu ile bu gibi konularda geri durdukları dile getirilmektedir.

“Evrensel değerler açısından kadın erkek eşitliği, demokrasi, çevre vb. yönlerden kadınlar daha etkililer. Kadınlar bu gibi konularda daha gözü kara oluyorlar. Erkekler evrensel konularda İşini kaybetme korkusu nedeniyle daha çekimser duruyorlar. “(SK17)

“Evrensel değerler yönünden de kadınlar daha duyarlı ve destekleyici. Eylemlerde kadınlar daha ön plandalar.”(DK3)

4.4.1.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin kişisel değerlere sahip olma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kadınların kişisel değerleri erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Erkekler kadınlardan daha muhafazakâr gözükmemektedir. Kadınların etik bilinç, evrensellik, iradeli ve öz disiplinli olma değerleri erkeklerden daha fazla olduğu fark edilmektedir. Erkekler daha muhafazakâr olmalarına rağmen etik bilinç yönünden kadınların erkeklerden daha iyi olmaları dikkat çekici olduğu görülmektedir. Nicel boyutta anlamlı çıkan bu sonuçları nitel bulgularda desteklemektedir.

Alanyazında mesleki değerlerin cinsiyet değişkenine ilişkin çıkan nicel ve nitel bulguları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Spence (1993) cinsiyetin birçok faktöre dayanan özellikleri modelinde, cinsiyet-değer ilişkisini üç olgu ile açıklamaktadır. a) cinsel kimlik (kadın ve erkeğin tanımı); b) bizim toplumumuzda erkek ve kadının belirgin kişilik özellikleri; c) cinsiyete verilen önem, rol ve konum. Spence bu üç olgunun cinsiyet değer ilişkisinin şekillenmesini sağladığını ifade etmektedir.

Shwartz değerleri özaşkınlık, muhafazakârlık, özgeleşim ve değişime açıklık olarak dört temel değere ayırmıştır. Değişime açıklık ile muhafazakârlık aynı eksenlerdeki iki karşıt grubu temsil etmektedir. İkinci ana eksenlerdeki iki karşıt grupta ise öz-aşkınlık (yardımseverlik, evrensellik) ile öz-geleşim (güç, başarı) değerleri yer almaktadır (Shwartz, 2012, s. 9). Araştırma bulguları incelendiğinde erkeklerin muhafazakârlık değerlerinin kadınların ise öz-aşkınlık (etik bilinç, evrensellik) değerlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Literatürde çeşitli açılardan kadınların kişisel değerlerinin düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Aşkan, 2010; Aydın, 2003; Behets ve Vergauwen, 2004; Elizur ve Koslowsky, 2001; Fırat ve Açıkgöz'ün, 2012; Sarı, 2005; Uyguç, 2003; Yalçinkaya ve Altunay, 2009). Cinsiyet değişkeninin değer algılarında fark yaratmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Karadağ, Baloğlu ve Yalçinkayalar 2006; Turan, Durceylan ve Şişman 2005; Lalek 2007).

Altunay ve Yalçınkaya (2011) öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi adlı araştırmalarında, erkek öğretmen adaylarına göre, kadın öğretmen adaylarının tüm değer boyutlarına daha fazla önem verdiklerini tespit etmişlerdir. Bacanlı (2002) Üniversite öğrencilerinin değer yönelimlerine ilişkin araştırmasında erkek öğrencilerin geleneksellik değerine kız öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha fazla önem verdiklerini belirtmektedir. Mehmedoğlu (2006), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, kız öğrencilerin hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyimserlik, gelenek ve güvenirlilik değerlerine; erkek öğrencilerin güç, başarı, uyarılım ve uyma değerlerine daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir.

Aşkan (2010) yaptığı çalışmada, kadın öğretmenler, erkeklere oranla başarı, hazcılık, uyarılma, geleneksellik ve güvenlik alt boyutlarına daha fazla değer vermektedirler. Fırat ve Açıköz'ün (2012) bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri adlı araştırmalarında kadın öğretmenler başarı, hazcılık (yeniliğe açık olma), evrensellik, geleneksellik ve güvenlik değer boyutlarına erkek öğretmenlerden daha fazla önem yükledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Memiş ve Gedik'in (2010) sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri adlı araştırmalarında; erkek öğretmenler güç değerine önem verirken kadın öğretmenler yaşamdan haz alma, uyarılım, öz-yönelim, evrensellik, cesur olma, uyma ve güvenlik değerine daha fazla önem verebilmektedir.

Özgür'ün (2013) yaşa göre değer farklılıkları ve siyasi kuşak aidiyeti adlı çalışmasında; kadınların yetkin, adil, çevreci ve zevkine düşkün olma değerlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Lindeman ve Verkasalo'nun (2005) değerlerle ilgili araştırmalarında, kadınların evrenselcilik değerine erkeklerden daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Guber (2003) kadınların çevre konusunda erkeklerden daha fazla endişe duyduklarını belirtmektedir. Smith ve Schwartz (1997) değerlere ilişkin çalışmalarında, "güç" boyutunu erkeklerin kadınlara göre; "yardımseverlik" boyutunda da kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Yılmaz ve Altınkurt'un (2009) öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşlerini tespit etmek için yaptıkları araştırmada kadınların erkeklerden daha yüksek etik bilince sahip olduklarını belirlemişlerdir. Yalan söyleme, öğrencileri kişisel işlerinde kullanma, veli olanaklarını kişisel amaçları için kullanma, öğrencilere fiziksel ceza (dayak vb.) uygulama, öğrenci ve velilerin pahalı

hediyelerini kabul etme ve öğrenciler arasındaki anlaşmazlıklarda adil olmama gibi etik dışı davranışları kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla etik dışı davranış olarak görebilmektedirler (Yılmaz ve Altinkurt, 2009, s. 81). Pelit ve Güçer'in (2006) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmalarında da kadınların etik bilinci erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Özkul (2007) yapmış olduğu tez çalışmasında kadınların “vicdan huzuru” değerine erkeklerden daha çok önem verdiklerini gözlemlemiştir.

Kocayığit ve Sağnak'ın (2012) ilköğretim okullarında etik iklimi inceledikleri araştırmalarında kadın ve erkek öğretmenler arasında etik iklimin farklılaşmadığı sonucuna varmışlardır.

Smith ve Rogers (2000) muhasebeciler üzerinde yaptıkları araştırmada çeşitli durumlarda kadınların erkeklerden daha etik hareket ettiklerini belirlemiştir. Bunun nedenleri olarak erkeklerin güç gösterisi yapmalarına ve profesyonel kıskançlıklarına ayrıca kadın ve erkeklerin mesleki sosyalleşme ortamlarının farklı olmasına bağlamaktadırlar. Sadler ve Barac'ın (2005) yine muhasebeciler üzerinde yaptıkları çalışmada aynı şekilde kadınlar erkeklere göre daha etik oldukları sonucu çıkmaktadır. Robin ve Laurie (1996) inceledikleri 14 çalışmanın 7'sinde kadınlar daha etik, 2 çalışmada erkeklerin daha etik ve 5 çalışmada ise kadın ve erkekler arasında etik açıdan bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşıldığını belirtilmiştir (akt. Weeks vd., 1999).

Finlandiya'da doktorlar üzerinde yapılan çalışmalarda erkek ve kadın doktorların aile, kendini gerçekleştirme ve refah-iyi olma değerlerine aynı düzeyde önem verdikleri ayrıca kadın doktorların erkeklere göre sağlık, yakın arkadaş, başarı, evrensellik ve idoloji değerlerine daha çok önem verdikleri görülmektedir. Cinsiyet yönünden kadın ve erkek doktorların aile, kendini gerçekleştirme ve refah-iyi olma değerlerine benzer şekilde önem vermeleri onların üniversitede aldıkları mesleki eğitim ve mesleğe atıldıktan sonraki süreçte oluşan mesleki sosyalleşmelerinde bu değerlerin ortak paylaşılan değerler olması etkili olmuş olabilir. Hem kadın hem de erkek doktorların bu değerlere adapte olmaları onların profesyonel olmalarını sağladığı söylenebilir (Neittaanmaki vd., 1999, s. 566).

4.4.2. Mezuniyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Kişisel değerler ölçeğinin mezuniyet değişkenine göre elde edilen nicel ve nitel bulgular ile bulgulara ait tartışma bu bölümde yer almaktadır.

4.4.2.1. Nicel Bulgular

Öğretmenlerin kişisel değerleri ile ilgili mezuniyet değişkenine ilişkin nicel bulgular Tablo 41'de yer almaktadır.

Tablo 41: Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Muhafazakârlık	Lisans	331	3,96	,625	459	-1,300	,194
	Lisansüstü	130	4,05	,567			
Etik bilinç	Lisans	330	3,67	,578	459	-,169	,866
	Lisansüstü	130	3,68	,660			
Gelişime açık olma	Lisans	331	3,68	,561	459	-4,161	,000*
	Lisansüstü	130	3,92	,503			
Duyarlı olmak	Lisans	331	3,69	,524	459	-2,796	,005*
	Lisansüstü	130	3,84	,557			
Sorumluluk	Lisans	331	3,83	,556	459	-2,813	,005*
	Lisansüstü	130	4,00	,618			
Evrensellik	Lisans	331	4,34	,564	459	-1,820	,069
	Lisansüstü	130	4,45	,516			
İradeli ve öz disiplinli olmak	Lisans	331	3,15	,738	459	-1,716	,087
	Lisansüstü	130	3,28	,730			
Yaşamdan haz alma	Lisans	331	3,54	,693	459	-2,786	,005*
	Lisansüstü	130	3,74	,666			
Uyum	Lisans	331	4,11	,571	459	-,655	,513
	Lisansüstü	130	4,15	,531			
Kişisel değerler	Lisans	330	3,76	,300	459	-3,685	,000*
	Lisansüstü	130	3,87	,323			

Tablo 41'e göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği "*Muhafazakârlık*" alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,300$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği "*Etik bilinç*" alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = .169$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Gelişime açık olma*” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 4,161$; $p < .05$]. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin gelişime açık olma değerine sahip olma düzeyi ($\bar{X} = 3,92$), lisans mezunu öğretmenlerin gelişime açık olma değerine sahip olma düzeyinden ($\bar{X} = 3,68$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Duyarlı olmak*” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,796$; $p < .05$]. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin duyarlı olma değerine sahip olma düzeyi ($\bar{X} = 3,84$), lisans mezunu öğretmenlerin duyarlı olma değerine sahip olma düzeyinden ($\bar{X} = 3,69$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Sorumluluk*” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,813$; $p < .05$]. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sorumluluk değerine sahip olma düzeyi ($\bar{X} = 4,00$), lisans mezunu öğretmenlerin sorumluluk değerine sahip olma düzeyinden ($\bar{X} = 3,83$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Evrensellik*” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,820$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*İradeli ve öz-disiplinli olmak*” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,716$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “Yaşamdan haz alma” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)}= 2,786$; $p<.05$]. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yaşamdan haz alma değerine sahip olma düzeyi ($\bar{X}=3,74$), lisans mezunu öğretmenlerin yaşamdan haz alma değerine sahip olma düzeyinden ($\bar{X}=3,54$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişisel Değerler Ölçeği “Uyum” alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)}= ,655$; $p>.05$].

Kişisel Değerler Ölçeği toplam puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)}= 3,685$; $p<.05$]. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin kişisel değerlere sahip olma düzeyi ($\bar{X}=3,87$), lisans mezunu öğretmenlerin kişisel değerlere sahip olma düzeylerinden ($\bar{X}=3,76$) daha yüksektir.

4.4.2.2. Nitel Bulgular

Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerle lisans eğitimi alan öğretmenler arasında kişisel değerler açısından lisansüstü eğitim gören öğretmenler lehine anlamlı farklar çıkmıştı. Bu durumla ilgili yapılan nitel araştırma sonucunda verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 42’de sunulmaktadır.

Tablo 42: Lisansüstü Eğitimin Kişisel Değerlere Etkisi Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Lisansüstü Eğitimin Kişisel Değerlere Etkisi	Gelişime Açık Olma	14
	Sorumluluk Sahibi Olma	6
	Etik Bilinçte Artış	5
	Evrensel Değerlere Sahip Olma	4
	TOPLAM	29

Lisansüstü eğitimin kişisel değerlere olumlu etkisi var teması incelendiğinde gelişime açık olma, etik bilinçte artış, sorumluluk sahibi olma ve evrensel değerlere sahip olma şeklinde dört kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “gelişime açık olma” (n=14), “sorumluluk sahibi olma” (n=6), “etik bilinçte artış” (n=5) ve “evrensel değerlere sahip olma ” (n=4) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerden lisansüstü eğitimin olumlu katkısı oluyor diyenlerin tamamı özellikle “gelişime açık olma” değerine olumlu katkısının yüksek olduğunu ifade etmektedirler.

“Herkeste olmasa da kişisel değerlerinde azda olsa bir değişim olduğunu gözlemledim. Özellikle gelişime açık olma yönleri olumlu yönde geliyor.”
(DE12)

“Kişiliklerinin farklı olmasından dolayı yüksek lisans ve doktora yapmayı tercih ediyorlar. Mühendisseniz, doktorsanız size maddi getirisi olan bir meslek seçmişsiniz demektir. Öğretmenseniz ve yüksek lisans doktora yapıyorsanız bunun maddi kazanç anlamında çok fazla katkısı olmayacaktır. Buna rağmen yüksek lisans doktora yapıyorsanız kendinizi geliştirmek adına, ben paslandım mı acaba kaygısını çeken insanların kişilikleri ile ilgili olduğunu düşünüyorum.”(AK15)

“Var tabiki. Yüksek lisansı ben zaten kişisel gelişim için okudum. Hocalar soruyor, ödev veriyor düşündürüyor insanı. Sen oraya idareci olmak gayesi ile yüksek lisansa gelmiş olsan da hocalar seni öyle bırakmıyor bir kıvama getiriyor, düşündürüyor. Değişik bir psikoloji yüksek lisans.”(AE29)

Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin etik bilinçinde de olumlu yönde gelişme olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmektedir.

“Etik bilinçte, gelişime açık olma ve sorumluluk sahibi olma yönlerinden yüksek lisansın katkısı oluyor. Eğitim seviyesinin artmasından kaynaklanıyor.”
(DE22)

“Yani olumluluk katıyor. Ben o kişilerin elinde daha çok kitap görüyorum. Dolayısıyla da etik bilinç yönünden de gelişime açık olma yönünden de olumlu katkısı oluyor.” (UK14)

Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin sorumluluk sahibi olma değerinde de olumlu yönde gelişme olduğu dile getirilmektedir.

“Daha fazla eğitim daha fazla sorumluluk getiriyor. Gelişime açık oluyorsunuz.” (KE19)

“Yüksek Lisans eğitimi olumlu yönde değişme ve gelişmeye yol açıyor. Sorumluluk almaya daha istekliler. Öğrendiklerini yansıtmak istiyorlar. Evrensellik yönünden bilinç uyandırıyor.”(AK2)

Lisansüstü eğitim öğretmenlerin evrensel değerlere bakış açısında da olumlu yönde artış sağladığı öğretmenlerce dile getirilmektedir.

“Dünya görüşlerinde değişme oluyor. Artık olaylara daha farklı açılardan bakmaya başlıyorlar. Bence kesinlikle mesleki değerleri olumlu yönde değişiyor. Evrensel değerleri, etik bence bütün değerlerinde olumlu değişme oluyor.”(DK3)

“Kesinlikle herkes yüksek lisans yapmalı. Daha sosyalleşiyorsunuz. Akademik güven oluşuyor. Dünyaya daha farklı bakıyorsun, evrensel değerleriniz artıyor. Öğretmenin yüksek lisans eğitimi aldığı yerin kantininde oturması bile ona değer katar. Yıllar sonra tekrar okula gitmek iyi oluyor. Bu okulda erasmus projesini ilk ben yaptım. Yüksek lisans eğitimi sırasında dilimi geliştirmem sayesinde.” (SK26)

4.4.2.3. Mezuniyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin kişisel değerlerinin mezuniyet değişkenine ilişkin bulguları incelendiğinde muhafazakârlık, etik bilinç, evrensellik, aradeli ve öz-disiplinli olma ve uyum değerlerinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yüksek lisans mezunlarının gelişime açık olma, duyarlılık, sorumluluk ve toplam kişisel değerleri lisans mezunlarından daha yüksek olduğu çıkmıştır. Bu bulgulara göre lisansüstü eğitim öğretmenlerin kişisel değerlerinin gelişimine olumlu katkılar sunduğu söylenebilir.

Özgür (2013) çalışmasında, lisansüstü eğitim yapanların kişisel yetkinliklerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere nazaran “güven ve bağışlama” değerleri daha yüksektir (Çavdar, 2009).

Günümüzde yüksek nitelikli insan gücü artık lisansüstü eğitimle yetiştirilmeye başlanmıştır (Güven ve Tunç, 2007, s. 157). Lisansüstü eğitim kişilerin, yenilikçilik, girişimcilik, yönetsel beceri, liderlik, araştırma ve geliştirme becerilerini geliştiren çok önemli bir unsurdur (İngiltere Lisansüstü Eğitim Raporu, 2010). *Lisansüstü eğitim sırasında edinilen deneyim bireye kendi kişisel gelişimini sürdüreceği gücü sağlamak ve bireysel anlamda ufku genişletmek yanında içinde bulunduğu toplumun ekonomik, sosyal, politik, teknik ve kültürel değişiminde ve ilerlemesinde karar mekanizmaları içinde yer alabilmesine olanak tanımaktadır.* (Yılmaz, 2012).

Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunda ilk ve ortaokul seviyesinde öğretmenlerin lisans düzeyinde olması yeterli iken, lise düzeyinde artık bütün öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi alması hedeflenmektedir (Eurydice, 2013, s. 27). Ülkemizde de öğretmenlerin ulusal ve uluslararası çalışmalara öğrencilerini yönlendirebilmesi ve kendisinin de katılabilmesi için bilimsel araştırma yapabilme kapasitesini artırması gerekmektedir. Öğretmenler bilimsel araştırma yapabilme losyonunu daha çok lisansüstü eğitim ile elde edebilmektedirler.

4.4.3. Ek İş Yapma Değişkenine İlişkin Bulgular

Kişisel değerler ölçeğinin ek iş yapma değişkenine göre elde edilen nicel ve nitel bulgular ile bulgulara ait tartışma bu bölümde yer almaktadır

4.4.3.1. Nicel Bulgular

Öğretmenlerin kişisel değerleri ile ilgili ek iş yapma değişkenine ilişkin bulgular Tablo 43'de yer almaktadır.

Tablo 43: Ek İş Yapma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Ek Gelir	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Muhafazakârlık	Evet	79	3,87	,683	459	-1,912	,056
	Hayır	382	4,02	,593			
Etik bilinç	Evet	79	3,54	,655	459	-2,236	,026*
	Hayır	382	3,71	,587			
Gelişime açık olma	Evet	79	3,91	,586	459	2,717	,011*
	Hayır	382	3,72	,544			
Duyarlı olmak	Evet	79	3,68	,524	459	-,963	,336
	Hayır	382	3,75	,541			
Sorumluluk	Evet	79	4,03	,599	459	2,488	,013*
	Hayır	382	3,85	,571			
Evrensellik	Evet	79	4,39	,569	459	,277	,782
	Hayır	382	4,37	,550			
İradeli ve öz disiplinli olmak	Evet	79	3,07	,780	459	-1,620	,106
	Hayır	382	3,21	,728			
Yaşamdan haz alma	Evet	79	3,74	,811	459	2,050	,047*
	Hayır	382	3,55	,661			
Uyum	Evet	79	4,19	,640	459	1,030	,304
	Hayır	382	4,11	,543			
Kişisel değerler	Evet	79	3,78	,338	459	-,441	,660
	Hayır	382	3,80	,306			

Tablo 43'e göre, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği "*Muhafazakârlık*" alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,912$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği "*Etik bilinç*" alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,236$; $p < .05$]. Buna göre öğretmenlik mesleği dışında ek gelir getirici başka bir iş yapmayan öğretmenlerin etik bilinç değerine sahip olma düzeyi ($\bar{X} = 3,71$), öğretmenlik mesleği dışında ek gelir getirici başka bir iş yapan öğretmenlerin etik bilinç değerine sahip olma düzeyinden ($\bar{X} = 3,54$), daha yüksektir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Gelişime açık olma*” alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,717$; $p < .05$]. Buna göre öğretmenlik mesleği dışında ek gelir getirici başka bir iş yapan öğretmenlerin gelişime açık olma değerine sahip olma düzeyi ($\bar{X} = 3,91$), öğretmenlik mesleği dışında ek gelir getirici başka bir iş yapmayan öğretmenlerin gelişime açık olma değerine sahip olma düzeyinden ($\bar{X} = 3,72$), daha yüksektir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Duyarlı olmak*” alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = ,963$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Sorumluluk*” alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,488$; $p < .05$]. Buna göre öğretmenlik mesleği dışında ek gelir getirici başka bir iş yapan öğretmenlerin sorumluluk değerine sahip olma düzeyi ($\bar{X} = 4,03$), öğretmenlik mesleği dışında ek gelir getirici başka bir iş yapmayan öğretmenlerin sorumluluk değerine sahip olma düzeyinden ($\bar{X} = 3,85$) daha yüksektir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Evrensellik*” alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = ,277$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*İradeli ve öz-disiplinli olmak*” alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda gruplar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,620$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Yaşamdan haz alma*” alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda gruplar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(459)} = 2,050$; $p < .05$]. Buna göre öğretmenlik mesleği

dışında ek gelir getirici başka bir iş yapan öğretmenlerin yaşamdan haz alma değeri ($\bar{X} = 3,74$), öğretmenlik mesleği dışında ek gelir getirici başka bir iş yapmayan öğretmenlerin yaşamdan haz alma değerinden ($\bar{X} = 3,55$) daha yüksektir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Uyum*” alt boyutu puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = 1,030$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği toplam puanlarının ek iş yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t_{(459)} = ,441$; $p > .05$].

4.4.3.2. Nitel Bulgular

Nicel araştırma sonucunda ek iş yapmayan öğretmenlerde etik bilinç ek iş yapanlara göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Diğer taraftan ek iş yapanların gelişime açık olma, sorumluluk ve yaşamdan haz alma değerleri ek iş yapmayanlara göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda mülakatlarda öğretmenlere " Ek iş yapan öğretmenlerle yapmayan öğretmenler arasında etik bilinç ve duyarlı olmak yönünden bir fark olduğunu düşünüyor musunuz? Ek iş yapan öğretmenlerle yapmayan öğretmenler arasında gelişime açık olma, sorumluluk ve yaşamdan haz alma yönünden bir fark olduğunu düşünüyor musunuz?" soruları yöneltilmiş olup verilen cevaplar analiz edilerek gruplandırılmıştır.

Kişisel değerler ve ek iş yapma arasındaki ilişkiye verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan temalar şunlardır.

- 1- Ek iş yapmayan öğretmenler,
- 2- Öğretmenlik mesleği ile ilgili ek iş yapan öğretmenler,
- 3- Öğretmenlik mesleği dışında ek iş yapan öğretmenler.

4.4.3.2.1. Ek İş Yapmayan Öğretmenler

Ek iş yapmayan öğretmenlerle ilgili hem olumlu hem de olumsuz eleştiriler yapılmıştır. Olumlu eleştiri olarak; etik bilinç ve gelişime açık olma değerlerinin ek iş yapanlara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Olumsuz eleştiri olarak ise ek iş yapmayan öğretmenlerin dinamizmini kaybettiği dile getirilmiştir.

Ek iş yapmayan öğretmenler temasının kodları ve frekansları Tablo 44’de sunulmaktadır.

Tablo 44: Ek İş Yapmayan Öğretmenler Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Ek İş Yapmayan Öğretmenler	Etik Bilinç Daha Yüksek	5
	Gelişime Daha Açık	4
	Dinamizmini Kaybetme	1
	TOPLAM	10

Tablo 44 incelendiğinde ek iş yapmayan öğretmenler temasının, etik bilinç daha yüksek, gelişime daha açık ve dinamizmini kaybetme şeklinde üç kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “etik bilinç daha yüksek” (n=5), “gelişime daha açık” (n=4) ve “dinamizmini kaybetme” (n=1) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Öğretmenler (UE18) ve (DK7) ek iş yapmayanların sadece öğretmenlik maaşıyla geçimini sağladığı ve tek işinin öğretmenlik olduğu bilinciyle hareket ettiği için işini daha iyi yaptığını ve mesleğine daha bağlı olduğunu dile getirmektedirler.

“ Ek iş yapmayanlar tek işleri okul olduğu için bütün enerjilerini okula veriyorlar. Diğerlerinin aklı sürekli dışarıdaki işlerinde oluyor.” (DK7)

“Sadece öğretmenlik maaşıyla geçinen kişi tek yaptığı ve geçimini sağladığı tek iş öğretmenlik olduğunu biliyor ve ona göre işini daha iyi yapıyor..... Sadece öğretmenlikten hayatınızı kazanıyorsanız mesleğe daha bağlı oluyorsunuz. Daha iyisini yapmaya çalışabiliyorsunuz. Bu benim mesleğimdir, işimdir öyle ise en iyisini yapmalıyım....” (UE18)

Öğretmenlerden (AK23) ve (UE30) ek iş yapmayanların etik bilincinin ek iş yapanlara göre daha yüksek olduğunu çünkü ek iş yapanların okuldaki işlerini ek işe göre ayarlamaya çalıştıklarını ifade etmektedirler.

“Ticarette uğraşanlar branşıyla uğraşanlar var. İş yapmayanların etik bilinci daha iyi. Ek iş yapanlar okulun çalışmasını okul işlerini ek işe göre ayarlayabiliyorlar.” (AK23)

“...Etik bağıllık ek iş yapmayanlarda daha yüksek. Ek iş yapmayanlar daha etik”.(UE30)

Ek iş yapmayan öğretmenlerin bütün enerjilerini okula ve öğretmenliğe verdikleri dolayısıyla da kendilerini daha çok geliştirdikleri ve geliştirmeye çalıştıkları belirtilmektedir.

“Gelişime açık olma yönünden yapmayan gelişime daha açık. Daha çok kendini geliştirmeye vakitleri oluyor. Kendine daha iyi hedefler koyup onları gerçekleştirmeye çalışıyor. Ama çalışanın böyle bir durumu yok.” (KK24)

“Ek iş yapmayanlar gelişime daha açık oluyorlar.” (SE6)

“Ek iş yapmayanlar tek işleri okul olduğu için bütün enerjilerini okula veriyorlar. Diğerlerinin akli sürekli dışarıdaki işlerinde oluyor.”(DK7)

Ek iş yapmayan öğretmenlerin dinamizmini zamanla kaybettiğini, işleri rutine bindirdiğini ve artık saatleri hesaplamaya başladığını öğretmen (DK27) dile getirmektedir. Böyle bir öğretmenin mesleki olarak işinin biteceğini de ayrıca dile getirmektedir

“Ek işi olmayıp sadece öğretmenlik yapanlar dinamizmini de kaybediyorlar. Rutine biniyor, saatlere biniyor. Saatini hesaplıyorsun işin bitti. Tamam. Ama ek iş yapınca siz daha dinamik oluyorsunuz. Daha hareketli oluyorsunuz. Ayrıca ek iş yapmak mesleki açıdan geliştiriyor. Bu da iyi bir şey. Yeteneğiniz varsa ek iş yaparsınız. Dolayısıyla etik yönü etkileyeceğini düşünmüyorum.”(DK27)

4.4.3.2.2. Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Ek İş Yapanlar

Öğretmenlerin mesleği ile ilgili yaptığı ek işler olarak aşağıdaki işler dile getirilmiştir:

- 1- Özel ders verme,
- 2- Kurs açma,
- 3- Dershanede çalışma,
- 4- Etüt merkezinde çalışma,
- 5- Özel okulda çalışma.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili ek iş yapan öğretmenler temasının kodları ve frekansları Tablo 45’de sunulmaktadır.

Tablo 45: Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Ek İş Yapan Öğretmenler Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Ek İş Yapan Öğretmenler	Etik Bilinçte Azalma	16
	Okulu ve Öğrenciyi İhmal Etme	8
	Ek İş Öğretmeni Geliştiriyor	7
	Mesleki Yozlaşma	5
	Maddi Açıdan Doyumun Getirdiği Mutluluk	5
	Daha Etik Davranma	4
	Fiziksel Yorgunluk	2
	Paylaşımçı Olmama	2
	Mesleği İle İlgili Ek İş Yapmayı Hak Olarak Görme	1
	TOPLAM	50

Tablo 45 incelendiğinde öğretmenlik mesleği ile ilgili ek iş yapan öğretmenler temasının, etik bilinçte azalma, daha etik davranma, maddi açıdan doyumun getirdiği mutluluk ve ek iş öğretmeni geliştirmesi şeklinde dört kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “etik bilinçte azalma” (n=16), okul ve öğrenciyi ihmal etme (n=8), “ek iş öğretmeni geliştiriyor” (n=7), mesleki yozlaşma (n=5), “maddi açıdan doyumun getirdiği mutluluk” (n=5), “daha etik davranma” (n=4), fiziksel yorgunluk (n=2), paylaşımçı olmama (n=2) ve mesleği ile ilgili ek iş yapmayı hak olarak görme (n=1) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Öğretmen (DE1) mesleği ile ilgili ek iş yapanların zamanla bu işe ticari bir mantıkla bakmaya başladıklarını, özel ders verdikleri öğrencilerle daha çok ilgilenip okulda dersine girdikleri öğrencileri ihmal etmeye başladıklarını ve okuldaki öğrenci için “öğrenen öğrenir öğrenemeyen öğrenemez” deyip umursamaz hale geldiklerini dile getirmektedir. Öğretmen (KK24) ek iş yapan öğretmenlerin dışarıda daha çok kazandıkları için okuldaki görevlerini az önemsemeye başladıklarını ve dışarıdaki işlerini asıl işleri gibi görmeye başladıklarını belirtmektedir. Öğretmen (AK2) öğretmenlikte devlet güvencesinin olduğunu ama dışarıdaki işin güvencesi olmadığını bu nedenle de ek işte daha iyi olmaya çalışıp okulu ihmal ettiklerini ifade etmektedir.

“Mesleği ile ilgili özel iş yapanlarda bir süre sonra bu iş ticari bir iş haline geliyor. Bir öğretmen arkadaşım vardı. Okuldan sonra dershanede çalışıyordu. Dershaneyle kavgalıydı. Dershane paramı ödemedi diyordu. Ben derse girdiğimde öğrenciye dersimi en iyi şekilde vermeye çalışıyordum. Özel ders verenlerde bir süre sonra "ben dersime girerim öğrenen öğrenir öğrenemeyen öğrenemez." alışkanlığı oluşuyor. Ben bu öğrencilerle uğraşamam, onların seviyesine inmek zorunda değilim, onlarda zahmet edip öğreysin diyerek etik dışı bu durumu meşrulaştırıyor. Daha çok özel ders verdiği öğrencilerle uğraşmaya başlıyor. Her türlü ek iş öğretmeni dejenere ediyor” (DE1)

Ek iş yapanlar mesleğini ihmal ediyorlar. Devlet sektöründe öğretmen olmanın getirdiği bir rahatlık var. Öğretmenlikte devlet güvencesi var. Ama ek iş yapmanın güvencesi yok. O yüzden ek işte daha iyi olmak istiyorlar.” (AK2)

“Ben genelde kendi branşında ek iş yapanlar gördüm. İşte dershanede çalışan yada beden eğitimi ise spor salonunda çalışan o şekil gördüm. Dışarda ek iş yapanlar maddi açıdan daha çok doyum yakaladıklarından okul işini az önemseyip benim asıl işim dışarıdaki ek işim gibi hareket ediyorlar. Okuldaki işlerini geçiştiriyorlar. Ya da okul idaresi beni idare eder anlayışındalar.” (KK24)

Öğretmen (DK27) kendisinin de çeviri yapma veya özel ders verme gibi ek işlerle uğraştığını, ek işi sadece para kazanmak için yaptığını asıl işinin okulu olduğunu dolayısıyla ek işin öğretmenliğine zarar vermediğini ama fiziksel olarak yorulmasının getirdiği bir takım aksamaların olabileceğini belirtmektedir.

“Ben ek iş yapanlardanım. Tek etkisi öğrenciye yorgunluk anlamında fiziki bir dezavantajı olabilir. Çeviri yapma, özel ders verme gibi ek çalışmalara her zaman oluyor. Öğretmenlerin ek iş yapması anormal görmüyorum. Çünkü ek iş sizin ekonomik kaygılarınızı gideriyor, sizin yaşam kalitenizi artırıyor. Bu sayede burada şu kadar ders alayım gibi ufak hesaplarla uğraşmıyorsunuz. Bur da yaptığınız iş (okul) sizin mesleğiniz öteki de (ek iş) para gibi geliyor. O yüzden birbirlerine zararı yok diye düşünüyorum. Sadece fiziki yorgunluk olabilir.” (DK27)

(AE29)'da fiziksel yorgunluk nedeniyle okuldaki bazı çalışmalarında gecikmeler olabileceğini ama yine de ellerinden geleni yapmaya çalıştıklarını ifade etmektedir.

“Belki adam fiziksel olarak ek işte yoruluyor olabilir. Bu nedenle de derse yorgun argın geliyor olabilir. Yazılıları zamanında okuyamıyor olabilir vakit yetmediği için. ama yinede elinden geleni yapıyordur.” (AE29)

Branşında ek iş yapan öğretmenlerden bazılarının kendi öğrencilerine özel ders verdikleri belirtilmektedir. Öğretmen (UK14) bu durumu “ben dersimde öğretemiyorum mu da bir de parayla o dersi öğrencime öğreteceğim” diyerek rahatsızlığını dile getirmektedir. Ayrıca “ben dersimi tam anlamıyla vermeliyim ki çocuk aynı dersi başka bir öğretmenden tekrar öğrenmeye çalışmak zorunda kalmasın” diyerek başka öğretmenlerin bile kendi anlattığı konu ile ilgili ek ders vermesini doğru bulmadığını (UK14) ifade etmektedir. Öğretmen (UK20)'de öğretmenin kendi öğrencisine ek ders vermesinin doğru olmadığını zamanında kendisinin de ek iş yaptığını ama böyle bir yola asla başvurmadığını fakat birçok öğretmenin bunu hem öğrenciye hem veliye karşı yaptığını şahit olduğunu ifade etmektedir.

“Kendi öğrencisine ders vermek benim hayatta hiç bir zaman kabul edemeyeceğim bir durum. Ben dersimde öğretemiyorum mu da bir de parayla o dersi kendi öğrencime öğreteceğim. Bu çok rahatsız ediyor beni bu durumlarla karşılaşıyoruz. Bu çok yanlış. O çocuğu anne baba ne imkânlarla yolluyor. Sen kalkıp bunu birde parayla yaptığın zaman anne babaya ne kadar külfet. İkincisi de benim verdiğim ders olmamışta çocuk başkasından da gidip bunu takviye etmeye çalışıyor. Bu bile bana etik gelmiyor. Çocuğa ben dersimi tam anlamıyla vermeliyim. Dışarıda ihtiyacı kalmamalı yani. Ama bu işte ek iş yapan arkadaşlar bunun ek işi işte. Genelde özel ders verme. Bu arkadaşların böyle bir sorunu var.” (UK14)

“Öğretmenin bir başka kurumda çalışması ek iş yapması etik sorun oluşturmuyor. Ama eğer kendi dersine girdiği öğrencisine özel ders verirse etik sorun oluşturuyor. Bu tür durumlarla karşılaştım. Bende geçmişte ek iş yaptım. Özel bir kurumda psikolog olarak çalıştım. Ama kendi okulumdaki

velime bunu söylemedim. Onlara bunu yapmadım. Ama bunu hem kendi branşımda hem de başka branşlarda yapan öğretmenler gördüm...”(UK20)

Öğretmen (AK15) bazı öğretmenlerin kurs açabilmek için dersinde daha çok öğrenciyi bırakma yoluna gittiğini bunun bir yozlaşmanın sonucu olduğunu ifade etmektedir. Sınıfın başarısı %75 iken kurs açılması kararlaştırıldığında başarı birden %15'lere düşüyor kursun sonunda da tekrar %80'lere çıkıyorsa bunun adı yozlaşmadır diye ifade ediyor. Öğretmenlerden (SK17)'de bazı öğretmenlerin özel ders verebilmek için öğrencinin notunu kırdığını ifade etmektedir.

“Mesleğini ek iş yapabilmek için kullanan öğretmenler var. Mesela ben öğrenciyeye özel ders vermiyorum. Doğruya doğru yanlışa yanlış diyebiliyorum. Velilere daha net davranabiliyorum. Ama ek iş yapan öğretmen, özel ders vereceğim diye verimli gözüküyor ya da öğrencinin notunu düşürüyor.”(SK17)

“Branşı ile ilgili ek iş yapanlarda yozlaşma olabiliyor. Ortamlarda konuşuluyor. Kurs açılacak ben daha çok kişiyi bırakayım ki kurs açayım diyenler olabiliyor. Bu yozlaşmanın bir sonucudur. İşini yapıyor ki kalmış çocuk. Çocuğun düz lisede kalma potansiyeli var çünkü. Kurs yokken %75 başarılı bir sınıfın başarı yüzdesi kurs açılacağı zaman %15'lere düşüyorsa ve o öğretmen kurs açtıktan sonra %15'lik başarı %80'lere çıkabiliyorsa 6 saatte veremediğini ek iki saatte veriyorsa bana açksası pek etik gelmiyor. Bunu da daha çok erkekler yaptığı için erkeklerin etiği sorgulanabilir.”(AK15)

(DK22) Branşı ile ilgili ek iş yapanların bu durumu öğretmenliklerinin bir devamı olarak gördüklerini, ha burada ha orada her ikisi de öğretmenlik deyip ek iş yapmayı kendilerinin bir hakkı olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Bunun sonucu olarak ta benim dersane programım şu ona göre okul programımı hazırlayın deyip bazı rahat tavırlar sergileyerek etik dışı davranışlara girebildiklerini ifade etmektedir.

“Branşı ile ilgili ek iş yapanlar bunu bir hak olarak görüyorlar. Bu benim öğretmenliğimin bir devamı olarak görüyorlar ha burada yapmışım ha orda değişen bir şey yok deyip daha rahat hareket ediyorlar etik bilinç yönünden. Dışarıdan bir iş olarak görmeyip daha rahat hareket ediyorlar. Dershanede çalışan benim dersane programım şu ona göre okul derslerimi ayarlayın der... Dershanede çalışanlar bunu doğallaştırmışlardır. Ek iş yapmayanlar kesinlikle etik bilinç yönünden daha iyi.” (DK22)

Ek iş yapan öğretmenlerin çevresindeki öğretmenlerle paylaşımcı olmadıklarını mesleki bilgi birikimini ve deneyimini diğer öğretmenlerle paylaşmadıklarını çünkü bu donanım sayesinde ek iş yapabildiklerini düşündüklerinden çevreleriyle paylaşmayı doğru bulmadıkları söylenmektedir. Ayrıca bunun egoya yani kendini beğenmeye de yol açtığı ifade edilmektedir.

“Bu ek işi yapan öğretmenlerde sürekli kendilerini geliştirip kendilerine olan ihtiyacı çevrelerine hissettirmek isterler. Bu ek iş yapan öğretmenler çevresindeki öğretmenlerle paylaşımcı değildir. Bildiğini vermezler. Paylaşmazlar. Çünkü kendi donanım yapmış kendi hazırlık yapmış vermez yani. O onun gücüdür.”(UK14)

“Bu okulda çalışanlar genelde branşıyla ilgili ek iş yaptıkları için mesleklerinde çok iyiler, daha bilinçliler. Ama egoları çok yükseliyor ve işbirlikçi olmuyorlar. Özel okullarda çalışıyorlar, özel ders veriyorlar dershanede çalışanlar var. Ek iş yaptıkları kurumlardaki güzellikleri bu okula taşımaya çalışıyorlar. Ama ego yüksek olduğundan işbirliğine açık olmadıklarından ortaya güzel şeyler çıkmıyor. Etik yönden çalışmaya göre az da olsa olumsuzlukları oluyor.”(UK5)

Öğretmen (KE11), ek iş yapmak için başka okullara kurumlara giden öğretmenlerin farklı düşünce yapısına ve farklı kültürlere sahip birçok insanla tanıştıklarını ve onların bulunduğu ortamları gözleme imkânı bulduklarını, ister istemez onlara saygı duymak zorunda olduğunu zamanla bu saygıyı kendi okulundaki öğrencisine de göstermeye başladığını bu da onun etik bilincinin artmasını sağladığını ifade etmektedir.

“Ek iş yapanlar kendilerini biraz daha geliştirebilen, işbirliğine açık girişimci ruha sahip oldukları için daha olumlular... Çalışanlar daha etik davranıyor. Çünkü olaylara daha evrensel bakabiliyorlar. Özel okullarda derse gidiyorlar ya da farklı okullarda okuyan öğrencilere özel ders veriyorlar. Bu sayede farklı düşünce yapısına sahip, farklı kültürlerde bulunan birçok insanla tanışıyorlar ve onları ve buldukları ortamları gözleme imkânı elde ediyorlar. İster istemez onlara saygı duymak zorunda bu saygı az ya da çok okuluna ve öğrencisine yansıyor. Çünkü hem farklılıkları öğreniyor hem de saygı duymak zorunda olduğunu anlıyor. Evrensel bilince ulaşıyor. Tutucu

olan ve etik yönü zayıf olan bir kaç arkadaşımın bir özel kurumla anlaşip oraya gelip gittikten sonra etik bilinçlerinde olumlu yönde değişim meydana geldiğini gördüm. Kendi oto kontrolünü ve duruşuna dikkat etmeye başladılar. Bu kendi statüsüne ve kendine olan saygınlığını da artırıyor.” (KE11)

“... Bu öğretmenler kendilerini sürekli geliştiriyorlar. Etik bilinç yönünden de gayet iyiler. İçlerinde okula yarım saat önceden gelip burada çocuklara ders anlatan öğretmenler var.” (DE9)

Ek iş yapan öğretmenler ekonomik olarak belli bir gelir düzeyine ulaştıkları dolayısıyla mutluluk sağlayan şeylere daha rahat ulaştıkları ve yaşam kalitelerinin arttığı çeşitli öğretmenler tarafından dile getirilmektedir.

“Öğretmenlerin ek iş yapması anormal görmüyorum. Çünkü ek iş sizin ekonomik kaygılarınızı gideriyor, sizin yaşam kalitenizi artırıyor. Bu sayede burada şu kadar ders alayım gibi ufak hesaplarla uğraşmıyorsunuz.” (DK27)

“Daha çok para kazandıkları için ek iş yapanlar daha mutlular. Ailelerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek onları mutlu ediyor.” (AK2)

“Ekonomik olarak ek iş yapan ekonomik olarak bir özgürlük yakalıyor. Paran varsa sinemaya gidebilirsin, gezebilirsin. Dolayısıyla o ek iş yapanlar daha mutlu. Ekonomisi rahat olduğu için mutluluğu sağlayan şeyleri daha rahat ulaşıyorlar.” (UK14)

Ek iş yapan öğretmenlerin eğitim sistemindeki yeniliklere ek iş yapmayanlara göre daha fazla hâkim oldukları çünkü piyasadan talep görmeleri için günceli takip etmeleri gerektiği ifade edilmektedir.

“Çoğunlukla dershaneye gidenleri özel ders verenler gördüm. Bu işlerinde öğretmeni geliştiriyor. Çünkü siz orda sistemin verdiğinden daha fazlasını vermelisiniz ki size talep artsın. Gerekliyse takla atmalısınız...” (KE21)

“Branşında ek iş yapanlar kendilerini geliştiriyorlar. Eğitim sistemindeki yeniliklere bizden daha hâkimler. Bilgileri daha güncel.” (UK16)

Öğretmen (AK10) ek iş yapan öğretmenlerin sürekli araştırma içinde olduklarını kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını, ek iş sayesinde kendilerini yenilediklerini ve branşlarında diri kaldıklarını ifade etmektedir. Ek iş yapmasa sadece

okuldaki ile kalsa kendisini tüketeceğini ama ek iş sayesinde sürekli farklı şeyler gördüğünü bu da onun branşında diri kalmasını sağladığını ifade etmektedir. Özel sektörde kabul görmenin tek yolunun çok çalışma ve bilgiye sahip olmaktan geçtiğini ifade etmektedir.

“Özel sektörde kabul görebilmeniz için daha çok çalışmanız ve bilmeniz gerekiyor. Tercih edilen olmanız gerekiyor. Ders programı verilir veya şu saatler içerisinde okulda olacaksınız denir. O saatler içerisinde arkadaşlarımız okulda olur. Okul dışında zaten ek iş yapıyorlar. Bu ek iş yapan arkadaşların hiç boş durduklarını görmem. Teneffüste bile öğrencilerle birlikte soru çözerler. Çünkü ek iş yapanlara bilgi fazla geliyor. Sürekli bir şeyler araştırıyorlar. Boş vakitleri fazla ve bunu değerlendiriyorlar. Ek iş sayesinde kendilerini yeniliyorlar. Ben mesela branşım ile ilgili dışarıda daha çok vaka görüyorum. Geçen sene kayıt alınırken bir öğrencinin göz bebeğinin normalin çok üstünde büyük olduğunu gördüm. Hap alan uyuşturucu kullanan çocukların göz bebeği büyük olur ve dedim ki çocuğa ne aldın. Aileyi çağırdım hemen Ailesinden şizofreni tedavisi gördüğü için hap kullandığını (antidepresan) öğrendim. Ben bunu dışarıdaki vakalardan (ek iş) öğrendim. Aileler bu tür şeyleri genelde saklarlar ama ben sürekli o öğrenciyi kontrol altında tuttum. Ek iş yapanlar işini daha çok seviyorlar. Daha mutlular. Sürekli yenileniyorlar. Sürekli farklı şeyler görüyorsunuz. Ama ben ek iş yapmasam sadece bu okula kalsam tükenirim tüketirim kendimi.”(AK10)

4.4.3.2.3. Öğretmenlik Mesleği Dışında Ek İş Yapanlar

Mülakat yapılan öğretmenler mesleği dışında ek iş yapan öğretmenlerin yaptığı ek işler olarak şunları saymışlardır:

- 1- Dükkân açıp ticaretle uğraşanlar (Kuyumcu dükkânı, züccaciye, kırtasiye, bilgisayar sarf malzemeleri ve tamiri vb.),
- 2- Taksicilik,
- 3- İnşaat ve Emlak,
- 4- Sigorta Acenteliği,
- 5- Çevirmenlik,
- 6- Kozmetik Malzemesi Danışmanlığı.

Öğretmenlik mesleği dışında ek iş yapan öğretmenler temasının kodları ve frekansları Tablo 46’da sunulmaktadır.

Tablo 46: Öğretmenlik Mesleği Dışında Ek İş Yapan Öğretmenler Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Öğretmenlik Mesleği Dışında Ek İş Yapan Öğretmenler	Etik Yönden Dip Seviye	12
	Öğretmenliği Ek İş Olarak Görme	7
	Ekonomik Rahatlama	4
	Mesleki İkilem Yaşama	3
	TOPLAM	26

Tablo 46 incelendiğinde öğretmenlik mesleği dışında ek iş yapan temasının, etik bilinçte azalma, etik yönden dip seviye, öğretmenliği ek iş olarak görme, ekonomik rahatlama ve mesleki ikilem yaşama şeklinde dört kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “etik yönden dip seviye” (n=12), “öğretmenliği ek iş olarak görme” (n=7), “ekonomik rahatlama” (n=4) ve “mesleki ikilem yaşama” (n=3) şeklinde sıralandıkları görülmektedir

Öğretmenlik mesleği dışında ek iş yapan öğretmenlerin etik yönden en sıkıntılı grup olduğu ifade edilmektedir. Bu öğretmenler için (KE21) “pılımı pırtısını toplayıp okuldan ayrılmaları lazım” demek suretiyle durumun vahametini ortaya koymaktadır.

“Branş dışı ek iş yapmayanlar etik yönden en gerideler. Bir maskeyi çıkarıp başka maskeyi takmak gibi bir şey onların durumu. Çek, senet fatura ödemeler ile uğraşan birinin aynı zamanda öğrenci, veli, ders kavramları ile bütünleşmesi çok zor. Onlarda mesleki değerler bitiyor.”(UE30)

“Dışarıda ek iş yapanların öğretmenlik dışı ek iş yapanların biraz daha basit biraz daha hafif kalabildiklerini gördüm. Kimseyi yargılamak istemem ama iyi bir öğretmen olmak istiyorsan öğretmen maşından fazlasını istemeyeceksiniz. Bu kadar kulcu bir toplumuz yani.”(UE18)

“Ben ek iş yaptım ama ek işimi okula hiç karıştırmadım. Ama ek iş yapa bazı meslektaşlarımın ek iş yapmasının okulu etkilediğini gördüm. Okula kendini veremediğini öğrenciyi ihmal ettiğini, okuldaki işbirliğine dayalı

çalışmalardan uzak durduğunu gördüm. Hele yaptığı özel işte başarılıysa daha da uzaklaştığını gördüm. (SE6)

Branşı dışında ek iş yapanlar tamamen pınlını pırtısını toplayacak okuldan ayrılacak. Bitlis'te yoktu herkes gençti. Aldığı parayı nasıl yerim havasındaydı. Çoluk çocuğa karışınca, ev kredisi ödüyorsa ondan sonra çocukları ile ilgili masrafları çoğaldıysa ve doğal olarak kazandığı para kendisine yetmiyorsa ek yapmak zorunda kalır. Ki yetmezde. Eşi çalışmayan bir öğretmenin aldığı para İstanbul şartlarında yetmez. İnşaat işiyle uğraşan öğretmen gördüm. Onlar çok kazanıyor ama bu seferde öğretmenlik mesleği ikinci planda kalıyor.”(KE21)

Branşı dışında ek iş yapanların yaptıkları ek işi ana iş öğretmenlik mesleğini ise ek iş olarak görmeye başladıkları bunun nedeninin ise ek işte daha fazla para kazanmalarından kaynaklandığı dile getirilmektedir. Ayrıca bütün enerjilerini yaptıkları ek işe verip öğretmenlik mesleğini hakkıyla yapmadıkları belirtilmektedir.

“ Branş dışı ek iş yapanlar onlar öğretmenliği ek iş olarak görmeye başlıyorlar. Ana işleri diğeri oluyor. Çünkü ek iş bir yerden sonra daha çok kazandırıyor. Daha çok kazandıran ana işim. Sabahtan bana ders ver saat 11 de çıkayım. Öğretmenliği ciddiyetle yapmıyorlar. Mutlaka iki karpuzu sığdıranlarda vardır. Bütün enerjinizi başka işe harcadığınızda mutlak surette fire vermek zorundasınız Onlar fireyi öğretmenlikten veriyorlar.(AK15)

Geçmiş okulda ticaretle uğraşan öğretmen arkadaşımın öğretmenlik rolünü biraz daha arka plana ittiğini gördüm. O zaman bu meslek ikinci plana atılabiliyor. Öğrtmenlik rahat bir meslek olarak algılanıyor dışarıdan ama bu meslek öyle bir meslek değil. Öğretmenler seçilerek alınması gerekiyor. Bu öyle önemli bir meslek. Üniversite sınavlarında puanın çok daha yüksek olması gerekiyor. Baştan bu mesleği rahat bir meslek olarak görerek girdiği için rahatlıkla da ticaret gibi alanlarda ek iş yapabiliyor.” (SK25)

Ek iş yapan öğretmenlerin ekonomik olarak alım güçlerinin arttığı ekonomik rahatlığa kavuştukları dolayısıyla da ailelerinin ihtiyaçlarını daha rahat karşılayabildikleri dile getirilmektedir.

“Ekonomik olarak ek iş yapan ekonomik olarak bir özgürlük yakalıyor. Paran varsa sinemaya gidebilirsin, gezebilirsin. Dolayısıyla o ek iş yapanlar daha

mutlu. Ekonomisi rahat olduğu için mutluluğu sağlayan şeyleri daha rahat ulaşıyorlar. “(UK14)

“Daha çok para kazandıkları için ek iş yapanlar daha mutlular. Ailelerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek onları mutlu ediyor.” (AK2)

Öğretmen (UK5) ek iş olarak taksicilik yapan bir meslektaşının okulda öğretmen gibi değil taksi şoförü gibi davranmaya başladığını hukuk mastırı yapan bir meslektaşının da öğrencilere karşı öğretmen gibi davranmadığını olayları sağlıklı değerlendiremediğini ve çok soğuk bir kişiliğe büründüğünü ifade etmektedir.

“Daha önce çalıştığım okulda taksicilik yapan öğretmen vardı. O artık öğretmen gibi davranmıyordu okulda. O artık taksi şoförüydü. Öğrencilere, velilere ve bize taksi şoförü gibi davranıyordu ve bu da öğrenci ve veliler tarafından fark ediliyordu. Öğrencilerin seviyesine inmek, velilerle sağlıklı diyaloglar kurmaktan uzaklaşmıştı. Diline bile argo yerleşmişti. artık. Hoş değil. Hukuk mastırı yapan bir öğretmen arkadaşım vardı. O da artık öğrencilerine öğretmen gibi davranmamaya başlamıştı. Olayları değerlendirilmesi çok sağlıksızlaşmıştı. Çok soğuktu. Öğretmenlik dışında başka bir iş yapmak öğretmenliği olumsuz etkiliyor.” (UK5)

Öğretmen (UE30) bu durumu ek iş yapmak bir maskeyi çıkarıp başka bir maskeyi takmak gibi bir şey diye ifade etmektedir.

“Bir maskeyi çıkarıp başka maskeyi takmak gibi bir şey onların durumu. Çek, senet fatura ödemeler ile uğraşan birinin aynı zamanda öğrenci, veli, ders kavramları ile bütünleşmesi çok zor. Onlarda mesleki değerler bitiyor.” (UE30)

4.4.3.3. Ek İş Yapma Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Kişisel değerler ölçeğinin dokuz alt boyut içerisinde muhafazakârlık, evrensellik, iradeli ve öz-disiplinli olma ve uyum değerlerinde ek iş yapma değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı fark çıkmaz iken etik bilinç, gelişime açık olma, sorumluluk ve yaşamdan haz alma değerlerinde istatistiki olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ek iş yapmayan öğretmenlerin etik bilinç değerleri daha yüksek çıkmıştır. Ek iş yapan öğretmenlerin ise gelişime açık olma, sorumluluk ve yaşamdan haz alma değerleri daha yüksek olduğu görülmektedir. Nitel bulgularda çıkan sonuçlar, nicel bulguları desteklemektedir.

Alanyazın incelendiğinde ek iş yapan öğretmenlerle ilgili çok az akademik çalışma yapıldığı görülmektedir. Alanyazının taranması sonucunda elde edilen araştırmalar ile çalışmanın bulguları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Maslow (2001), ihtiyaçların ve değerlerin birbirleri ile güç ve öncelik bakımından hiyerarşik ve gelişimsel bir ilişki içinde olduklarını ifade etmektedir. Örneğin güvenlik sevgiye göre daha öncelikli ya da güçlü, baskıcı ve yaşamsal bir ihtiyaçtır. Yiyecek ihtiyacı her iki gereksinimden daha güçlüdür. Dahası bu ihtiyaçlar bireyin “kendini gerçekleştirme” yolunda atılan adımlardır (Maslow, 2001, s. 163). Spranger ise bu durumu bir kişinin ilim ve sanat ile uğraşmayı gaye edinirken bir başkasının bütün huzur ve saadetin iktisadi kudret ile mümkün olacağına inanması olarak ifade etmektedir (akt. Güngör, 1998). Öğretmenlerin ek iş yapması iktisadi kudrete ulaşma ve bu yolla kendini gerçekleştireceğine inanma değerinden kaynaklanıyor olabileceği gibi, zorunlu ihtiyaçların karşılanmaması ile ilgili sıkıntılar da öğretmenleri ek iş yapmaya itiyor olabilir.

Türkiye'nin her bölgesinden seçilmiş 21 ilde 2301 öğretmenin oluşturduğu örneklem grubunda yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %70'inin görev dışında ek bir iş yaptığı tespit edilmiştir (Okçabol ve Gök 1998, s. 17). Şentük'ün yapmış olduğu araştırmada müzik öğretmenlerinin %55'i ek iş yapmaktadır. Müzik branşında özel ders veren öğretmenler öğretmenlik mesleğini, ek iş yapmayan veya mesleği dışında ek iş yapan öğretmenlerden daha çok sevmektedirler (2015, s. 51-72).

Yılmaz ve Altınkurt'un (2009) öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşlerini tespit etmek için yaptıkları araştırmalarında, katılımcıların %36,8'i kendi öğrencilerine okul dışında ücretli ders verme davranışını etik dışı davranış olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmışlardır. Pelit ve Güçer'de (2006) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada katılımcıların önemli bir kısmı kendi öğrencilerine okul dışında ücretli ders verme davranışını etik dışı davranış olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Hollanda'daki bir üniversitenin öğretim görevlileri arasında yapılan araştırmaya göre, öğrencilerle yapılan aktiviteler sonucunda para veya hediye kabul edilmesi en etik dışı davranış olarak kabul edilmektedir (Lawellyn, 1996, s. 566).

Eğitim-Bir-Sen tarafından yapılan bir araştırmaya katılan öğretmenlerin %88,7 aldıkları mevcut ücretin yaşamlarını idame ettirmek için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir (2004). Türk Eğitim Sen'in (2008) yapmış olduğu araştırmaya göre öğretmenlerin %72'si ek iş yapmaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin %19,7'si özel

ders, %6.2'si dershanecilik, %6.1'i pazarcılık, %6.1'i ticaret, %4.8'i boya-badana/tamirat işleri, %2.7'si nakliye/oto alım-satım, % 2.7'si taksicilik ve %2'si de garsonluk yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler yasal olarak ayda 8 saate kadar özel öğretim kurumlarında ücretli olarak derse girebilmektedirler (MEB Özel Öğretim Kurumları Kanunu).

2005 yılı içinde Türkiye'deki öğretmenlerin yıllık kazancı 5075 Avro iken, bu oran Almanya'da 39.578 Avro ve Yunanistan'da 21054 Avrodur (Sağlam ve Sağlam, 2005). Lao Demokratik Halk Cumhuriyeti'nde öğretmenlerin kendilerini geliştirememesinde ve bilgiye ulaşamamasında öğretmenlerin aldıkları maaşların düşüklüğü önemli etkenlerin başında geldiği tespit edilmiştir (Nordin ve Öberg, 2012, s. 34). Ülkemizde öğretmenler ekonomik sıkıntı yaşadıklarını ve maaşlarından memnun olmadıklarını belirtebilmektedirler (Okçabol ve Gök, 1998; Akın, Şimşek ve Erdem, 2007). Bangladeş'te öğretmenler maaşlarının yetersizliği nedeniyle öğretmenlik mesleği dışında başka işlerde hem kadın hem de erkek öğretmenler yarı zamanlı çalışmaktadırlar (Ahmed, Taban ve Javaid, 2008, s. 21-23).

Amerika'da öğretmenlerin ek iş yaptığına dair herhangi bir araştırma sonucuna rastlanılmamıştır. Ama Amerika'da öğretmenler maaşlarının yetersizliği nedeniyle öğretmenlikten ayrılarak daha iyi ekonomik koşulları olan başka işlere geçebilmektedirler (Theobold ve Gritz 1996; Tye ve O'Brien 2002; Buckley, Schneider ve Shang, 2004)

Ülkemizde öğretmenlerin meslek dışı ek iş yapması doğal karşılanan bir mesleki değer haline gelmiştir. Meslek dışı ek iş yapma etik açıdan olumsuz karşılanmayabilmekte ve öğretmenler arasında kanıksanmış bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir. Kamuda çalışanların aldığı maaş konusunda tatmin olamaması ve hayatını idame ettirmekte zorlanmaya başlaması onun etik dışı davranmasına yol açtığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Cem, 2009, s. 498; Köprü, 2007, s. 52-53; Yüksel, 2005a, s. 159-160).

4.4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular, Kişisel Değerler Ölçeği alt boyutlarına göre aşağıda yer almaktadır.

Tablo 47: Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kişisel Değerler Alt Boyutu	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Muhafazakârlık	1-5	107	4,01	,564	5;455	,517	,763	
	6-10	66	3,93	,640				
	11-15	118	4,02	,640				
	16-20	105	3,93	,625				
	21-25	36	4,06	,641				
	26 yıl ve üstü	29	4,04	,499				
Etik bilinç	1-5	107	3,79	,496	5;455	1,749	,122	
	6-10	66	3,56	,610				
	11-15	118	3,64	,648				
	16-20	105	3,62	,664				
	21-25	36	3,80	,528				
	26 yıl ve üstü	28	3,67	,544				
Gelişime açık olma	1-5	107	3,64	,573	5;455	1,712	,130	
	6-10	66	3,70	,560				
	11-15	118	3,80	,589				
	16-20	105	3,83	,521				
	21-25	36	3,74	,576				
	26 yıl ve üstü	29	3,79	,353				
Duyarlı olmak	1-5	107	3,65	,523	5,455	1,725	,127	
	6-10	66	3,68	,499				
	11-15	118	3,79	,563				
	16-20	105	3,78	,511				
	21-25	36	3,86	,559				
	26 yıl ve üstü	29	3,61	,604				
Sorumluluk	1-5	107	3,74	,616	5,455	2,066	,069	
	6-10	66	4,00	,561				
	11-15	118	3,93	,623				
	16-20	105	3,89	,526				
	21-25	36	3,86	,444				
	26 yıl ve üstü	29	3,88	,561				
Evensellik	1-5	107	4,31	,572	5,455	1,185	,325	
	6-10	66	4,27	,518				
	11-15	118	4,42	,610				
	16-20	105	4,42	,523				
	21-25	36	4,45	,422				
	26 yıl ve üstü	29	4,34	,538				

Tablo 47'nin devamı								
Kişisel Değerler Alt Boyutu	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
İradeli ve öz disiplinli olmak	1-5	107	3,32	,722	5;455	1,231	,293	
	6-10	66	3,11	,772				
	11-15	118	3,15	,727				
	16-20	105	3,18	,699				
	21-25	36	3,15	,788				
	26 yıl ve üstü	29	3,03	,817				
Yaşamdan haz alma	1-5	107	3,59	,645	5;455	2,038	,072	
	6-10	66	3,63	,694				
	11-15	118	3,64	,665				
	16-20	105	3,65	,684				
	21-25	36	3,25	,824				
	26 yıl ve üstü	29	3,60	,729				
Uyum	1-5	107	4,09	,565	5;455	1,443	,207	
	6-10	66	4,06	,503				
	11-15	118	4,07	,650				
	16-20	105	4,16	,506				
	21-25	36	4,24	,526				
	26 yıl ve üstü	29	4,31	,462				
Kişisel Değerler	1-5	107	3,78	,295	5;455	,533	,751	
	6-10	66	3,74	,300				
	11-15	118	3,81	,347				
	16-20	105	3,80	,313				
	21-25	36	3,83	,295				
	26 yıl ve üstü	28	3,79	,247				

Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği “*Muhafazakârlık*” alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = ,517; p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Etik bilinç*” alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = 1,749$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Gelişim açık olma*” alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = 1712$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Duyarlı olmak*” alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = 1,725$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Sorumluluk*” alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = 2,066$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Evrensellik*” alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = 1,185$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*İradeli ve öz-disiplinli olmak*” alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = 1,231$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Yaşamdan haz alma*” alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = 2,038$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Uyum*” alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = 1,443$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği toplam puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = ,533$; $p > .05$].

Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin kişisel değerlerinin dokuz alt boyutunda ve toplam kişisel değerlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından mesleki değerlerinde anlamlı farklar çıkarken kişisel değerlerinin dokuz alt boyutunda ve toplam kişisel değerlerinde anlamlı bir farkın bulunmaması dikkat çekicidir. Bu sonuçlara göre yıllar itibariyle öğretmenlerin kişisel değerlerinde bir değişme olmadığı söylenebilir.

4.4.5. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Kişisel değerler ölçeğinin okul kıdemi değişkenine göre elde edilen nicel ve nitel bulgular ile bulgulara ait tartışma bu bölümde yer almaktadır.

4.2.5.1. Nicel Bulgular

Okuldaki kıdem değişkenine ilişkin bulgular, Kişisel Değerler Ölçeği alt boyutlarına göre aşağıda yer almaktadır.

Tablo 48: Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Buldukları Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kişisel Değerler Alt Boyutu	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Muhafazakârlık	1-3	214	3,99	,606	4;456	1,610	,171	
	4-6	98	4,09	,598				
	7-10	79	3,96	,633				
	11-15	53	3,83	,612				
	16 yıl ve üstü	17	3,99	,568				
Etik bilinç	1-3	213	3,73	,539	4;456	3,000	,018*	1-3 yıl ve 11-15 yıl ile 4-6 yıl ve 7-10 yıl arasında
	4-6	98	3,58	,566				
	7-10	79	3,51	,688				
	11-15	53	3,81	,707				
	16 yıl ve üstü	17	3,62	,623				

Tablo 48'in devamı								
Kişisel Değerler Alt Boyutu	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Gelişime açık olma	1-3	214	3,70	,540	4;456	1,230	,297	
	4-6	98	3,75	,533				
	7-10	79	3,79	,583				
	11-15	53	3,87	,634				
	16 yıl ve üstü	17	3,80	,440				
Duyarlı olmak	1-3	214	3,71	,527	4;456	1,263	,284	
	4-6	98	3,80	,494				
	7-10	79	3,69	,559				
	11-15	53	3,82	,598				
	16 yıl ve üstü	17	3,57	,599				
Sorumluluk	1-3	214	3,83	,588	4;456	1,008	,403	
	4-6	98	3,95	,597				
	7-10	79	3,87	,617				
	11-15	53	3,94	,478				
	16 yıl ve üstü	17	3,94	,419				
Evensellik	1-3	214	4,34	,540	4;456	1,549	,187	
	4-6	98	4,38	,523				
	7-10	79	4,33	,654				
	11-15	53	4,54	,503				
	16 yıl ve üstü	17	4,43	,437				
İradeli ve öz disiplinli olmak	1-3	214	3,31	,700	4;456	3,555	,007*	1-3 yıl ve 11-15 yıl ile 4-6, 7-10 ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar arasında
	4-6	98	3,06	,823				
	7-10	79	3,05	,635				
	11-15	53	3,23	,810				
	16 yıl ve üstü	17	2,94	,670				
Yaşamdan haz alma	1-3	214	3,53	,690	4;456	1,928	,105	
	4-6	98	3,58	,678				
	7-10	79	3,66	,655				
	11-15	53	3,80	,705				
	16 yıl ve üstü	17	3,64	,803				
Uyum	1-3	214	4,11	,564	4;456	,739	,556	
	4-6	98	4,14	,526				
	7-10	79	4,05	,574				
	11-15	53	4,22	,542				
	16 yıl ve üstü	17	4,13	,697				

Tablo 48'in devamı								
Kişisel Değerler Alt Boyutu	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Değerler	1-3	213	3,79	,296	4;456	1,172	,322	
	4-6	98	3,80	,301				
	7-10	79	3,74	,367				
	11-15	53	3,86	,311				
	16 yıl ve üstü	17	3,76	,238				

Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği “*Muhafazakârlık*” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4;456)} = 1,610$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Etik bilinç*” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin buldukları okudaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(5;455)} = 3,000$; $p < .05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, buldukları okuldaki çalışma yılı açısından 1-3 yıl ($\bar{X} = 3,73$) ve 11-15 yıl ($\bar{X} = 3,81$) kıdemi olan öğretmenlerin 4-6 yıl ($\bar{X} = 3,58$) ve 7-10 yıl ($\bar{X} = 3,51$) kıdemi olan öğretmenlerden etik bilinç düzeyi yönünden daha yüksek bir değere sahip oldukları görülmektedir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Gelişime açık olma*” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4;456)} = 1,230$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Duyarlı olmak*” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4;456)}= 1,263$; $p>.05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Sorumluluk*” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin buldukları okudaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4;456)}= 1,008$; $p>.05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Evrensellik*” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4;456)}= 1,549$; $p>.05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*İradeli ve öz-disiplinli olmak*” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4;456)}= 3,555$; $p<.05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, buldukları okuldaki çalışma yılı açısından 1-3 yıl ($\bar{X} = 3,31$) ve 11-15 yıl ($\bar{X} = 3,23$) kıdemi olan öğretmenlerin 4-6 ($\bar{X} = 3,06$), 7-10 ($\bar{X} = 3,05$) ve 16 yıl ve üstü kıdeme ($\bar{X} = 2,94$) sahip olan öğretmenlerden iradeli ve öz disiplinli olma değerine sahip olma düzeylerinin daha yüksek oldukları görülmektedir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Yaşamdan haz alma*” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4;456)}= 1,928$; $p>.05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Uyum*” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4;456)}= ,739$; $p>.05$].

Kişisel Değerler Ölçeği toplam puanlarının öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(4;456)}=1,172; p>.05$].

4.4.5.2. Nitel Bulgular

Nicel araştırma bulgularına göre, buldukları okuldaki çalışma yılı 1-3 yıl ($\bar{X} = 3,73$) ve 11-15 yıl ($\bar{X} = 3,81$) kıdemi olan öğretmenlerin 4-6 yıl ($\bar{X} = 3,58$) ve 7-10 yıl ($\bar{X} = 3,51$) kıdemi olan öğretmenlerden etik bilinç düzeyi yönünden daha yüksek bir değere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Nitel araştırmada yapılan mülakatlar sonucunda sarı okullarda çalışan genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha etik bilinçle hareket ettikleri ve genç öğretmenlerin buldukları okuldaki kıdemlerinin ağırlıklı olarak 1-3 yıl aralığında olduğu görülmektedir. Okula yeni gelen bu genç öğretmenlerin gerek kurumu tanımak ve anlamak için gerekse saygınlık kazanmak için etiğe dikkat ettikleri görülmektedir.

Yeni gelen daha dikkatli oluyor. Bir anlamaya çalışıyor burada nasıl bir şey var.(DE1)

Yeni gelen saygınlığını kazanmak için etiğe dikkat ederken kıdemli öğretmen kıdemle birlikte saygınlığın kendiliğinden geleceğine inanır. Özel bir çaba harcamaz. Şu an ben bu okulda yeniyim ve etiğe kurallara daha çok dikkat ediyorum. Çünkü o saygınlığı kazanmam lazım. (DK22)

Yeniler daha hassas. Eskiler biraz umursamaz ve biraz sanki doymuş oluyorlar. Yeniler hareketlerine daha çok dikkat ediyorlar. Çevreyi tanımamanın verdiği bir heyecan, bir endişe var.(SE6)

Sarı okullarda kıdemli öğretmenlerin (okul kıdemi ağırlıklı olarak 5-10 yıl) kıdem yılları arttıkça okulun kurallarından çok kendi kurallarına göre hareket etmeye başladıkları belirtilmektedir.

"Kıdemi az olan öğretmenler etik kurallara daha bağlı iken kıdem arttıkça öğretmenler kendi kurallarını koymaya ve uygulamaya başlıyorlar. Okulun kurallarını umursamamaya başlıyorlar." (SK26)

Özellikle 10 yılı geçenlerde. Kıdemi fazla olan öğretmenler derse geç girerken kıdemi az olan genç öğretmenler daha dakik bir şekilde derse girebiliyorlar. Çevreyi tanıdıkça kendi evinde gibi davranmaya başlıyor. Kendi evinizde mi daha düzenli olursunuz misafirlğe gittiğinizde mi. Yeni gelen öğretmen kısmen misafir kıdemliler ev sahibi gibi davranmaya başlıyor. (KE11)

Kıdemi yeni olanlar etik bilinç yönünden daha hassaslar. Kıdemi fazla olanlar zamanla ilişkileri dost ahbab ilişkisine döküyorlar ve bu konularda daha rahat davranıyorlar. Az kıdemliler etiğe dikkat etmek zorunda. (UE4)

Yeşil okullarda çalışan öğretmenlerin tamamına yakınında etik bilincin iyi düzeyde olduğu bunun temel nedeninin ise etik bilinci destekleyen bir okul ortamının olmasından kaynaklandığı yapılan mülakatlardan anlaşılmaktadır. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

"Eski olan öğretmenler okulun belli kritik noktaları var. (Çay düzeni, yapılması gerekenler, ders programlar vb.). Kıdemliler bu kritik noktaların devamlılığını sağlıyorlar Bu anlamda çok iyiler. Mesela ben buraya geldiğimde çok şaşırılmışım. 5 dakikalık teneffüsler vardı ve 5 dakikanın bitiminde kimse yoktu gerçekten. Herkes o beş dakikada dışarı çıkıyor ve geri de içeri giriyor. Bunu eskilerin o disiplin anlayışı oturmuş. Yeni gelen bir kişi de doğal olarak böyle bir şey görüyor ve ona uyum sağlamaya çalışıyor. Olumsuzluk olarak düzenin değişmesine izin vermiyor okul." (DK27)

Kıdemliler eskiler biraz daha etik bilinci yüksek gibi. (UK14)

Bence bu okul için yok. Diğer okulda farklılık vardı. Kıdem yılı arttıkça bazı değerlerde azalma oluyordu. Ama bu okulun kıdemlilerinin etik bilinci gayet iyi. (UE30)

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı gibi buldukları okuldaki kıdem değişkenine ilişkin etik bilince dikkat etme değeri ile ilgili elde edilen nicel bulguların nitel bulgularla desteklendiği görülmektedir.

4.4.5.3. Okuldaki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Alanyazında mesleki değerlerin okul kıdemi değişkenine ilişkin çıkan nicel ve nitel bulguları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Kocayiğit ve Sağnak'ın (2012) ilköğretim okullarında etik iklimi inceledikleri araştırmalarında mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin tüm boyutları en yüksek düzeyde algıladıkları, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin ise tüm boyutları en düşük düzeyde algıladıklarını belirlemişlerdir.

Banka sektöründe genç personel arasında etik dışı davranışların daha fazla olduğunu bunun gençlerin köşeleri kapmak veya öne geçme hırından kaynaklanabileceği ifade edilmektedir. Tecrübeli çalışanlar daha etik davranabilmektedirler (Mitchell vd., 1992, s:203). Dunham (1984) rekabete dayalı iş yapılan kurumlarda etik dışı davranışlara karşı duyarlı olunması ve çalışanlara karşı yerinde önlemler alınarak onların bu davranışlardan kaçınmasının sağlanması gerektiğini ifade etmektedir (Dunham, 1984).

Naidoo (2009), kişilerin ahlaki bilinç düzeyi ile etik karar verme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Naidoo, 2009, s. 111). Van Zyl and Wordsworth (2004) yaptıkları araştırmada, katılımcıların %76,80 kurumlarında yerleşmiş yazılı etik standartların olduğunu, %21,24' yazılı bir etik standartlarının olmadığını ve %2'si de herhangi bir yazılı etik standartların olup olmadığını bilmediklerini söylemektedirler. Yazılı etik standartlar olmadığına bütün sorumluluk kurum yöneticisinde toplanmakta ve çalışanlar sorumluluk almaktan kaçınabilmektedirler (akt. Naidoo, 2009, s. 111).

Çalışanlar meslek etiğini olumlu etkileyen yüksek düzeydeki kişisel ve mesleki değerlerini korumaya çalışması gerekirken iş yaşamında karşılaştığı mesleki etik ikilemler kişisel ve mesleki değerlerin parçalanmasına yol açabilmektedir. Etik ikilemlerle başa çıkmada etik ve kurumsal politikalar mesleki kodların uygulanmasını desteklemelidir. Etik ve kurumsal politikalar ödül ve ceza sistemlerini güçlendiren bir kurum kültürünü inşa edebilir ise mesleki kodların yerine getirilmesinin mümkün olacağı gözükmektedir (Allen ve Davis'in, 1993; s. 456).

İş ortamında doğru ve yanlışın ne olduğunu gösteren oldukça istikralı bir değerler seti veya etik prensipler listesi oluşturulmalıdır (Joseph A Raslin, 1989). Dunham (1984) göre, örgütler kısa ve uzun vadeli faktörleri dikkate alarak etik anlayışı kurumsal hale getirmelidirler. Örgütler uzun vadede kültürel değişimi

sağlayabilmek için öğrenmeyi desteklemeli, gerekiyorsa yeniden öğrenme ortamları oluşturmalı ve etik davranmayı içeren kişisel değerleri teşvik edici önlemler almalıdırlar. Kısa vadeli olarak; personelin ilk işe alımında etik eleme yapılmalı; en üst yönetim tarafından kurumda etik bilincin oluşması için etik davranmanın önemi, yönetimin bu konudaki beklenti ve taahhütleri bütün personele duyurulmalı; etik olmayan davranışları vurgulayan resmi kurum politikaları geliştirilmeli; kurumun genel değerlerini tanımlayan etik kodlar geliştirilmeli; kurumsal bazda etik komitesi kurulmalı; etik kültürü sürdürmek için etik davranışlar ödüllendirilirken etik olmayan davranışlar cezalandırılmalı; sistematik bir etik eğitim programı geliştirilmeli; etik kararlar alırken bireysel bazda değil grup bazında kararlar alınmalıdır (Sims, 1991, s. 503-503).

Meslek etiği ilkeleri ya da kodları aşağıdaki yararları sağlar (DeSensi ve Rosenberg, 1996 akt. Aydın, 2006, s. 28):

1. Bireyleri etik davranış göstermeye motive eder,
2. Bireylerin doğru ya da yanlış eylemler konusunda daha tutarlı ve kararlı bir rehberlik sağlar,
3. Belirsiz durumlarda nasıl davranılacağı konusunda rehberlik eder,
4. Yöneticilerin otokratik gücünü kontrol eder,
5. Kurumların toplumsal sorumluluklarını tanımlar,
6. Kurumun ya da mesleğin çıkarlarına hizmet eder.

4.4.6. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Kişisel değerler ölçeğinin branş değişkenine göre elde edilen nicel ve nitel bulgular ile bulgulara ait tartışma bu bölümde yer almaktadır.

4.4.6.1. Nicel Bulgular

Branş değişkeni ilişkin bulgular, Kişisel Değerler Ölçeği alt boyutlarına göre aşağıda yer almaktadır.

Tablo 49: Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kişisel Değerler Alt Boyutu	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Muhafazakarlık	Türk Dili ve Edebiyatı	72	4,07	,622	10;450	4,184	,000*	Türk dili ve edebiyatı ile fizik-kimya-biyoloji, İngilizce, görsel sanatlar ve müzik; Matematik ve meslek dersleri branşı İngilizce ve müzik; tarih-coğrafya branşı ise İngilizce branşı; Din kültürü ve ahlak bilgisi branşı ile diğer branşların tamamı arasında
	Matematik	79	3,99	,638				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	4,15	,456				
	Tarih-Coğrafya	57	3,94	,610				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	4,44	,585				
	İngilizce	68	3,75	,606				
	Felsefe-Psikoloji	7	3,75	,822				
	Görsel Sanatlar	18	3,71	,658				
	Beden Eğitimi	14	3,87	,575				
	Müzik	7	3,53	,668				
	Meslek Dersleri	41	4,01	,514				
Etik bilinç	Türk Dili ve Edebiyatı	71	3,60	,552	10;450	,724	,702	
	Matematik	79	3,66	,578				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	3,73	,600				
	Tarih-Coğrafya	57	3,62	,680				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	3,69	,717				
	İngilizce	68	3,77	,618				
	Felsefe-Psikoloji	7	3,44	,345				
	Görsel Sanatlar	18	3,57	,716				
	Beden Eğitimi	14	3,51	,698				
	Müzik	7	3,68	,207				
	Meslek Dersleri	41	3,76	,511				
Gelişime açık olma	Türk Dili ve Edebiyatı	72	3,81	,503	10;450	2,044	,028*	Türk dili ve edebiyatı branşı ile felsefe-psikoloji ve meslek dersleri; Din kültürü ve ahlak bilgisi branşı ile fizik-kimya-biyoloji, İngilizce, felsefe-psikoloji ve meslek dersleri; tarih-coğrafya branşı İngilizce, felsefe-psikoloji ve meslek dersleri; meslek dersleri branşı görsel sanatlar branşı arasında
	Matematik	79	3,73	,570				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	3,72	,523				
	Tarih-Coğrafya	57	3,87	,524				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	4,02	,639				
	İngilizce	68	3,68	,599				
	Felsefe-Psikoloji	7	3,34	,500				
	Görsel Sanatlar	18	3,84	,618				
	Beden Eğitimi	14	3,78	,467				
	Müzik	7	3,69	,635				
	Meslek Dersleri	41	3,56	,502				
Duyarlı olmak	Türk Dili ve Edebiyatı	72	3,67	,524	10;450	2,488	,007*	Türk dili ve edebiyatı, matematik ve tarih-coğrafya branşları ile görsel sanatlar; fizik-kimya-biyoloji branşı ile görsel
	Matematik	79	3,81	,487				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	3,84	,561				
	Tarih-Coğrafya	57	3,72	,496				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	4,03	,506				

Tablo 49'un devamı								
Kiş. Değerler Alt Boyutu	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Duyarlı olmak	İngilizce	68	3,68	,574	10;450	2,488	,007*	sanatlar ve mes. d. Din kültürü ve ahlak bilgisi branşı ile türkçe, tarih-coğrafya, ingilizce, felsefe-psikoloji, görsel sanatlar ve meslek dersleri branşı arasında
	Felsefe-Psikoloji	7	3,42	,534				
	Görsel Sanatlar	18	3,42	,561				
	Beden Eğitimi	14	3,71	,494				
	Müzik	7	3,74	,340				
	Meslek Dersleri	41	3,62	,557				
Sorumluluk	Türk Dili ve Edebiyatı	72	3,84	,552	10;450	,696	,728	
	Matematik	79	3,90	,611				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	3,84	,528				
	Tarih-Coğrafya	57	3,86	,669				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	3,88	,710				
	İngilizce	68	3,99	,524				
	Felsefe-Psikoloji	7	3,57	,514				
	Görsel Sanatlar	18	3,88	,676				
	Beden Eğitimi	14	3,96	,641				
	Müzik	7	4,03	,267				
	Meslek Dersleri	41	3,79	,506				
Evrensellik	Türk Dili ve Edebiyatı	72	4,32	,486	10;450	,660	,762	
	Matematik	79	4,36	,544				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	4,42	,541				
	Tarih-Coğrafya	57	4,37	,597				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	4,47	,555				
	İngilizce	68	4,43	,547				
	Felsefe-Psikoloji	7	4,19	,503				
	Görsel Sanatlar	18	4,18	,849				
	Beden Eğitimi	14	4,23	,576				
	Müzik	7	4,42	,417				
	Meslek Dersleri	41	4,40	,519				
İradeli ve öz disiplinli olmak	Türk Dili ve Edebiyatı	72	3,09	,723	10;450	,614	,803	
	Matematik	79	3,24	,782				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	3,23	,771				
	Tarih-Coğrafya	57	3,19	,754				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	3,37	,884				
	İngilizce	68	3,11	,669				
	Felsefe-Psikoloji	7	3,21	,713				
	Görsel Sanatlar	18	2,97	,696				
	Beden Eğitimi	14	3,17	,646				
	Müzik	7	3,10	,243				

Tablo 49'un devamı								
Kişisel Değerler Alt Boyutu	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Yaşamdan haz alma	Meslek Dersleri	41	3,26	,739	10;450	,979	,461	
	Türk Dili ve Edebiyatı	72	3,56	,632				
	Matematik	79	3,59	,700				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	3,59	,755				
	Tarih-Coğrafya	57	3,59	,663				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	3,54	,714				
	İngilizce	68	3,75	,725				
	Felsefe-Psikoloji	7	3,85	,424				
	Görsel Sanatlar	18	3,55	,676				
	Beden Eğitimi	14	3,80	,675				
	Müzik	7	3,47	,997				
Meslek Dersleri	41	3,40	,594					
Uyum	Türk Dili ve Edebiyatı	72	4,06	,582	10;450	1,027	,419	
	Matematik	79	4,05	,640				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	4,22	,478				
	Tarih-Coğrafya	57	4,16	,527				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	4,26	,741				
	İngilizce	68	4,17	,506				
	Felsefe-Psikoloji	7	4,09	,629				
	Görsel Sanatlar	18	4,07	,518				
	Beden Eğitimi	14	4,09	,619				
	Müzik	7	3,76	,832				
	Meslek Dersleri	41	4,09	,416				
Kişisel Değerler	Türk Dili ve Edebiyatı	71	3,77	,296	10;450	1,926	,040*	Din kültürü ve ahlak bilgisi branşı ile türkçe, matematik, tarih-coğrafya, ingilizce, felsefe-psikoloji, görsel sanatlar, müzik ve meslek dersleri; fizik-kimya-biyoloji branşı felsefe-psikoloji ve görsel sanatlar arasında
	Matematik	79	3,79	,322				
	Fizik-Kimya-Biyoloji	74	3,85	,313				
	Tarih-Coğrafya	57	3,79	,303				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	3,97	,290				
	İngilizce	68	3,77	,303				
	Felsefe-Psikoloji	7	3,59	,323				
	Görsel Sanatlar	18	3,67	,398				
	Beden Eğitimi	14	3,75	,309				
	Müzik	7	3,68	,320				
	Meslek Dersleri	41	3,76	,258				

Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği “*Muhafazakârlık*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}= 4,184; p<.05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, Türk dili ve edebiyatı ile fizik-kimya-biyoloji branşlarının İngilizce, görsel sanatlar ve müzik branşından; Matematik ve meslek dersleri branşı İngilizce ve müzik branşından; tarih-coğrafya branşı ise İngilizce branşından ve Din kültürü ve ahlak bilgisi branşının diğer branşların tamamından muhafazakârlık değeri düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Etik bilinç*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(2;458)}= ,724 ; p>.05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Gelişime açık olma*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}= 2,044; p<.05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, Türk dili ve edebiyatı branşı felsefe-psikoloji ve meslek derslerinden; Din kültürü ve ahlak bilgisi branşı fizik-kimya-biyoloji, ingilizce, felsefe-psikoloji ve meslek dersleri branşından; tarih-coğrafya branşı ingilizce, felsefe-psikoloji ve meslek dersleri branşından; meslek dersleri branşı görsel sanatlar branşından gelişime açık olma düzeyi bakımından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Duyarlı olmak*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}= 2,488; p<.05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, Türk dili ve edebiyatı, matematik ve tarih-coğrafya branşları görsel sanatlar branşından, fizik-kimya-biyoloji branşı görsel sanatlar ve meslek derslerinden; Din kültürü ve ahlak bilgisi branşı türkçe,

tarih-coğrafya, ingilizce, felsefe-psikoloji, görsel sanatlar ve meslek dersleri branşından duyarlı olma değerinin düzeyi bakımından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Sorumluluk*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(2;458)} = ,696$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Evrensellik*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(2;458)} = ,660$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*İradeli ve öz-disiplinli olmak*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(2;458)} = ,614$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Yaşamdan haz alma*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(2;458)} = ,979$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Uyum*” alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(2;458)} = 1,027$; $p > .05$].

Kişisel Değerler Ölçeği toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)} = 1,926$; $p < .05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır..Buna göre, Din kültürü ve ahlak bilgisi branşı türkçe, matematik, tarih-coğrafya, ingilizce, felsefe-psikoloji, görsel sanatlar, müzik ve meslek derslerinden ve fizik-kimya-biyoloji branşı felsefe-psikoloji ve görsel sanatlar branşlarından kişisel değerler düzeyi bakımından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.6.2. Nitel Bulgular

Branş değişkenine ilişkin nitel bulgular boyutundan muhafazakârlık ve etik arasındaki ilişki araştırılmıştır. Aşağıda başlıklar halinde bu araştırmanın sonuçları açıklanmaya çalışılmıştır.

4.4.6.2.1. Muhafazakârlık ve Etik Arasındaki İlişki

Nicel araştırma sonucunda bazı branş öğretmenler muhafazakarlık düzeyinin diğer branş öğretmenlerinden yüksek çıkmasına rağmen etik bilinç düzeyi açısından aralarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Nitel araştırmada bu konu üzerinde de durulmuş ve öğretmenlere “Muhafazakâr olan öğretmenlerle olmayan öğretmenler arasında etik bilinç yönünden bir farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilerek konu anlaşılmasına çalışılmıştır.

Muhafazakârlık ve etik arasındaki ilişkiye verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 50’de sunulmaktadır.

Tablo 50: Muhafazakârlık ve Etik Arasındaki İlişki Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Muhafazakârlık ve Etik Arasındaki İlişki	Aralarında Anlamlı Bir Fark Yok	16
	Muhafazakârlar Daha Etik	5
	Muhafazakâr Olmayan Daha Etik	1
	TOPLAM	22

Tablo 50 incelendiğinde muhafazakârlık ve etik arasındaki ilişki temasının muhafazakârlar daha etik, muhafazakâr olmayanlar daha etik ve aralarında anlamlı bir fark yok şeklinde üç kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “aralarında anlamlı bir fark yok” (n=16), “muhafazakârlar daha etik” (n=5) ve “muhafazakâr olmayanlar daha etik” (n=1) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

4.4.6.2.1.1. Aralarında Anlamlı Bir Fark Yok

Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerden bazıları muhafazakar öğretmenlerle muhafazakar olmayan öğretmenler arasında etik bilinç yönünden bir fark olmadığını

hem muhafazakar öğretmenler içinde hem de muhafazakar olmayan öğretmenler içinde etik bilinci iyi veya kötü olan öğretmenlerin bulunduğunu belirtmektedirler.

Aralarında anlamlı bir fark yok teması kendi içinde alt kategorilere ayrılmıştır. Aralarında anlamlı bir fark yok temasına verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 51’de sunulmaktadır.

Tablo 51: Aralarında Anlamlı Bir Fark Yok Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Aralarında Anlamlı Bir Fark Yok	Yetiştirilme Tarzı	4
	Mesleğinin Değerlerinin Getirdiği Etiği Taşıma	3
	Şekilsel Muhafazakârlık	3
	Siyasi Nedenler	2
	Baskın Kültür Karşısında Erime	2
	Mesleki Yetersizlik ve Mesleğini Sevmeme	2
	TOPLAM	16

Tablo 51 incelendiğinde muhafazakârlar ve muhafazakar olmayanlara arasında etik bilinç yönünden anlamlı bir fark yok temasına ilişkin toplam yanıtların mesleğin değerlerinin getirdiği etiği taşıma, siyasi nedenler, yetiştirilme tarzı, baskın kültür karşısında erime, şekilsel muhafazakarlık, mesleki yetersizlik ve mesleğini sevmeme şeklinde altı kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “yetiştirilme tarzı” (n=4), “mesleğin değerlerinin getirdiği etiği taşıma” (n=3), “şekilsel muhafazakârlık” (n=3), “siyasi nedenler” (n=2), “baskın kültür karşısında erime” (n=2) ve “mesleki yetersizlik ve mesleğini sevmeme” (n=2) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Öğretmen olmakla birlikte mesleğin getirdiği değerler hem muhafazakâr öğretmeni hem de muhafazakâr olmayan öğretmeni etik davranmaya ittiği bu nedenle de etik yönden her ikisinin de iyi olduğu, aralarında bir farkın olmadığı ve olmaması gerektiği dile getiren öğretmenler bulunmaktadır.

“Bence yok. Bence olması gerekmez. Öğretmen olmakla birlikte zaten değerleri ne olursa olsun etik davranmasını ben otomatikman beklerim. Çünkü bizim mesleğimiz vicdan mesleği. Onlar öyle görüyor olabilirler ama bir fark olması gerekmiyor. Ben öğretmenlik olarak değerlendirdiğimde öğretmenlik

mesleğinin muhafazakârlığın ötesinde olduğunu düşünüyorum. Zaten her zaman kendi vicdan hesabınızda kalıyorsunuz zaten. Biz sürü davranışınızda vicdan öne çıkıyor zaten. Ekstra muhafazakar olursam daha iyi olurum bence bunun yeri yok. Zaten öğretmen olmak demek otomatikman etik davranacaksınız demektir.”(DK27)

“Muhafazakârlık yönünden aralarında anlamlı bir fark görmedim. Her ikisi de aynı oranda iyi veya kötüydü. Çıkmama nedeni her ikisi de öğretmenliği çok iyi uyguluyorlardı. Öğretmenliğin değerleri her ikisini de çok iyi yapıyor.” (KE12)

“Eğitim yönünden de öğretim yönünden de fark olmaz diye düşünüyorum. Çok da net değilim bu konuda. Ama yok gibi. Muhafazakâr olsun olmasın herkesin etik bilinç değerlerine öğretmen olarak sahip olması gerekir. O yüzden böyle bir fark da bu okulda yok”.(SK25)

Hem muhafazakâr hem de muhafazakar olmayan öğretmenlerin siyasi yönden kendilerine yakın olan kişileri kayırma yoluna gittikleri, bununda etik dışı davranmaya sebep olduğu öğretmenler (AE29) ve (DE1) tarafından dile getirilmektedir. Kayırdıkları kişiler bazen meslektaşları bazen öğrenci bazen de diğer üçüncü kişiler olabilmektedir.

“Aralarında anlamlı fark yok ama olmalı. Adam demokrat başörtülüyle sevk vermediğine şahit oldu. Tam tersi dindar bir müdürüm vardı ders programında çok adaletsizdi. Bunun nedeni siyasetten ileri geliyor. İki tarafta siyasi yönlerden birbirlerini kayırıyorlar. Telefon geliyor notunu yükselt, şu şuradan tanınıyor vb. siyaset işin içine giriyor ve maalesef bu etik bilinci düşünüyor.” (AE29)

“Anlamlı bir fark yok. Çünkü maddi durumlar ön plana çıkıyor. Politik bir bakış açısı var. Politikalar mesleki değerlerin ve etik uygulamaların önüne geçiyor.”(DE1)

Etik bilincin kişilerin yetiştirilme şekliyle ilgili olduğu bunda da ailenin çok büyük etkisinin olduğu belirtilmektedir. Öğretmen (UE4) muhafazakâr olmanın kişiyi ahlaklı yapmayacağını, muhafazakâr olmak aynı zamanda ahlaklı olmak anlamına

gelmediğini geçmişten gelen olumlu/olumsuz alışkanlıkların yetişkin olduğunda da devam ettiğini bunda da ailenin etkisinin büyük olduğunu ifade etmektedir.

“Hayır, bir fark yok. Bu inançsal değil kişisel bir karakter sorunu. Ben açık saçığım ama bir derse girdiğimde o parayı hak etmeliyim diyorum. Vergimi bile ilk ödeme gününde yatırırım. Ama bu benim karakterim. Yetirilme şeklimden kaynaklanıyor. Ailenin etkisi çok büyük bunda.” (SK26)

“Bir fark yok eşdeğer. Bende muhafazakâr bir insanım. Toplumun ahlak yapısı, ahlak duygusuyla ile muhafazakârlığı birbirinden ayırmamız lazım. Bir insan ya ahlaklıdır ya ahlaksız. Muhafazakâr olmak o kişiyi ahlaklı yapmıyor. Geçmişten gelen alışkanlıklar ve bu alışkanlıkların devamı, toplumun genel yapısı, geldiği aile yapısı bunların hepsi etkiliyor. Kısaca muhafazakâr diye bir insana ahlaklı diyemeyiz. Ahlak ya vardır ya yoktur.” (UE4)

Öğretmen (UE18) muhafazakârlığın bir kimlik seçimi olduğunu ama etiğin bir zorunluluk değil geçmişten gelen bir yaşam biçimi olduğunu kişinin geçmişten gelen bir tembellik ya da çalışkanlık alışkanlığı, namusluluğu ya da namussuzluğunun olduğunu ama aynı zamanda muhafazakâr olabildiğini söylemektedir. Dolayısıyla da muhafazakâr olup yetiştirilme şeklinden dolayı çok etik davranan ya da etik davranmayan yine aynı şekilde muhafazakâr olmayıp çok etik davranan ya da davranmayan kişilerin olduğunu belirtmektedir.

“Çok somut bir fark gördüğümü söyleyemem. Çünkü muhafazakârlık bir seçimdir. Kişi ben böyle yaşayacağım, Ben buyum diye belirlediği bir kimlik seçimidir. Etik ise zorunluluk değildir bir yaşam tarzı yaşam kültürüdür. Geçmişten getirdiği bir yaşama biçimidir. Kişinin geçmişten getirdiği bir tembelliği veya çalışkanlık alışkanlığı vardır. Namusluluğu ve namussuzluğu vardır. Ama muhafazakâr kimliğe sahiptir. Muhafazakâr olmayan adam çok iyi bir aile çevresinde yetişmiştir. Çok iyi bir terbiye almıştır. Çok düzgün bir yaşam tarzı vardır. Muhafazakâr değildir ama yetiştirilme şeklinden dolayı öğretmenliği en iyi şekilde yapmaya çalışıyordu. Alışkanlıkları, yetiştiği ortam, aile dünyaya bakışı onun etik bilincini şekillendirir. Etik ile muhafazakârlık farklı şeylerdir. Muhafazakâr olan daha etik olur diye bir şey doğru değil.” (UE18)

Öğretmen (KE21) muhafazakâr öğretmeninde sosyal hayatın içerisinde yer aldığını dolayısıyla bulunulan okulun sosyal hayatı ve kültürü etik yönden olumsuz ise muhafazakâr öğretmenin de bu kültürden olumsuz etkilendiğini, okulun olumsuz kültürüne zamanla uymak zorunda kaldığını ve kendi değerlerini koruyamadığını belirtmektedir.

“Ben aralarında bir fark olduğunu ayırt edemedim. Din algısı ile ilgili. İşin sonunda muhafazakâr öğretmen de duyguları olan sosyal hayatı olan bir birey. Buraya geldiği zaman eğer içerisinde bulunduğu ortam şeyse bir yıl iki yıl mücadele ediyor. İki yıldan sonra oda mücadeleyi bırakıyor. İki yıl sonra oranın kültürüne uyum sağlamaya başlar. O kültür onu yutar. Derse geç girme alışkanlığı öğretmenlerde varsa 2 yıl o derse zamanında girer 3.4. yılda oda onlara uyum sağlar ve derse geç girmeye başlar. Tabi çok azı bu kültüre yutulmayıp etik değerlerini koruyabilir. Etik değerlerini koruyan muhafazakârların etik değerleriyle ilgili düzenli olarak uyarıldığı ortamlara girip çıkıyordur. Ya da kendi kendisini uyarıyordur. Ya da sağlıklı bir etik bilinçe sahip arkadaş gurubu vardır işte onlar okul kültürü sıkıntılı da olsa etik bilincini korumaya dikkat eder. Boşta olan muhafazakârlar olumsuz kültür karşısında yutulur. Çünkü bir dikkat eder iki dikkat eder, karşı tarafı birkaç kez uyarır bakar ki olmuyor oda bırakmaya başlar. Onlara benzer.” (KE21)

“Öğretmen (AK10) muhafazakâr öğretmenlerin toplum tarafından kabul görebilmek için topluma uyum sağladıklarını, toplum da etik yönden çok dejenere olduğu için muhafazakâr öğretmenlerinde etik yönünün iyi olmadığını ifade etmektedir.

“Muhafazakârlarla muhafazakar olmayanlar arasında çok büyük fark yok. Namaz kılp oruç tutup kul hakkı yiyen çok öğretmen gördüm. Bende muhafazakarım ama durum bu. Tabiki çok düzgün insanlar var. Topluma uyum sağlamaktan kaynaklanıyor. Toplum çok dejenere oldu. Muhafazakârlarda kabul görmek adına bu dejenerasyona uyum sağladılar. Kendini ait hissetme adına içinde buldukları gurubun değerlerine göre davranıyorlar.” (AK10)

Mesleki kalite yönünden yetersiz olan ve mesleğini sevmeyen muhafazakâr öğretmenlerin etik bilincinin de iyi olmadığı belirtilmektedir.

“Bence yok. Egzersiz yapılıyor haftada 6 saat. Muhafazakâr özellikle dini yönünü çok belli etmeyen öğretmenlerden gelip idareye bu hafta 6 saati kes ben egzersiz yapmadım. Dediğini gördüm, yaşadım. Muhafazakâr davranışlarını öğretmenliğinde önünde tutmasına rağmen egzersiz yapmadığı halde onu yapmış gibi gösteren öğretmenlerde gördüm. Tam tersi durumlarda oluyor. Bunu mesleki değer yetersizliğine bağlıyorum. Bu mesleğe salt sınavla insanların seçilmemesi lazım. Doğru acıtır. Doğrunun yanında durmak zordur. Bazı insanlar var duygularını ayan beyan söylüyor. Ama eyleme baktığınızda söyledikleriyle hiç uyuşmuyor. Bazı insanlarda var ki bırak bu Allahsız diyorsunuz ama adamın Ramazan ayındaki davranışını gördüğünüzde en temiz müminden de daha güzel bir davranış la karşılıyorsunuz. O nedenle fark var diyememe. Çok gözlemledim çünkü.”(UE30)

“ Etik bilinç yönünden anlamlı bir fark yok. Ben muhafazakâr bir insanım dersime zamanında girer zamanında çıkarım, öğrenciyle sürekli iletişim halinde olmaya ve dersimde en iyi verimi vermeye çalışırım. Ben bunları dini ve ahlaki değerlerim nedeniyle kul hakkına girmemek için yapar ve dikkat ederim. Ama ataist veya farklı inanca sahip olup etik duruşuna çok dikkat eden arkadaşlarım var. Onlarda kendi insancıl düşüncelerini geliştirmişler ve aldığım paranın hakkını vermem lazım diye düşünüyor. İki tane gerçek anlamda muhafazakâr arkadaşım var biri etiğe çok dikkat ediyor biri dikkat etmiyor. Biri dersine zamanında giriyor diğeri derse girmemek kaytarmak için her türlü yola başvuruyor. Bunun sebebi öğretmenlik mesleğini sevmediğinden, branşını sevmediğinden ve sadece parası için bu işi yapmasından kaynaklanıyor.” (KE11)

Öğretmen (DK7) öğretmenlerin içerisinde muhafazakârlığı içselleştirememiş farklı amaçlar için muhafazakâr gözüken çok sayıda insan olduğunu dile getirmektedir. Öğretmen (SE6), dini yaşayış biraz ibadet ve birkaç söylemden ibaret sayıldığı için bazı muhafazakârlarda etik bilincin iyi olmadığını dile getirmektedir.

“ Muhafazakârların içerisinde muhafazakârlığı içselleştirmemiş farklı amaçlar için muhafazakâr gözüken çok sayıda kişi var. Muhafazakârlığı içselleştirmedikleri içinde etik bilinç düzeyleri de iyi olmuyor.” (DK7)

“Her ikisinden de daha iyilerde çıkabiliyor daha kötülerde. Bu din anlayışından kaynaklanıyor. Bu dindar olmayı birkaç söylem ve ibadetten ibaret olduğunu düşünüyor bazı arkadaşlar. Kul hakkının ne olduğunu çok kavradığımızı ben sanmıyorum. Ondan dolayı da rahat hareket ediyoruz.”SE6)

Öğretmen (AK15) kişilerin ahlaki değerler toplumsal değerlere ne kadar bağlı olduğu dış görünüşüyle belli olamayacağını, görünürde muhafazakâr olmanın çok kolay olduğunu ama iç âleminde ne olduğunu belli olmayacağını dile getirmektedir. Örneğin öğretmen içindeki dedikodu yapma güdüsünü durduramadığını ama muhafazakâr olduğunu daha doğrusu şekilsel olarak muhafazakâr ama içsel olarak muhafazakâr olmadığını, kendisinin dış şekline bakıldığına kimsenin muhafazakâr demeyeceğini ama içsel olarak kendisinin çok iyi bir muhafazakâr olduğunu belirtmektedir.

“Muhafazakârım diyen kişiler dini referans alıyorlar. Bizim dinimiz dışarıdan gözlemlenebilir olarak biliniyor ama aslında öyle değil. Çok güzel laflar var. Para ile imanın kimdi bulunduğu belli olmaz gibi. Kimin neyi nasıl yaşadığı, ahlaki değerlere toplumsal değerlere ne kadar bağlı olduğu dış görünüşüyle belli olmayacağını düşünüyorum. Çünkü görünürü yapmak çok kolay. Özellikle de bayansanız. Görünürde muhafazakâr görünmek çok kolay bir şey. İçerde ne olduğunu bilemeyiz ama. Erkelerde bu durum biraz daha gizlenebilen bir durum. Muhafazakârsınız ama bunu böyle lanse etmiyor olabilirsiniz. Yada muhafazakar değilsinizdir bir şekilde bunun size bir kazancı olacağı için ya da başka bir getirisi olacaktır öyle görünüyorsunuz. Görünürde muhafazakârlık çok kolay bir şey. Muhafazakârlıkla etiği o yüzden aynı korelasyona sokamam. Muhafazakâr olmayan çok daha etik olabiliyor. Kişinin ahlak bilincinde, kişinin esneme paylarından kaynaklanıyor. İçindeki gıybet yapma güdüsünü durduramıyor ama muhafazakâr. Aslında muhafazakâr değil muhafazakâr gibi görünüyor. Toplumun muhafazakârlık algısı ile benimki farklı. Ben mesela her yerde her zaman kurallara uymuş bir insanımdır. Hiçbir gücümü onun önüne geçmek için kullanmam. On tane bayanı yan yana dizsek beni muhafazakâr göstermezle ama aslında görünürlüğe göre böyle fakat etik değerleri yerine getirme kurallara uyma açısından ben hepsinden daha muhafazakâr çıkabileceğimi düşünüyorum. Görünürlük sorunundan kaynaklanıyor bu... “(AK15)

4.4.6.2.1.2. Muhafazakârlar Daha Etik

Bazı öğretmenler muhafazakâr öğretmenlerin muhafazakâr olmayanlara göre az da olsa daha etik olduğunu ifade etmektedirler.

“Muhafazakâr öğretmenlerin bir tık etik bilinç yönünden daha iyi olduklarını düşünüyorum. Öğrencilerle iletişimde, ders işlemede derse giriş çıkışta muhafazakâr öğretmenlerin etik yönden bir tık daha iyi olduklarını düşünüyorum.” (DE8)

“Muhafazakârlar biraz daha etik bilince sahip diyebiliriz. 51'e 49 gibi.” (DK3)

Bazı öğretmenler ise muhafazakâr öğretmenlerin inanç yönü ve vicdan sahibi olmaları onlar daha etik hareket etmelerini sağladığını ifade etmektedirler. Öğretmen (KK24) doğru örnekler muhafazakâr öğretmenlerden geldiği için onları örnek almaya çalıştığını ifade etmektedir.

“Güçlü bir inancı ve değeri varsa etik bilinci de iyi oluyor.” (AK23)

“Sanırım muhafazakâr olanlar etik bilinç yönünden daha iyiler. Herhalde vicdan olarak hakka hukuka dikkat ediyorlar. Bende bu muhafazakâr arkadaşlardan etkilenmeye çalışıyorum. Doğru örnekler genellikle muhafazakârlarda oluyor çünkü.” (KK24)

4.4.6.2.1.3. Muhafazakâr Olmayan Daha Etik

Öğretmen (UK16) muhafazakâr olan öğretmenlerin körü körüne bir şeye bağlandıklarını bu nedenle muhafazakâr olmayan öğretmenlerin daha etik davrandıklarını ifade etmektedir.

“Muhafazakâr olmayanlar biraz daha iyi. Çünkü muhafazakâr olanlar körü körüne bir şeye bağlanıyorlar bu da onların etik bilincini ölümsüz etkiliyor.” (UK16)

4.4.6.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Alanyazın incelendiğinde branş değişkeninin öğretmenin kişisel değer sistemlerini farklılaştırdığı sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu gibi farklılaştırmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Aşkan, 2010; Çavdar, 2009; Dönmez ve Cömert, 2007; Fırat ve Açıkgöz, 2012). Fırat ve Açıkgöz'ün (2012) bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri adlı araştırmalarında

öğretmenlerin hazcılık ve geleneksellik değer boyutlarına ilişkin algıları branş bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Fen-matematik öğretmenleri ile sosyal bilimler öğretmenleri, sınıf öğretmenlerinden daha fazla geleneksel değerleri savunabilmektedir. Dönmez ve Cömert'in (2007) yaptıkları araştırmada ise branş öğretmenlerinin " güzel arabalar, evler, kıyafetler" maddesine ilişkin algıları sınıf öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır (Fırat ve Açıköz, 2012, s. 38). Sağnak'ın (2003) yapmış olduğu çalışmada örgütsel değerler boyutunda sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre açık görüşlülük, adil olmak, otonomi değerlerini; branş öğretmenleri de sınıf öğretmenlerine göre formallik, gelişme ve itaat değerlerini daha öncelikli algılayabilmektedirler (Sağnak, 2003, s. 174).

Shwartz'ın (2012) değerler çalışmasında değişime açıklık ile muhafazakârlık aynı eksenlerdeki iki karşıt grubu temsil etmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin hem muhafazakârlık değerlerinin hem de gelişime açık olma değerlerinin diğer branşlara göre anlamlı oranda yüksek olması Shwartz'ın değerler çalışmasına göre farklılık arz ettiğini söylenebilir.

Özen (1996), bireyin değerlerinin temelleri ilk olarak, kişinin içinde doğduğu, yetiştiği aile çevresinde atıldığını belirtmektedir. Toplumsallaşma sürecinin ilk ortamı olan aile çocuğun gelişimi üzerinde büyük öneme sahiptir (Özen, 1996, s:34). Özcan'a (1985), göre çocuğu insan olma yolunda ilk yönlendiren ona mensubu olduğu toplumun kültürel değerlerini kazandıran en önemli sosyal kurum ailedir (Özcan, 1985, s:13). Aile çocuğun ilk sosyal deneyimlerini, duygusal gelişimini ve toplumsallaşma sürecini etkileyen yerdir (Aydın, 1996, s:213). Etik bilince sahip olmak kişilerin yetiştirilme şekliyle ilgilidir. Kişinin geçmişten gelen olumlu/olumsuz alışkanlıkları yetişkin olduğunda da devam edebilmektedir. Olumlu olumsuz alışkanlıkların oluşmasında ailenin etkisinin büyük olduğu söylenebilir. Kişi muhafazakâr olmakla birlikte ailesinden getirdiği etik dışı davranışları yetişkinliğinde de alışkanlık olarak devam ettirebilmektedir. Kişinin geçmişten gelen bir tembellik ya da çalışkanlık alışkanlığı olabilmektedir. Bu kişi aynı zamanda muhafazakâr olduğunu söyleyebilmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre toplum, aile ve birey bazında muhafazakârlık-etik ilişkisinin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği üzerinde yeterli bilincin oluşmadığı ifade edilebilir. Bunun için küçük yaşlardan itibaren başlayarak değerler ve etik eğitimi verilmesi gerektiği söylenebilir.

Toplumsal değer, toplumsal olarak neyin doğru olduğu hakkında

paylaşmış düşüncelerdir (Kornbulm, 1994 akt. Canatan, 2008, s. 63). Toplumların yüzyıllar süren birikimle ortaya koydukları toplumsal değerler, onların kültür ürünleridir. Değerler, toplumsal normlar veya davranış kuralları aracılığıyla ifade edilirler (Canatan, 2008, s. 64). Fertlerin de faydalı, yapıcı ve yaratıcı birer elaman olmaları, içerisinde yaşadıkları toplumun değerlerini özümstedikleri ölçüde mümkün olmaktadır. Değerler bu yüzden toplum ve fertler için temel öğeler olarak görülmektedir. Değersiz herhangi bir toplum ve fert düşünülmemeyeceği gibi, değerlerine gereği gibi önem vermeyen milletlerin sağlıklı bir şekilde gelişmeleri de mümkün olamayabilmektedir (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 39). Bozulmuş bir toplum insanı eğitememekte, aksine onun eğitimi yönünde önemli bir engel olarak kalabilmektedir (Bakioğlu ve Sılay, 2013, s. 78). Toplumda geçerli olan davranış biçimlerini öğrenen bireyler, kendi davranışlarını da toplumun davranış biçimine göre şekillendireceklerdir (Ersoy, 2006, s. 23). Toplumda etik bilincin geliştirilmesi sayesinde kendisini toplumun davranış biçimine göre şekillendiren bireylerinde de etik davranışının artabileceği söylenebilir.

Hökelekli (2013) *"inançlarıyla tutarlı olmayan ya da inançlarının öngördüğü bir ahlaki yapıyı yeterince geliştiremeyen dindarlıklarla karşı karşıya"* olduğunu ifade etmektedir (Hökelekli, 2013, s. 242). Türkiye’de bireylerin dini anlayışı çoğunlukla davranışa dönüşmeyen bir çeşit genel kültür seviyesinde kaldığı ifade edilmektedir (Bilecik vd., 2007). Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında muhafazakârlık ile etik arasında anlamlı bir farkın çıkmaması inançlarıyla tutarlı bir yaşantının olmamasına bağlanabilir. Schwartz (2012), değerlerin kaçınılmaz bir şekilde inançlarla ilişkili olduğunu söylemektedir. İnsanlar değerlerini koruyabiliyorlarsa ve değerleri bağımsızlıklarını tehdit etmiyorsa bu durumun onları mutlu ettiği Schwartz (2012) tarafından belirtilmektedir.

4.4.7. İlçe Değişkenine İlişkin Bulgular

Kişisel değerler ölçeğinin ilçe değişkenine göre elde edilen nicel ve nitel bulgular ile bulgulara ait tartışma bu bölümde yer almaktadır.

4.4.7.1. Nicel Bulgular

İlçe değişkenine ilişkin bulgular, kişisel değerler ölçeği alt boyutlarına göre aşağıda yer almaktadır.

Tablo 52: Öğretmenler Kişisel Değerler Ölçeği Alt Boyutu Puanlarının İlçe Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Değerler Alt Boyutu	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anamlı Fark
Muhafazakârlık	Kadıköy	151	3,90	,626	2;458	3,157	0,43*	Sultanbeyli İlçesi Kadıköy İlçesi arasında
	Ümraniye	154	3,98	,613				
	Sultanbeyli	156	4,08	,583				
Etik bilinç	Kadıköy	151	3,59	,729	2;458	2,233	,108	
	Ümraniye	154	3,72	,547				
	Sultanbeyli	155	3,71	,504				
Gelişime açık olma	Kadıköy	151	3,88	,573	2;458	9,045	,000*	Kadıköy ile Sultanbeyli ve Ümraniye arasında; Sultanbeyli ile Ümraniye Arasında
	Ümraniye	154	3,62	,557				
	Sultanbeyli	156	3,75	,506				
Duyarlı olmak	Kadıköy	151	3,74	,575	2;458	,107	,898	
	Ümraniye	154	3,74	,539				
	Sultanbeyli	156	3,72	,501				
Sorumluluk	Kadıköy	151	3,93	,651	2;458	,980	,376	
	Ümraniye	154	3,87	,508				
	Sultanbeyli	156	3,83	,569				
Evrensellik	Kadıköy	151	4,43	,634	2;458	1,707	,183	
	Ümraniye	154	4,31	,525				
	Sultanbeyli	156	4,37	,486				
İradeli ve öz disiplinli olmak	Kadıköy	151	3,05	,723	2;458	3,567	,029*	Kadıköy ile Sultanbeyli Ümraniye arasında
	Ümraniye	154	3,24	,791				
	Sultanbeyli	156	3,25	,683				
Yaşamdan haz alma	Kadıköy	151	3,75	,700	2;458	6,715	,001*	Kadıköy ile Sultanbeyli Ümraniye arasında
	Ümraniye	154	3,47	,710				
	Sultanbeyli	156	3,57	,635				
Uyum	Kadıköy	151	4,22	,577	2;458	4,321	,014*	Kadıköy ile Sultanbeyli Ümraniye arasında
	Ümraniye	154	4,04	,595				
	Sultanbeyli	156	4,10	,492				
Kişisel Değerler	Kadıköy	151	3,79	,340	2;458	,793	,453	
	Ümraniye	154	3,77	,315				
	Sultanbeyli	155	3,81	,275				

Öğretmenlerin Kişisel Değerler Ölçeği “*Muhafazakârlık*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}=3,157$; $p<.05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, Sultanbeyli ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler Kadıköy, İlçesindeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha muhafazakâr olarak görülmektedir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Etik bilinç*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}=2,233$ $p>.05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Gelişime açık olma*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}=9,045$; $p<.05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, Kadıköy ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler Sultanbeyli ve Ümraniye İlçesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden ve Sultanbeyli ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler Ümraniye İlçesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden gelişime daha açık olarak görülmektedir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Duyarlı olmak*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}=,107$; $p>.05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Sorumluluk*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}=,980$; $p>.05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*Evrensellik*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F_{(2;458)}=1,707$; $p>.05$].

Kişisel Değerler Ölçeği “*İradeli ve öz-disiplinli olmak*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}= 3,567$; $p<.05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.. Buna göre, iradeli ve öz-disiplinli olma değeri açısından Sultanbeyli ve Ümraniye ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenler Kadıköy İlçesindeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmaktadır.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Yaşamdan haz alma*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}= 6,715$; $p<.05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, yaşamdan haz alma değeri açısından Kadıköy ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler Sultanbeyli ve Ümraniye İlçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Kişisel Değerler Ölçeği “*Uyum*” alt boyutu puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}= 4,321$; $p<.05$]. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.. Buna göre, Kadıköy ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler Sultanbeyli ve Ümraniye İlçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Kişisel Değerler Ölçeği toplam puanlarının ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(2;458)}= ,793$; $p>.05$].

4.4.7.2. Nitel Bulgular

Kişisel Değerlere Çevrenin Etkisi ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 53’de sunulmaktadır.

Tablo 53: Kişisel Değerlere Çevrenin Etkisi Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Kişisel Değerlere Çevrenin Etkisi	Çevrenin Değerleri Öğretmenin Değerlerini Etkiliyor	13
	Muhafazakâr Çevre Öğretmeni Muhafazakârlaştırıyor	7
	Öğretmenler Değerlerine Uygun Yerdeki Okulda Çalışmak İstiyor	5
	TOPLAM	25

Tablo 53 incelendiğinde mesleki ve kişisel değerlere çevrenin etkisi temasına ilişkin toplam yanıtların çevrenin değerleri öğretmenin değerlerini etkiliyor, öğretmenin profesyonelleşmesinde çevrenin etkisi, veli ve öğrencinin öğretmen üzerindeki etkisi ve çevrenin muhafazakârlık düzeyinin öğretmen üzerindeki etkisi şeklinde dört kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından çoktan aza doğru sırasıyla “çevrenin değerleri öğretmenin değerlerini etkiliyor” (n=13), “muhafazakâr çevre öğretmeni muhafazakârlaştırıyor” (n=7) ve “öğretmenler değerlerine uygun yerdeki okulda çalışmak istiyor” (n=5) şeklinde sıralandıkları görülmektedir.

Bazı öğretmenler kişisel değerler olarak bölgeye uyum sağladıklarını ifade etmektedirler. Öğretmen (DK22) şu anki çalıştığı okula ilk geldiği zaman okulu ve öğrencileri çok bakımsız gördüğünü ama zamanla bu durumun kendisine normal gelmeye başladığını kendisinin de bu duruma uyum sağladığını ifade ederken, öğretmen (SK26) Kadıköy’de çalıştığını burada öğretmenlerin bakımlı olması gerektiğini giyimine kuşamına daha dikkat etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenler (UE4) ve (KE11) bölgelerin öğretmenin etik bilincini, giyim kuşamını, sorumluluk duygusunu olumlu ya da olumsuz etkilediğini ve öğretmenin değerlerinin bölgeye göre şekillendiğini ifade etmektedirler.

“Öğretmenler olarak biz kişisel değerler olarak bölgeye uyum sağlıyoruz. Bakımsız bir okulda öğrencilerin bakımsızsa giyim kuşamlarına konuşmalarına dikkat etmiyorsa bir süre sonra öğretmenler de öyle olmaya başlıyorlar. Oraya uyum sağlıyorlar. Buraya ilk geldiğimde okulun bakımsızlığını öğrencilerin bakımsızlığını nasıl görmüyorlar diyordum. Sonra bir baktım normalleşmeye başlamış her şey artık normal görüyorum. Zamanla

o durumu doğallaştırıyorsunuz. Genel olarak öğretmenler bölgenin olduğu kalıba girmeye başlarlar.” (DK22)

“Bölge mesleki değerlerini kesinlikle etkiler. Siz kendinizi çevreye göre entegre etmek zorundasınız. İlçelerin düşünce yapıları ve değerleri çok farklı öğretmende o bölgenin değerlerine göre hareket etmek zorunda.” (KE11)

“Kadıköy gibi yerler de öğretmenin daha bakımlı giyimine kuşamına dikkat etmesi gerekiyor. Kadıköy de öğrencilerin çoğu özel ders aldığı için senin derste çocukların karşısına akademik olarak daha iyi olman gerekiyor. Ya değilse seni öğrenciler rezil eder. Sultanbeyli de çocuk zaten bilmiyor... Buralarda veli daha bilinçli veli seni sorguluyor. Oralarda veli neyi nasıl sorgulayacağını da bilmiyor. Buralarda velinin öğrenim düzeyi yüksek bu da senin daha dikkatli olmana sebep oluyor.” (SK26)

“Veli ve öğretmenin öğretmenden beklediği değer anlayışları öğretmeni etkiliyor ve öğretmende o değerlere uygun hareket etmeye çalışıyor. Bölgeler öğretmenin etik bilincini, gelişime açık olmasını, sorumluluk duygusunu bölgeler olumlu ya da olumsuz etkiler. Giyimi kuşamı bile bölgeye göre şekillenir. Velinin öğrencinin bizden ne istediği bizi çok etkiler. Bu okullar hatanın telafisinin olmadığı okullardır.” (UE4)

Öğretmen (DK3) elit ortamlarda öğretmen o bölgenin değerlerini dikkate alırken diğer bölgelerde mesleki ve kişisel değerlerini çok da önemsemediğini ifade etmektedir.

“Daha elit ortamda öğretmen de elit olmaya çalışıyor. Öbürü türlü öğretmen hem mesleki değerler yönünden hem kişisel değerler yönünden çoğu şeyi pek önemsemiyor.” (DK3)

Öğretmen (KK28) öğretmenlerin kişisel değerlerini kendi içinde yaşatmaya devam ettiklerini ama dış yaşamında çevrenin değerlerine göre hareket ettiğini ifade etmektedir.

“Kişisel açıdan öğretmen bölgenin değerlerine dikkat ediyor. Örneğin alkol kullanma açısından alkol kullanma alışkanlığı olan bir öğretmenin uzunca bir süre alkol almadığını görmüştüm. Ortama göre kendini şekillendiriyor

öğretmen. Kişisel değerlerini içinde yaşattıyor ama dış yaşamında ortamın değerlerine göre hareket ediyor.” (KK28)

Öğretmenlerden (KE21) genç öğretmenlerin çevreden etkilenmez iken muhafazakâr olsun olmasın kıdemli öğretmenlerin çevrenin değerlerine göre hareket ettiklerini o çevreyle bütünleştiklerini ve mahallenin bir parçası haline geldiklerini ifade etmektedir. Öğretmen (KK19) yeni gelen öğretmenlere kıdemli öğretmenlerin baskı kurduğunu ve çevrenin değerlerine göre hareket etmelerini istediğini ifade etmektedir.

“Kıdemlilerde etki ediyor gençlerde etkilemiyor. Kıdemliler zamanla mahalleyle bütünleşiyor, o mahallenin bir parçası oluyor ve onların değerleriyle hareket etmeye başlıyor. Mahallenin değerleriyle bütünleşiyor. Bir cenaze oluyor hadi şu cenazeye gidelim diyebiliyorlar. Muhafazakâr olsun olmasın. Kıdemlilerde durum böyle.” (KE21)

“ Bu çevrede oturan öğretmenlerde bu çevre gibi düşünüyor ve diğer öğretmenlerin çalışmalarına set vuruyorlar. Otomatikman sen geri çekiliyorsun. Yeni gelen öğretmenler üzerinde kıdemlilerin baskısı var.” (KK19)

Nicel araştırma sonuçlarında olduğu gibi nitel araştırmada görüşme yapılan öğretmenler Sultanbeyli'nin diğer bölgelere göre daha muhafazakâr olduğunu sbelirtmişlerdir. Sultanbeyli'de çalışan bir öğretmenin ister istemez bölgenin değerlerini dikkate alacağını dolayısıyla da kendisinin de muhafazakârlaşacağını ya da muhafazakâr gibi hareket edeceğini öğretmenler ifade etmektedirler. Özellikle uzun yıllar o bölgede çalışan bir öğretmenin o bölgenin değerleriyle hareket etmeye başladığı ifade edilmektedir. Bu etkilenmede öğretmenin muhafazakâr okul çevresinin bulunduğu mahallede oturması öğretmenin de muhafazakârlığını artırırken, mahalleden ayrı bağımsız bir sitede oturması ya da başka bir ilçede oturması onun muhafazakârlık düzeyindeki çevresel etkilenmeyi azalttığı öğretmenler tarafından ifade edilmektedir.

“Burada uzun yıllar yaşayan öğretemde buranın kültürünü yansıtıyor. A ilinden öğretmen o ilin derneğine gidip geliyor ve o bölgenin değerlerini yansıtıyor. Yani muhafazakâr kalıyor. Sultanbeyli'de sitelerde oturan

öğretmen arkadaşlar bu tür ortamlara çok girmiyor. Onların sitelerde özel bir yaşamı oluyor. Onlarında kendine göre stabil bir yaşamı oluşuyor”(DE1)

“Belki çalıştığımız ilçe de bunu etkiliyor. Örneğin bir kadın öğretmen Sultanbeyli’de çok aşırı bir şekilde Kadıköy’deki normal rahat bir elbiseyle gelme imkânı yok. Şöyle bir durum var. Kendi rahatsız olur zaten. Bence de gelmesin zaten. Sultanbeyli muhafazakâr bir yer çünkü. Öğretmenlerde buranın değerlerini taşır. O nedenle de öğretmenlerin kılık kıyafetine, oturuşuna kalkışına konuşmasına dikkat etmesi lazım. Kadıköy’deki öğretmenler daha rahat tabiki. Öğretmen Sultanbeyli’de çalışıyorsa kendine çeki düzen verecek. Muhafazakâr olmasa bile. Buranın aileleri belli yaşam tarzı belli. Öğretmen de kendini ona göre ayarlamalı. Buraya ayak uydurmak zorunda. Sultanbeyli bir Kadıköy’e göre daha muhafazakâr bir yer...”(DE9)

“Çok fark var. Sultanbeyli daha muhafazakâr. Anadolu yapısında bir yer. Değerlerine daha bağlı. Buradaki öğretmenler de daha muhafazakâr. Bölgeye uyum sağlayabilmesi için öğretmenlerinde daha muhafazakâr olması gerekiyor.”(AK10)

Öğretmenlerin değerlerine uygun bir okula gitmek için çaba sarf ettikleri ya değilse mutsuz olacakları doğru olanında öğretmenin kendi değerlerine uygun çevrede çalışmasının olduğu öğretmenlerce ifade edilmektedir.

“Ayrıca öğretmenler kendini değerleri yönünden rahat hissedebileceği bölgelerde ikamet etmeye ve o bölgelerdeki okullara gitmeye çalışıyor.”(AK2)

“Öğretmenler değerlerine uygun yerde görev yapmaya çalışıyor. Değerlerine uygun olmayan yerde mutlu olamaz zaten. Ben de değerlerime uygun bir okula gitmek ister bunun için çaba sarf ederim.(AK10)

Öğretmenler kendi değerlerine yakın olan bölgelerdeki ilçelerdeki okullara gidiyorlar. Doğru olan mantıklı olanda budur.”(UE4)

4.4.7.3. İlçe Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ilçe değişkenine ilişkin bulgularına bakıldığında kişisel değerler ölçeğinin etik bilinç, duyarlı olma ve sorumluluk boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir fark belirmemiştir. Muhafazakârlık, gelişime açık olma, evrensellik, iradeli ve öz disiplinli olma, yaşamdan haz alma ve uyum boyutunda ise istatistiki olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Sultanbeyli’de çalışan öğretmenler

Kadıköy ilçesinde çalışan öğretmenlerden daha muhafazakâr olduğu belirtilmektedir. Kadıköy ilçesinde görev yapan öğretmenler Sultanbeyli ve Ümraniye İlçesinde görev yapan öğretmenlere göre ve Sultanbeyli ilçesinde görev yapan öğretmenler Ümraniye İlçesinde görev yapan öğretmenlere göre daha gelişime açık oldukları tespit edilmiştir. Kadıköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Sultanbeyli ve Ümraniye İlçesinde görev yapan öğretmenlere göre yaşamdan haz alma ve uyum değerleri daha yüksek bulunmuştur. İradeli ve öz-disiplinli olma değeri Sultanbeyli ve Ümraniye ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin Kadıköy İlçesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Nitel araştırma boyutunda da çevrenin değerlerinin öğretmenin kişisel değerlerini etkilediği katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Çalışılan bölge öğretmenin giyim kuşamını, öz disiplinini, uyumlu olma ve yaşamdan haz alma gibi kişisel değerlerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin kişisel değerleri bölgeye göre şekillenebilmektedir. Öğretmenler kişisel değerlerini kendi içlerinde yaşatmaya devam etse de dış yaşamında çevrenin değerlerini dikkate alarak hareket ettikleri görülebilmektedir.

Bir topluluk özel bir mirası, ortak bir öz-kimliği, ortak bir kültürü ve normlar kümesini paylaşan bir gruptur. Bugün ABD’de bir topluluk içinde kişilerin kimliği oluşur ama diğer taraftan da bu kimlik diğer bir topluluktan da tamamen farklılaşmaya ve o topluluğun karşısında yer almaya doğru da gidebilmektedir (Young, 1990, s. 311). Alport, Vernon ve Lindzey (1960) bir toplumun belli bir değer profili ile tanınabileceklerini belirtmektedirler. Örneğin kırsal yetişen bir kişi, şehir ortamında yetişen kişiden farklı değerlere sahip olabilmektedir (Kırel, 2000, s. 45).

Hofstede insanların benzer durumlarda neredeyse aynı davranışları sergilemesine neden olan sabit bir zihinsel programa sahip olduğunu belirtmektedir. Bu zihinsel programı tanımlamak içinde anahtar kavram olarak değerler ve kültürü kullanmıştır. Değerleri bir bireyi ya da topluluğu diğerlerinden farklı yapan özelliği olarak tanımlamıştır. Hofsete kültürel farklılıkları beş ana boyuta ayırdığı çalışmasında belirsizlikten kaçınmak isteyen kültürlerin daha muhafazakar olduklarını; yüksek güç mesafesinin olduğu toplumlarda ise belirgin sınıf farklılıkları, sosyal statü ve unvan gibi güç farklılıkları kendini gösterirken düşük güç mesafesinin olduğu toplumlarda siyasal ve sosyal eşitlik ve denklik kavramlarının ön plan çıktığını belirtmektedir (Hofstede, 1980, 1988, 2001).

Rokeach (1973) değerlerle ilgili yaptığı çalışmasında bireylerin tutum ve davranışlarının, sahip oldukları bireysel ve sosyal değerlere verdikleri önceliğe bağlı olarak birbirinden farklı olacağını belirtmektedir. Sosyal bir değerdeki yükselişin diğer sosyal değerlerde de yükselişe yol açacağını ve bu duruma bağlı olarak da kişisel değerlerde bir düşüşe yol açacağını belirtmektedir. Buna mukabil, kişisel bir değerde yükselmenin diğer kişisel değerlerde de yükselişe yol açacağını bunun sonucunda da sosyal değerlerde bir düşüş olacağını vurgulamaktadır.

Etnik kökenine göre öğrencilerinin etik bakışlarını karşılaştırıldığı bir çalışmada insan onuruna saygı Kafkas öğrencilerin Asya-Pasifik Ada ülkelerinden daha yüksek iken Kafkas öğrencilerin işbirliğine bakışları İspanyol öğrencilerden daha düşük çıkmıştır (Martin vd., 2003, s. 294). Shapiro (1996), eğitim yöneticilerinden oluşan lisansüstü öğrencileri arasında yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin çalıştıkları bölgenin şehir merkezi, kırsal veya banliyö olması onların kişisel ve mesleki değerleri arasında çatışmalara yol açabildiğini belirtmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yaşadıkları ve çalıştıkları topluluklar onların mesleki kodlarının gelişimini etkileyebildiği görülmektedir. Öğrencilerin farklı yaşam tecrübeleri ve kariyer çeşitliliği de bu farklılığın oluşmasına sebep olabilmektedir (Shapiro, 1996, s. 18).

Öğretmenlerin sahip olduğu kişisel değerlerle okulda ahengi yakalayabilme arasında pozitif ilişki olduğu söylenebilir. Öğretmenler sahip olduğu değerler okul yönetim tarafından destekleniyorsa, meslektaşları ve velilerle ile pozitif ilişkiler kurmasına katkı sağlıyorsa bu durum öğretmenin motivasyonunu olumlu etkileyebilmekte, okula olan bağlılığını artırabilmekte ve iş tatminini yükseltebilmektedir. Tam tersi bir durum ise onlarda okula olan bağlılığı azaltabilmekte ve meslekten ayrılmaya kadar varan sonuçlar doğurabilmektedir (Skaalvik, 2011, s. 1036).

Amerika'da nüfus akışı ve iş fırsatları umumiyetle uzak kırsal bölgelerden şehir merkezlerine doğru kaydığı belirtilmektedir. Bunun bir sonucu olarak küçük kırsal bölgelerde yabancı bir öğretmenin görev yapmasına çok nadiren rastlanmaktadır. Tüm kırsal kasaba ve ilçelerinde öğretmenlerin tamamına yakınının o bölge insanından oluşması doğal bir durumdur. Bu öğretmenlerin çoğunluğu da aynı fakülte mezunlardır dolayısıyla da benzer eğitime sahiptirler. Kırsal değer yargılarına sahip ve bu değerlerde hassasiyet gösteren yetkililer kırsal bölgede

öğretmenlerin bu şekilde görevlendirilmesini sürdürmede ısrar edebilmektedirler (Little, 1995, 1996 akt. Little ve Miller, 2006, s. 2). Bu eğilim kırsal ve şehir bölgelerinde çalışan öğretmenler arasında farklılıklara yol açabilmektedir. Örneğin kırsal bölgedeki öğretmenler şehirdeki kendisiyle aynı konumdaki meslektaşına göre daha az eğitilmiş olma ve daha az deneyime sahip olma eğiliminde olabilmektedir. Ayrıca ABD genelinde öğretmen fazlalığı olmasına rağmen branş bakımından, bölgeler arasında ve ekonomik gelişmişlik yönünden öğretmen dağılımında eşitsizliklere sebep olabilmektedir (Hammond and Sykes, 2003 akt. Little ve Miller, 2006, s. 2-3). Bütün bu faktörler hem kırsalda hem de şehirlerde fakir okulların çok az kaynağa sahip olmasına yol açabilmekte ve zengin ve yüksek tahsilli ailelerle karşılaştırıldığında kenar mahallerdeki ve ilçelerdeki halkın mağdur olmasına yol açabilmektedir (Little ve Miller, 2006, s. 3).

ABD’de öğretmenler ya kendi memleketlerinde ya da memleketinin özellikleri ile benzer özelliklere sahip bölgelerde görev yapmak istemektedirler. Kırsal ve kenar memleketlerden gelen öğretmen adayları şehir merkezleri yerine bu bölgelerde kalmak istemelerinin nedeni bu bölgelerden uzak kalmak istememe ve hemşericilik kavramına getirdiği saygınlığa önem veriyor olmalarından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Ayrıca şehir merkezlerinde öğretmen olmak maaş, çalışma koşulları ve öğrenci nüfusunun sahip olduğu karakteristik özellikler nedeniyle kırsal ve kenar mahallerden gelen aday öğretmenler için daha zor gözükülebilmektedir. Şehir merkezlerinin sahip olduğu maaş, çalışma koşulları ve öğrenci nüfusunun karakteristik özellikleri yönünden öğretmen adaylarını cezp edecek iyileştirmeler yapılmalıdır. Ancak bu iyileştirmeler kırsaldaki ve kenar mahallerdeki düşük nitelikli öğretmenlerin şehir merkezlerinde görev yapmasına sağlamalıdır. Düşük nitelikli öğretmenlerden eğitim alan öğrenciler de geleceğin potansiyel öğretmenleri olarak onlarda o bölgenin niteliği düşük öğretmenler havuzunu oluşturacaktır. Bu döngü böyle devam edeceği için o bölgenin eğitim kalitesi daha da düşecektir (Boyd vd., 2005, s. 127).

Kannapel ve Young, (1999) ABD’de yüz yılı aşkın bir süredir aşırı merkezi standartlar, bürokrasi ve profesyonelleşme çabalarının kırsalın ayırt edici özelliklerini dikkate almadığını ve bu durumun kırsalda eğitim kalitesini artırma çabalarının başarısız olmasına yol açtığını belirtmektedirler. Birçok devlet adamı ve reform uygulayıcı lider kırsal ve merkezdeki okul farklılıkları görmezden gelebilmekte, ülke

genelindeki tüm okulları genelleyen ve farklılıkları dikkate almayan reformları zorlayabilmektedirler. Bilim insanları ise tam aksine, kırsaldaki okulları koruyan, kırsalın kapasitesini ve dayanma gücünü artıran ve içinde bulunduğu toplumla olan bağlarını güçlendirecek reform çalışmaları yapılmasını önermektedirler (Kannapel ve Young, 1999, s. 76).

Çin'in kıyı ve doğu kesimlerinde son on yılda büyük bir ekonomik büyüme yaşamış olsa da, batı illeri, ekonomik ve sosyal yönden doğu illerinin gerisinde kalmıştır. Kır-kent ayrımı çok büyümüştür. Bu aradaki uçurumu azaltmak için çeşitli projeler geliştirilmiştir. Bu projelerden biriside Gansu Temel Eğitim Projesi (GEP)'dir. Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Çin'in en yoksul bölgelerinden biri olan Gansu Eyaleti'nde uygulanan GEP ile kırsaldaki temel eğitimin kalitesini artırma amaçlanmıştır. AB ve Çin geliştirdikleri kullanışlı fırsatlar sunan modeller ile kırsaldaki öğretmenlerin profesyonel gelişiminde büyük ölçüde başarılı olmuşlardır. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) ile desteklenen okul temelli bir yaklaşım ile okul sınırlarının ötesinde öğrenme fırsatları sunarak önceki düzenlemelerden daha kapsayıcı bir erişim imkânı sağlanmıştır. Böylece başöğretmen ile kırsaldaki profesyonel gelişime ihtiyaç duyan öğretmenin birbirlerini seçmede ve mesleki gelişimleri ile ilgili talepleri karşılama daha fazla sahiplik hakkı tanınmıştır. Böylece kırsaldaki 100.000'in üzerindeki öğretmeni başöğretmenlerle bir araya getiren BİT destekli Öğretmenler Öğrenme Kaynakları Merkezi (TLRCs) sistemi kurulmuştur. TLRCs'de öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde çeşitli yöntemler kullanılmıştır: planlı veya informal öğrenme; grupta ya da bireysel; yüz-yüze veya teknoloji üzerinden ve aynı bölge içinden gelen yerel öğretmenlerle ya da uzak bölgelerden gelen öğretmenler yoluyla yapılan eğitimler. (Robinson, 2008, s. 3-7,13).

4.5. Kişisel ve Mesleki Değerlerin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Kişisel değerler ile mesleki değerler arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için korelasyon katsayısı incelenmiştir. Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin düzeyini bulup yorumlamak amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014, s. 31). Tablo 54'de pearson korelasyon katsayısı verilmiştir.

Tablo 54: Kişisel Değerler ile Mesleki Değerler Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	N	R	P
Kişisel Değerler	460	,620	,000
Mesleki Değerler			

Tablo 54 incelendiğinde öğretmenlerin kişisel değerleri ile mesleki değerleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= 0,620$, $p<,01$). Buna göre mesleki değerlerin şekillenmesinde kişisel değerlerin ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kişisel değerlerinin niteliği arttıkça mesleki değerlerinin de niteliği olumlu yönde artmaktadır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0,70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta ve 0.30-0.00 arasında olması da düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2014, s. 32). Dolayısıyla kişisel değerlerle mesleki değerler arasında orta düzeyde bir ilişki söz konusudur ($r= 0,620$, $p<,01$).

Kişisel değerler ile mesleki değerler arasındaki ilişkiyi açıklamak ve yordamak için ayrıca regresyon analizi de yapılmıştır. Regresyon analizi ile değişkenler arası ilişkinin varlığı, eğer ilişki var ise bunun gücü hakkında bilgi edinilebilir (Akgül ve Çevik; 2005, s. 291).

Tablo 55: Mesleki Değerlerin Kişisel Değerlere Göre Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**Modelin Özeti**

Model	R	r ²	Adjusted r Square	Standart Hata
1	,620	,385	,384	,312

Anova

Model	Sum of Square	Df	Mean Square	F	P
Regrasyon	28,073	1	28,073	286,713	,000
Residual	44,845	458	0,98		
Total	72,918	459			

Coefficients

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	,672	,179		,3758	,000
Kişisel Değer	,795	,047	,620	16,933	,000

Tablo 55 incelendiğinde kişisel değerlerin öğretmenlerin mesleki değerlerini anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($r=0,620$, $r^2= ,385$, $F= 286,713$, $p<,01$). Öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin toplam varyansın %38,5 'unu kişisel değerler açıklamaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki değerleri ile kişisel değerleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Allen ve Davis'in (1993) yapmış oldukları araştırmada çalışanların kişisel değerlerinin ve mesleki etik anlayışlarının onların mesleki davranışlarına etkilerini incelemiştir. Çalışanların kişisel değerleri hem pozitif hem de negatif yönde kişilerin etik anlayışlarını etkileyebilmektedir. Kişilerin etik anlayışları da onların mesleki davranışlarını etkilemektedir(Allen ve Davis, 1993, s. 449). Ferrel and Gresham (1985), kişisel değerlerin etik veya etik olmayan davranışların önemli bir belirleyicisi olduğunu belirtmektedir. Singhapakdi ve Vitell (1993), çalışanların etik yargılarının onların kişisel ve mesleki değerlerinden kısmen de olsa etkilendiğini belirtmektedir. Trevino (1986) ve Brommer ve arkadaşları (1987) kişisel değerlerin ve çevresel faktörlerin etik davranışların önemli bir belirleyicisi olduğunu söylemektedirler.

Green (1997) avukatların mesleki faaliyetlerinde karar vermelerinde kişisel ve mesleki değerlerin rolü adlı makalesinde, kişisel değerlerin mesleki çalışmalarında etkili olduğunu, dürüst avukatların çalışmalarında ya mesleğin profesyonel değerleriyle karar aldıklarını ya da kişisel değerlerinin aldıkları kararda onların vicdanlarını etkilediğini belirtmektedir. Avukatlar birer profesyonel olarak aldıkları kararlarda mümkün olduğunca kişisel değerlerle değil mesleki değerlerle hareket etmeye çalışmaktadırlar. Ama bazı zamanlar kararların belirlenmesinde kişisel değerler daha etkili olabilmektedir. Mesleki normlar ile kişisel değerler arasındaki çatışmalar kişisel inançlar ve özellikle de vicdan ile ilişkili olabilmektedir (Green, 1997, s. 56-59).

Profesyoneller kendi mesleki etik değerlerine uygun kararlar almaları gerekmektedir. Ancak bu kararlar alınırken profesyonellerin yalnızca kişisel değerler temelinde hareket etmesi doğru değildir. Bunun yerine istikrarlı bir şekilde kararlar mesleki etik kodlara göre alınmalıdır. Profesyoneller kişisel değerlerle mesleki değerler arasında çatışma olduğunda etik kuralları öncelikle değerlendirmeleri gerekmektedir (NASW *Code of Ethics*, 1996, s:5). Spano (2007) kişisel değerlerle mesleki değerler

çatıştığında etik olanın mesleki değerlere göre hareket etmek olduğunu söylemekte ve bununla ilgili altı aşamalı bir model önermektedir. Bu modelin aşamaları şunlardır: (1) öz-farkındalık, (2) kendini yansıtma, (3)etik kodu temel alarak olayları anlama ve cevap verme, (4) etik kod ile kişisel dünya görüşünün karşılaştırılması, (5) etik karar verme ve (6) mesleki etiğe uygun hareket(s. 8).

Kurumlar kişisel ve mesleki değerler arasındaki uyumun yakalanması ve çatışmaların ortadan kaldırılmasında çalışanlarına yol gösteren profesyonel olarak tasarlanmış mekanizmalar oluşturmalıdır. Ayrıca mesleki gelişimin her aşamasında özellikle kariyerin başlangıç aşamasında kişisel ve mesleki değer çatışmalarını azaltacak ve çalışanların meslek etiğine uygun hareket etmesini sağlayacak danışmanlar ve meslektaşlardan oluşan bir destek ağı kurulmalıdır. Mümkün olduğunca çalışanlar kişisel ve mesleki değerleri arasındaki çatışmaları çözmede bu mekanizmaları kullanmalıdırlar (Comartin ve Gonzalez, 2011, s. 11).

Mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin kişisel gelişimini de içine alacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. (Goodson ve Sikes, 2001, s. 71). Öğretmenlerin kişisel değerleri ile mesleki değerleri arasında uyumu yakalamalarına, kişisel inançlarını ve kendilerine özgü varsayımları yeniden gözden geçirmelerine izin verecek mesleki gelişim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Jones, 2003, s. 397). Bu bağlamda eylem araştırması, profesyonel öğrenme, mentorluk, formel kurs, hizmetiçi eğitim programları, meslektaş gözlemi, vak'a incelemeleri, rol model, yazmak/not almak, yansıtma günlüğü, öğrenci öğrenme günlükleri, doküman içerik analizi, portfolyo, öğrenme denetimleri, izlenme, kritik tecrübe, video kaydı, ses kaydı, kişisel gelişim planlaması, görüşme, metafor, potreleme, rüyalar, otobiyografiler, güçlü ve zayıf yönlerin analizi, profesyonel kişilik testi ve prova yapma gibi yansıtıcı düşünme teknikleri kullanılabilir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014).

MEB tarafından kişisel ve mesleki değerler ilişkin belirlenen şu standartlar öğretmenlere kazandırılmaya çalışılmalıdır (2008, s. 8-15):

1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme,
2. Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma,
3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme,
4. Öz değerlendirme yapma,
5. Kişisel gelişimini sağlama,

6. Mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama,
7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama,
8. Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki değerleri; farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olmak üzere dört boyutta incelenmiştir. Kişisel değerler; muhafazakârlık, etik bilinç, gelişim odaklılık, duyarlı olmak, iradeli ve öz disiplinli olmak, sorumluluk, evrensellik, yaşamdan haz alma ve uyum şeklinde dokuz alt boyutta incelenmiştir.

Mesleki Değerler Ölçeğinin alt boyutlarına baktığımız zaman öğretmenlerin en çok katıldıklarını ifade ettikleri boyut "farklılıklara saygı duyma" boyutudur. Bunu sırasıyla "işbirliğine açık olma", "kişisel ve toplumsal sorumluluk" ve "şiddete karşı olma" boyutları takip etmektedir. Kişisel değerler ölçeğinin dokuz boyutu incelendiğinde öğretmenlerin en çok katıldıklarını ifade ettikleri dört boyut sırasıyla evrensellik, uyum, sorumluluk ve muhafazakârlık olduğu görülmektedir. En az katıldıklarını ifade ettikleri boyut ise yaşamdan haz alma boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Nicel araştırmada mesleki değerlerde; cinsiyet, mezuniyet, mesleki kıdem, okul kıdemi ve çalışılan yer değişkenleri açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Branş ve ek iş yapma değişkenlerinde ise anlamlı fark bulunmamıştır. Kişisel değerlerde, cinsiyet, mezuniyet, okul kıdemi, branş, ek iş yapma ve çalışılan yer fark yaratan değişkenlerdir. Mesleki kıdem değişkeninde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın bulgularına göre kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre şiddete daha fazla karşı oldukları, farklılıklara daha fazla saygı duydukları, işbirliğine de daha açık oldukları ve toplam mesleki değerlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin muhafazakârlık değerinin kadın öğretmenlerin muhafazakârlık değerinden daha yüksek olduğu, kadın öğretmenlerin ise etik bilinç,

evrensellik, iradeli ve öz disiplinli olma gibi kişisel değerlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nicel boyutta anlamlı bulunan bu sonuçları nitel bulgular da desteklemektedir

Mesleki değerler ölçeğinin işbirliğine açık olma boyutu ile toplam mesleki değerlerde lisansüstü eğitim gören öğretmenler lehine anlamlı fark belirmiştir. Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin gelişime açık olma, duyarlı olma, sorumluluk hissetme ve yaşamdan haz alma gibi kişisel değerleri lisans mezunlarından daha yüksek düzeydedir. Nicel boyutta anlamlı bulunan bu sonuçları nitel bulgularda desteklemektedir.

Mesleki değerler açısından ek iş yapan öğretmenlerle yapmayan öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark belirmemiştir. Kişisel değerlere bakıldığında ek iş yapmayan öğretmenlerin ek iş yapan öğretmenlere göre daha fazla etik bilince sahip oldukları tespit edilmiştir. Ek iş yapan öğretmenlerin gelişime açık olma, sorumluluk ve yaşamdan haz alma gibi kişisel değerlerinin ek iş yapmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Nicel boyutta anlamlı bulunan bu sonuçları nitel bulgularda desteklemektedir.

Mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin işbirliğine açık olma değerlerinin diğer kıdem yıllarının işbirliğine açık olma değerinden daha düşük olduğu ve 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin toplam mesleki değerlerinin diğer kıdem yıllarının toplam mesleki değerlerinden istatistiki olarak daha düşük olduğu görülmektedir. Kişisel değerler boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark belirmemiştir.

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel değerlere sahip olma düzeyleri okuldaki kıdemlerine göre istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin şiddete karşı olma, işbirliğine açık olma alt boyutları ile toplam mesleki değerlere sahip olma açısından en yüksek değere sahip oldukları görülmektedir. Kişisel değerler ölçeğinin etik bilinç ile iradeli ve öz disiplinli olma boyutlarında istatistiki olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Okul kıdemi 1-3 yıl ile 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin etik bilinç ile iradeli ve öz disiplinli olma değerleri daha yüksek bulunmuştur. Nicel boyutta anlamlı bulunan bu sonuçları nitel bulgular da desteklemektedir.

Mesleki değerler boyutunda branş değişkeni açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark belirmemiştir. Türkçe, din kültürü, fen bilimleri (fizik, kimya

biyoloji), matematik, tarih ve coğrafya branşlarının muhafazkarlık düzeyinin istatistiki olarak yüksek olduğu görülmektedir. Toplam kişisel değerleri en yüksek branşın din kültürü ve ahlak bilgisi olduğu tespit edilmiştir.

Kadıköy ilçesinde çalışan öğretmenlerin kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma, işbirliğine açık olma ve toplam mesleki değerlere sahip olma düzeyleri Ümraniye ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden istatistiki olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadıköy ilçesinde görev yapan öğretmenler gelişime açık olma, evrensellik, yaşamdan haz alma ve uyum değerleri Ümraniye ve Sultanbeyli ilçelerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Sultanbeyli ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Kadıköy İlçesinde görev yapan öğretmenlerden daha muhafazakâr oldukları belirtilmektedir. Sultanbeyli ve Ümraniye ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin Kadıköy İlçesi'nde görev yapan öğretmenlere göre daha iradeli ve öz disiplin oldukları görülmektedir. Nicel boyutta anlamlı bulunan bu sonuçları nitel bulgular da desteklemektedir.

Yukarıdaki mesleki değerleri yüksek çıkan demografik değişkenlerin kişisel değerlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında; “gelişime açık olma, etik bilinç, iradeli ve öz disiplinli olma, evrensellik ve yaşamdan haz alma ” değerlerinin birden fazla değişkende bulunduğu görülmektedir. Gelişime açık olma, etik bilinç, iradeli ve öz disiplinli olma, evrensellik ve yaşamdan haz alma gibi kişisel değerleri yüksek olan öğretmenlerin mesleki değerlerinin de yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu kişisel değerlerinin niteliğinin artırılması önem arz etmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kişisel değerleri ile mesleki değerleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Mesleki değerlerin şekillenmesinde kişisel değerlerin etkisi olduğu söylenebilir. Kişisel değerler öğretmenlerin mesleki değerlerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretmenlerin kişisel değerlerinin niteliği arttıkça mesleki değerlerinin de niteliği arttığı görülmektedir.

Kişisel Değerler Ölçeğinin dokuz alt boyutunda ve toplam kişisel değerlerde mesleki kıdem değişkeni açısından kıdemler arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla yıllar içerisinde öğretmenlerin kişisel değerleri kolay kolay değişmeyebilmektedir. Oysa öğretmenlerin kişisel değerleri onların mesleki değerlerini etkilediği anlaşılmaktadır.

Yıllar itibariyle öğretmenlerin kişisel değerlerinin değişmiyor olması mesleki gelişim çalışmalarında bu alanın ihmal edilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları kişisel gelişimi de içine alacak şekilde düzenlenebilir. Öğretmenlerin kişisel değerleri ile mesleki değerleri arasında uyumu yakalamalarına ve kişisel değerlerini yeniden gözden geçirmelerine izin verecek mesleki gelişim ortamları oluşturulabilir.

Hizmet içinde öğretmenlerin kişisel değerleri yıllar itibariyle değişmediği sonucuna ulaşıldığına göre hizmet öncesinde kişisel değerleri mesleğin değerleri ile uyumlu olan aday öğretmenlerin seçilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle aday öğretmenlerin seçiminde kişisel değerleri de dikkate alan ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda nicel boyuttaki sonuçlardan hareket edilerek konu derinlemesine çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmalar neticesinde ulaşılan önemli sonuçlar aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır.

5.1.1. Kıdem Açısından Okul Türleri İle Bu Okullardaki Öğretmenlerin Mesleki Değerleri

Mesleki değerler ölçeğinin işbirliğine açık olma boyutu ile toplam mesleki değerlerde kıdem yılları açısından istatistiki olarak anlamlı farklar bulunduğu görülmektedir. 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin işbirliğine açık olma düzeyleri diğer kıdem yıllarından daha düşüktür. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre, toplam mesleki değerler açısından en düşük değere sahip olduğu görülmektedir.

Okuldaki kıdem değişkeni açısından kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma alt boyutları ile toplam mesleki değerler arasında anlamlılık bulunmaktadır. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin şiddete karşı olma, işbirliğine açık olma ve toplam mesleki değerlere sahip olma açısından en yüksek değere sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmında mülakat yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgulardan hareketle okullardaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak hangi kıdem (mesleki kıdem, okul kıdemi) yılları aralığında bulunduğu ve sahip olunan mesleki değerlerin neler olduğu tespit edilmek suretiyle okullar araştırmacı tarafından üç gruba ayrılmıştır. Bunlar:

1. "Kırmızı Okullar": Öğretmenlerin tamamına yakınının 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu okullar.
2. "Sarı Okullar": Her kıdemden öğretmen bulunmakla birlikte, öğretmenlerin genç öğretmenler (1-10 yıl kıdem aralığında) ve kıdemli öğretmenler (11 yıl ve üstü kıdeme sahip) diye iki gruba ayrıldığı okullar.
3. "Yeşil okullar": Öğretmenlerin tamamına yakınının 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu okullar.

Elde edilen bulgulara göre "Kırmızı okullardaki" öğretmenlerin mesleki değerleri diğer okullardaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında düşük olduğu söylenebilir. "Kırmızı okulların" özellikleri, kıdemi az olan öğretmen kadrosu, oturmamış kültür, etki-tepki, yoğun sirkülasyon, ideallerde erken sönme ve bıkkınlık şeklinde beş kategoride toplanmaktadır. "Kırmızı okullardaki" öğretmenlerin tamamına yakını mesleğe yeni atanmışlardır. Okulun kıdemli öğretmenlerinin 4-5 yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Mesleğe yeni atanan öğretmenler okulun işleyişini ve bir öğretmen olarak nasıl davranması gerektiğini kendisinden birkaç yıl fazla kıdemi olan ve mesleğinin acemisi olan 1-5 yıl aralığına kıdeme sahip meslektaşlarından öğrenmektedir. Bazı okullarda ücretli öğretmenler bulunmakta ve bu öğretmenlerin sayısı kadrolu öğretmen sayısından fazla olabilmektedir. "Kırmızı okullardaki" öğretmenlerin hemen hemen tamamına yakını 1-5 yıl kıdem aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmen sirkülasyonu yoğun bir şekilde yaşanmakta olup yoğun sirkülasyonun da etkisiyle okulun köklü bir kültürü olmayıp her yıl yeni gelen kariyerinin başındaki öğretmenlerin kişisel ve mesleki değer algılarına göre kültür yeniden şekillenmektedir. Öğretmenin yapmış olduğu mesleki uygulamalar ile ilgili olarak meslektaşlarından olumsuz tepkiler alması ve öğrencilerinden istediği dönütü elde edememesi onu meslekten soğutabilmektedir. Ayrıca okul çevresinin sahip olduğu zor şartlar ve yaşanan birçok olumsuzluklar daha mesleğin başında ideallerde erken sönme ve mesleki bıkkınlığın oluşmasına yol açabilmektedir.

"Sarı okullar" "kırmızı okullarla" kıyaslandığında öğretmenlerin mesleki değerlerinin yüksek, "yeşil okullarla" kıyaslandığında ise düşük olduğu okullardır. Bu okullarda öğretmenler kıdemli ve genç öğretmenler diye iki gruba ayrılmaktadır. "Kıdemli öğretmenler" ifadesinden, okul kıdemi "7 yıl ve üstü" ve mesleki kıdemi de "11 yıl ve üstü" olan öğretmenler kastedilmekte iken "genç öğretmenler" dediğimizde,

okul kıdemi 1-5 yıl arasında ve mesleki kıdemi de 10 yılın altında olan öğretmenler kastedilmektedir.

"Kıdemli öğretmenlerin" özellikleri incelendiğinde; okul kültürünün belirleyicileri, ben yaptım sıra sizde anlayışı, mesleki değerlerde azalma, psikolojik şiddet uygulama, gruplaşma, kimseyi umursamama, kıdemin ve okulu tanımanın getirdiği olumlu tutum ve işbirliği, rotasyon ihtiyacı, öğrenilmiş çaresizlik ve etik bilinçte düşme şeklinde on kategoride toplandığı görülmektedir. Uzun yıllar aynı okulda olan kıdemli öğretmenler okulun temel (belirleyici) kültürünü oluşturmaktadır. Okulun işleyişinde kıdemli öğretmenler söz sahibi olup kararların alınmasında ve uygulanmasında belirleyici rol üstlenebilmektedirler. Okulda yeni olan genç öğretmenlerin kıdemlilerin kurduğu bu düzenin dışında hareket etmesi mümkün gözükmemektedir. "Kıdemli öğretmenler" sürekli olarak kıdemlerinden öne çıkarabilmektedirler. Kendisinin ilk yıllarda çok çalıştığını artık çalışmasına gerek olmadığını, çalışma sırasının az kıdemli öğretmenlerde olduğunu düşünebilmektedir. "Kıdemli öğretmenlerde" özellikle 15. yıldan sonra meslekten soğuma ve mesleki değerlerde azalma başlayabilmektedir. Okulda her konuda kıdemlilerin sözü geçebilmekte ve okul idaresi de aldığı kararlarda onların düşüncelerini daha fazla önemseyebilmektedir. Bu durum genç öğretmenlerin kıdemliler tarafından psikolojik şiddete uğramalarına, onlar tarafından ezilmelerine, kıdemlilerin kendi kişisel çıkarlarını ön planda tutmalarına, öğretmenler arasında gruplaşmalara ve gizli ya da açık çatışmalara yol açabilmektedir. Genç öğretmenin kıdemlilerle işbirliğine gidebilmesi için özel bir çaba sarfetmesi gerekebilmektedir. Bazı "kıdemli öğretmenler" yıllar içerisinde kendi sistemini oturttuğu ve kimseye ihtiyacının kalmadığını düşündüğü için diğer öğretmenlere yardım edeyim, işbirliği içerisinde bulunayım gibi bir kaygısı ve çabası bulunmayabilmektedir. "Kıdemli öğretmenler" kıdem yılları arttıkça okulun kurallarından daha çok kendi teamüllerine göre hareket edebilmektedirler. "Kıdemli öğretmenler" okulu öğrenciyi, veliyi ve çevreyi tanımasından dolayı işbirliğine açık hale gelebilmekte ve genç öğretmenlere göre daha isabetli kararlar verebilmektedir. Uzun yıllar aynı okulda çalışan kıdemli öğretmenlerde rehavet ve aşırı güven oluşabilmekte, durağanlaşmaları artabilmekte ve mesleki değerleri azalabilmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında sarı okullardaki "kıdemli öğretmenlerin" rotasyona tabi tutulmalarının faydalı olabileceği söylenebilir.

"Genç öğretmenlerin" özellikleri incelendiğinde; yeni gelenin uyum süreci, idealist olma, mesleğe ısınamama, ben bilirim ve kurumda yeni olmaktan kaynaklı etiğe dikkat etme anlayışı şeklinde beş kategoride toplandığı görülmektedir. Bir okula yeni gelen öğretmen ortamı tanımadığı için uyum sağlamada zorlanabilmekte, kendini kabul ettirebilmek ve disiplini sağlayabilmek için öğrenciye karşı sert davranabilmektedir. Okula yeni gelen öğretmenin uyum sağlama süreci üç yılı bulabilmektedir. Ancak üç yıl geçtikten sonra o okulun öğretmeni gibi davranmaya başlayabildiği söylenebilir. Mesleğin acemisi oldukları için öğrenciye, veliye ve meslektaşlarına nasıl davranacaklarını bilemeyebilmektedirler. İçlerinde idealist olup, canla başla çalışan ve işbirliğine açık öğretmenler olduğu gibi işbirliğine açık olmayan ve mesleğini sevmeyen öğretmenler de bulunabilmektedir. "Genç öğretmenlerden" bazıları, "kıdemli öğretmenlerin" mesleki uygulamalarını dikkate almayıp kendi öğretmenlik uygulamalarının daha doğru olduğu inancına sahip olabilmektedirler. Gerek kurumu tanımak ve gerekse saygınlık kazanmak için etiğe dikkat ettikleri söylenebilir.

"Yeşil okullarda" çalışan öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyinin en yüksek olduğu görülmektedir. "Yeşil okulların" özellikleri; kültürü şekillendiren başat aktör öğrenci, on beş yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, meslektaşlarının değerlerine önem verme, işbirlikçi ve paylaşımcı, öğretmenliği hayat tarzı olarak görme, daha toleranslı olma, kıdemin ve okulu tanımanın getirdiği olumlu tutum ve oturmuş okul kültüründen kaynaklı olumlu etik bilinç şeklinde sekiz kategoride toplanmaktadır. 11-15 yıl kıdemi bulunan öğretmenlere bu okullarda genç öğretmen gözüyle bakılabilmektedir. 5-10 yıl ve 6-10 yıl kıdemi olan öğretmen hemen hemen hiç yok gibidir. Okul kıdemi açısından öğretmenlerin büyük çoğunluğu 10 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Ağırlıklı olarak 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler yeşil okullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki değerlerin ve akademik düzeyinin iyi olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenin sahip olduğu mesleki değerler ve akademik düzey iyi değil ise öğrencinin karşısında ayakta duramayarak okuldan ayrılmak zorunda kalabilmektedir. Okula yeni gelen öğretmeni meslektaşları hemen aralarına kabul etmeyip öncelikle öğrencinin eline bırakılıp akademik başarı anlamında başarılı olup olmayacağına bakabilmektedirler. Öğrencinin karşısında başarılı olduktan sonra aralarına kabul ettikleri söylenebilir. "Yeşil okulda" öğretmen için önemli bir yeri olan informal statüler (kaliteli öğretmen,

iyi matematikçi gibi) bulunabilmektedir. Öğrenci tarafından öğretmenler iyi öğretmen olarak görüldüğünde bu statüleri elde edebilmektedir. Dolayısıyla okul kültürünün şekillenmesinde öğrenciler başat aktörler olduğu söylenebilir. Okulda ağırlıklı olarak deneyimli öğretmenler bulunmaktadır. Bu öğretmenler öğretmenlik mesleğini kendi için bir hayat tarzı olarak görebilmektedirler. Öğretmenler mesleklerini sahiplendikleri için işbirliğine açık oldukları ifade edilebilir. Bir şey yapılacağı zaman bunu biz yapmalıyız en iyi şekilde yapmalıyız diye düşünebilmektedirler. Tecrübelerini diğer meslektaşlarına aktarmak ve paylaşmak isteyebilmektedirler. Olaylar karşısında daha bir toleranslı olup sakin ve ılımlı davranabilmektedirler. Okulu, çevreyi tanımaları ve özellikle de öğrencinin ne istediğini bilmeleri öğretmenlerin doğru davranışlar sergilemesinde etkili olduğu görülmektedir. Okulun sahip olduğu kültür etik bilinci olumlu yönde beslemektedir. Bu olumlu kültürü kıdemli öğretmenler devam ettirdiğinden ve yeni gelen öğretmen de bu kültüre uyum sağlamaya çalıştığından yeşil okulların olumlu bir etik bilince sahip olduğu söylenebilir.

Okulların özellikleri incelendiğinde 5-10 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerinin tamamına yakınının "kırmızı" veya "sarı okullarda" çalıştıkları görülmektedir. 5-10 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olup yeşil okullarda çalışan öğretmen yok denecek kadar azdır. "Kırmızı okullar" mesleki değerleri en düşük olan öğretmenlerin bulunduğu okullardır. "Sarı okullarda" kurum kültürü sağlıklı olmayıp öğretmenler "Genç Öğretmenler" ve "Kıdemli Öğretmenler" diye iki gruba ayrıldığı görülmektedir. 5-10 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler "sarı okullarda" "genç öğretmenler" grubunu oluşturmaktadır. "Genç öğretmenlerin" mesleki değerlerinin yeterince olgunlaşmamış olduğu yukarıda ki açıklamalardan anlaşılabilir. Nicel araştırma sonuçlarına göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin diğer kıdem yıllarına göre işbirliğine açık olma düzeyleri en düşük olduğu görülmektedir. Nitel araştırma sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Yine nicel araştırma sonuçlarına göre 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin toplam mesleki değerler açısından en düşük değere sahip olduğu tespit edilmiştir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin bir kısmının "kırmızı okullarda" çalıştıktan sonra "sarı okullarda" çalışmaya başlaması, bir kısmının 1-5 yıl ile 6-10 yıl aralığında iken bir den fazla "sarı okulda" çalışması ve halı hazırda hemen hemen tamamının "sarı okullarda" çalışıyor olması bu durumun oluşmasında başat etken olduğu düşünülmektedir. 6-10

yıl kıdeme sahip olan öğretmenler "sarı okullarda" 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile birlikte "genç öğretmenler" grubunu oluşturmaktadır. "Kıdemli öğretmenlerin" "sarı okullarda" okul kültürünün başat aktörü olması, devrecilik yapıları ve genç öğretmenlere psikolojik şiddet uygulamaları vb durumlar en çok 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenleri etkilediği söylenebilir. 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, öğretmenlik hayatlarının hep böyle gideceğini düşünebilmekte ve bu onlarda mesleki değerlerde aşırı derecede düşmeye yol açabilmektedir.

Okullar mesleki değerlere sahip olma düzeyi açısından düşükten yükseğe doğru "kırmızı okullar", "sarı okullar" ve "yeşil okullar" diye sıralanmaktadır. En yüksek mesleki değerlere sahip öğretmenlerin bulunduğu okullar "yeşil okullardır" ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin okul kıdemi ağırlıklı olarak 11-15 yıl aralığındadır. Nicel araştırmada okul kıdemi 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin mesleki değerleri en yüksek çıkmış olup nitel araştırma bulguları da bu bulguyu desteklemektedir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenleri asker toplar gibi ağırlıklı olarak doğu ve güneydoğu illerimizdeki "kırmızı okullara" yığmak doğru değildir. Sistem tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenler yüzme bilip bilmediğine bakılmadan denize atılabilmekte ve "ya yüz ya boğul" denilerek kendi kaderlerine bırakılabilmektedir. Oysa yetkinlik düzeyi belgelendirilmiş yetkin öğretmenler ile acemi öğretmenlerin buluşturularak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha sağlıklı bir şekilde mesleki sosyalleşmesi ve doğru mesleki değerler edinmeleri sağlanabilir.

Öğretmen kıdem hareketliliği sonucunda oluşan "kırmızı" "sarı" ve "yeşil okullar" kır-kent arasında ve büyükşehirlerde ise ilçeler arasında ayırımının büyümesine sebep olacaktır. Çünkü yetkin öğretmenler fakirliğin, geri kalmışlığın düşük olduğu ve öğrenci başarısının yüksek olduğu okullarda görev almak isterler. MEB oluşan veya oluşabilecek bu tür ayırımları gidermek için çeşitli projeler geliştirmelidir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin keşfetme deneyimini en sıkıntılı okullar olan "kırmızı ve sarı okullarda" ediniyor olmaları, mesleğin acemisi olmalarının getirdiği gerilime bir de en sıkıntılı okulların getirdiği olumsuzlukların eklendiği görülmektedir. Bu da onların yanlış mesleki sosyalleşmelerine, yanlış mesleki sosyalleşme beraberinde yanlış mesleki değerlerin edinilmesine de sebep olabilecektir. Bu öğretmenlerin "tekrar mesleki sosyalleşme" yaşayarak doğru mesleki değerler edinmesi gerekebilir. Türkiye'de hizmet içinde öğretmenlere olumlu

mesleki değerler kazandırılmasında lisansüstü eğitimlerin katkısı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın mezuniyet değişkeni sonuçlarında da gerek mesleki değerlerin gerekse kişisel değerlerin artmasında lisansüstü eğitimin katkısı olduğu saptanmıştır. Türkiye'de en azından akademik liselerde görev yapan öğretmenlere (fen ve anadolu liseleri) aşamalı olarak yüksek lisans yapma zorunluluğunun getirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sistemdeki öğretmenlerin büyük çoğunluğu "sarı okullarda" çalışmaktadır. "Sarı okullardaki" "genç öğretmenler" "kıdemli öğretmenlere" saygı duymayabilmektedir. Bu okullardaki "kıdemli öğretmenler "mesleki kıdemin" ve "okul kıdeminin" getirdiği saygınlığı yeterli bulabilmekte ve bu saygınlığı genç öğretmenleri ezmede kullanabilmektedirler. Bu nedenle "sarı okullardaki" bazı öğretmenler rotasyon ihtiyacını dile getirmektedirler.

Türkiye'de öğretmen yetkinliğinin belirlenmesinde "kıdemin" şu anda en önemli ölçüt olduğu görülmektedir. Oysa kıdeme dayalı saygınlık artık yeterli bir ölçüt değildir. "Kıdeme dayalı saygınlık" yerini "yetkinliğe dayalı saygınlığa" bırakması gerektiği söylenebilir. Ancak bunun için yetkinliğin tanımının gelişmiş ülke literatürüne göre yapılması ve uygulamadaki kriterlerin açıkça ifade edilmesine gerek olduğu düşünülmektedir.

"Sarı okullardaki" 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile "yeşil okullardaki" aynı kıdemdeki öğretmenlerin mesleki değerleri arasında "yeşil okullar" lehine büyük farklar bulunmaktadır. "Sarı okullardaki kıdemli öğretmenler", mesleki değerlerde azalma, psikolojik şiddet uygulama, gruplaşma, kimseyi umursamama, öğrenilmiş çaresizlik ve etik bilinçte düşme gibi özellikler taşıırken; "yeşil okullardaki kıdemli öğretmenler" meslektaşlarının değerlerine önem verme, işbirlikçi ve paylaşımcı olma, öğretmenliği hayat tarzı olarak görme, daha toleranslı olma ve olumlu etik bilinç gibi özellikler taşıdığı görülmektedir. Mesleki değerleri yüksek 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler "kırmızı ve sarı okullardan" süzülerek "yeşil okullara" gelmektedir. Geride ise çoğunlukla kıdemi yüksek ancak yetkinliği "yeşil okullardaki" aynı kıdemdeki meslektaşlarına göre daha düşük olan öğretmenlerin "sarı okullarda" kaldıkları görülmektedir. 5-10 yıl ve 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenleri ağırlıklı olarak "sarı okullarda" tanımaktadırlar. Sarı okullardaki kıdemli öğretmenlerin durumu 5-10 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerde hayal kırıklığına ve gelecekte “ben de böyle olacağım” endişesinin oluşmasına yol açabilir.

İlçe değişkeni açısından öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, Kadıköy ilçesinde çalışan öğretmenlerin kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma, işbirliğine açık olma ve toplam mesleki değerlere sahip olma düzeyleri Ümraniye ve Sultanbeyli ilçelerinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadıköy ilçesinde çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerdir. Bu bölgede "yeşil okul" sayısı da diğer ilçelere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Ümraniye ve Sultanbeyli ilçelerinde ise "sarı okullar" sayı olarak Kadıköy ilçesine göre oldukça fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular öğretmen kıdem hareketliliğinin ve okul türlerinin mesleki değerlere yansımaları göstermesi açısından dikkat çekici olduğu söylenebilir.

5.1.2. Muhafazakârlık ve Etik Değerler

Araştırmanın cinsiyet değişkeni bulgularına bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla muhafazakâr, kadın öğretmenlerin ise etik bilinç değerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitel boyutta katılımcılar erkeklerin muhafazakâr olmalarının nedenlerini yetiştirilme tarzı, kendini tekrar etme, tek tip sosyal çevre ve erken olgunlaşma olarak beş katogoride belirtmişlerdir. Erkekler daha gelenekselci ve milliyetçi oldukları söylenebilir. Bu yetiştirme tarzından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Toplumun ataerkil olması erkeklerin yetiştirilme tarzını etkileyebilmektedir. Erkek öğretmenlerde değerlerini koruma ve kendini tekrar etme söz konusu olabilmektedir. Bu durum erkeklerin olanı koruma telaşından kaynaklandığı söylenebilir. Kadın öğretmenlerin eşlerinin gelir düzeyi ve sosyal statüsü onların farklı sosyal ortamlara girmesini sağlayabiliyor olması kadınlarda muhafazakârlığı azaltırken erkek öğretmenin eşinin de genelde öğretmen ya da ev hanımı olması onların belli gelir düzeyi ve değişmeyen bir sosyal çevrede yaşamalarına, bunun sonucu olarak da daha muhafazakar kalmalarına yol açabilmektedir. Erkek öğretmenler çevre itibarıyla tek bir meslek çatısı altında toplandıkları için daha kapalı ve muhafazakâr oldukları görülebilmektedir. Araştırma bulgularına göre kadınların etik bilinç düzeyinin yüksek olmasının nedenleri kadın olmaktan kaynaklı etik bilinç, daha hassas olma ve etik bilinçle yetiştirilme şeklinde üç katogoride toplanmaktadır. Ek iş yapma veya özel ders verme, işler nasıl olsa yürür

anlayışı ve yaşamda her ne şekilde olursa olsun ayakta kalayım düşüncesi erkeklerin etik bilincini düşürebilmektedir. Erkek öğretmenlerin ek iş yapma ihtiyacı kişiliğine uygun olmasa bile etik dışı davranışlar sergilemelerine sebep olabilmektedir. Kendi öğrencisine para karşılığı ek ders verme, özensiz ders tasarlama ve hakkını veremese de daha fazla ders alma gibi etik dışı davranışlar erkekler tarafından daha fazla sergilenebilmektedir. Erkek öğretmenler işlerin bir şekilde yürüyeceğini düşünmeleri çalışmalarında rahat hareket etmelerine ve düzensiz davranmalarına yol açabilmektedir. Kadınlar kadın olmaktan anne olmaktan kaynaklı çocuklara eşit adaletli davranma ve öğrencilerine evlat sevgisi besleme gibi özellikleri onların erkeklere göre daha etik hareket etmelerini sağlayabilmektedir. Etik bilinç konusunda daha hassas ve daha özenli davranabilmektedirler. Toplumumuzda kadınların yetiştirilme şekli incelendiğinde daha etik yetiştirildikleri görülmektedir. Öğretmenlik dışında evde de ev hanımı olarak sorumluluklarının olması kadınları etik yönden zayıflatabilmektedir. Türkiyedeki ailelerin çocuklarını yetiştirirken onlara kazandırmaya çalıştığı değerler cinsiyete göre farklılaşabilmektedir. Ailenin yüklediği değer kodları erkeklerde muhafazakârlık değerinin kadınlarda ise etik bilinç değerinin öne çıkmasına yol açtığı söylenebilir

Nicel boyutta elde edilen bulgulara göre din kültürü ve ahlak bilgisi, türkçe, fizik-kimya-biyoloji, matematik ve tarih-coğrafya branşlarının muhafazakârlık düzeyi yüksek bulunurken müzik ve ingilizce branşlarının ise düşük olduğu görülmektedir. Nicel boyutta muhafazakâr olan branşlarla muhafazakâr olmayan branşlar arasında etik bilinç yönünden bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da nicel boyutunda olduğu gibi muhafazakârlarla muhafazakâr olmayan öğretmenler arasında etik bilinç yönünden bir fark olmadığı görüşü öne çıktığı tespit edilmiştir. Aralarında anlamlı bir fark bulunmamasının nedenlerinin, mesleğin değerlerinin getirdiği etiği taşıma, siyasi nedenler, yetiştirilme tarzı, baskın kültür karşısında erime, şekilsel muhafazakârlık, mesleki yetersizlik ve mesleğini sevmeme şeklinde altı katogoride toplandığı görülmektedir. Katılımcılardan bazıları mesleğin getirdiği değerlerin hem muhafazakâr öğretmeni hem de muhafazakâr olmayan öğretmeni etik davranmaya ittiğini bu nedenle de etik yönden her ikisinin de iyi olduğunu ve aralarında bir farkın olmadığını belirtmektedirler. Hem muhafazakâr hem de muhafazakâr olmayan öğretmenlerin siyasi yönden kendilerine yakın olan kişileri kayırma yoluna gitmeleri her ikisinde de etik dışı davranmaya sebep olabilmektedir.

Kayırdıkları kişiler bazen meslektaşları bazen öğrenci bazen de diğer üçüncü kişiler olabilmektedir. Etik bilince sahip olmak kişilerin yetiştirilme şekliyle ilgilidir. Kişinin geçmişten gelen olumlu/olumsuz alışkanlıkları yetişkin olduğunda da devam edebilmektedir. Olumlu olumsuz alışkanlıkların oluşmasında ailenin etkisi büyüktür. Kişi muhafazakâr olmakla birlikte ailesinden getirdiği etik dışı davranışları yetişkinliğinde de alışkanlık olarak devam ettirmektedir. Muhafazakârlık bir kimlik seçimi iken etik bir zorunluluk değil yaşam biçimi olduğu ifade edilmektedir. Kişinin geçmişten gelen bir tembellik ya da çalışkanlık alışkanlığı olabilmektedir. Bu kişi aynı zamanda kendinin muhafazakâr olarak tanımlayabilmektedir. Dolayısıyla da muhafazakâr olup yetiştirilme şeklinden dolayı etik ilkelere uygun davranan ya da davranmayan yine aynı şekilde muhafazakâr olmayıp etik ilkelere uygun davranan ya da davranmayan kişiler bulunabilmektedir. Öğretmenin bulunduğu okulun sosyal hayatı ve kültürü, etik yönden olumsuz ise muhafazakâr öğretmen bu kültürden olumsuz etkilenebilmektedir. Toplum tarafından kabul görebilmek için topluma uyum sağlayabilmektedirler. Toplumdaki etik yönden oluşan dejenerasyon muhafazakar öğretmeni etkileyebilmektedir. Dolayısıyla muhafazakâr öğretmen içinde bulunduğu toplumun değerlerini benimserken kendi değerlerinden taviz vermek zorunda kalabilmektedir. Muhafazakârlığın değerlerini içselleştirememiş farklı amaçlar için muhafazakâr gözüken insanlar bulunabilmektedir. Kişilerin ahlaki değerleri dış görünüşüyle belli olmamaktadır. Şekilsel olarak muhafazakâr ama içsel olarak muhafazakâr olmayan bir çok kişi bulunabilmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda Sultanbeyli’de görev yapan öğretmenlerin Kadıköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerden daha muhafazakâr oldukları gözlemlenmektedir. Ancak etik bilinç yönünden ilçeler arasında bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında da Sultanbeyli’nin diğer ilçelerden daha muhafazakâr olduğu belirlenmiştir. Sultanbeyli’de çalışan bir öğretmen bölgenin değerlerini dikkate alarak ya kendisi zamanla muhafazakârlaşmakta ya da muhafazakâr bir kişi gibi hareket edebilmektedir. Özellikle uzun yıllar aynı bölgede çalışan bir öğretmen o bölgenin değerlerine göre hareket ettiği söylenebilir. Öğretmenler kendi değerlerine uygun bir okula gitmek için çaba sarf ettikleri görülebilmektedir. Kendi değerlerine uygun olmayan çevrenin bulunduğu okullarda çalışmak öğretmeni mutsuz edebildiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla muhafazakâr

öğretmenlerin kendi değerlerine uygun bir okula gitmek için çaba sarf ettikleri söylenebilir.

Yukarıda cinsiyet, branş ve ilçe değişkenlerine göre yapılan açıklamalar dikkate alınarak muhafazakarlık-etik ilişkisine dair şu çıkarımlar yapılabilir:

1. Muhafazakâr olup yetiştirilme şekline dolaylı olarak etik davranan ya da davranmayan yine aynı şekilde muhafazakâr olmayıp etik davranan ya da davranmayan öğretmenler bulunabilmektedir.
2. İnançlarının öngördüğü bir etik anlayışı yeterince geliştiremeyen ve değerleriyle tutarlı olmayan bir muhafazakârlık anlayışını benimseyen öğretmenlerin bulunabildiği görülebilmektedir.
3. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğretmenlerin bazılarında etiğe dikkat etme hassasiyeti bulunmayabilmektedir.
4. Aileler çocuklarının eğitiminde etik bilinci oluşturma kaygısı taşımayabilmektedirler. Bu anlamda ailelerin çocuklarını yetiştirirken etiğe dikkat etmelerini sağlayacak ana-baba eğitimlerinin verilmesi faydalı olabilir.
5. Kişi muhafazakâr olmakla birlikte ailesinden getirdiği etik dışı davranışları yetişkinliğinde de alışkanlık olarak devam ettirebilmektedir.
6. Uzun yıllar aynı bölgede çalışan öğretmen zamanla o bölgenin değerlerine göre hareket eder hale gelebilmektedir. Bu da öğretmenin mesleğin etik değerleri ile bölgenin değerleri arasında ikilem yaşadığında daha çok bölgenin değerlerine göre hareket etmesine yol açabilmektedir.

5.1.3. Ek İş ve Etik Değerler

Nitel araştırma kısmında katılımcılarla yapılan mülakatlar sonucunda öğretmenler ek iş yapma durumuna göre üç gruba ayrılmıştır.

- 1- Ek iş yapmayanlar,
- 2- Öğretmenlik mesleği ile ilgili ek iş yapanlar,
- 3- Öğretmenlik mesleği dışında ek iş yapanlar.

Hem nicel hem de nitel araştırma bulgularına göre ek iş yapmayan öğretmenlerin etik bilinci daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ek iş yapmayan öğretmenlerin sadece öğretmenlik maaşıyla geçimini sağladığı ve tek işinin öğretmenlik olduğu bilinciyle hareket ettikleri için ek iş yapanlara göre daha etik davrandıkları belirtilmektedir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili ek iş yapanların yaptığı işler genelde şunlardır:

1. Özel ders verme,
2. Kurs açma,
3. Dershanede çalışma,
4. Etüt merkezinde çalışma,
5. Özel okulda çalışma.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili ek iş yapanların etik bilinçlerinde düşme olabilmektedir. Bu öğretmenler zamanla okulu ve öğrenciyi ihmal etmeye, fiziksel yorgunluk yaşamaya, mesleki olarak yozlaşmaya, mesleği ile ilgili ek iş yapmayı hak olarak görmeye ve paylaşımcı olmamaya doğru gidebilmektedirler. Öğretmenlik mesleği ile ilgili ek iş yapanlar bu işe ticari bir mantıkla yapabilmektedirler. Özel ders verdikleri öğrencilerle daha çok ilgilenip okul derslerini ihmal edebilmektedirler. Ek işte daha çok kazandıkları için okuldaki görevlerini önemsememeye ve ek işlerini asıl işleri gibi görmeye başlayabilmektedirler. Kamuda devlet güvencesi varken ek işin güvencesi olmadığı için ek işte daha iyi olmaya çalışıp okulu ihmal edebilmektedirler. Bazı öğretmenlerin dersine girdiği öğrencisine aynı konuda özel ders vermesi de etiğe yakışmayan bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu durum "öğretmenler öğrencilerine ve derslerine gereken önemi vermiyor" gibi bir anlamın çıkmasına yol açabilmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler haksız yere özel ders verebilmek için öğrencisinin notunu kırabilmekte ya da hafta sonu kurs açabilmek için dersinden daha çok öğrenciyi bırakma yoluna gidebilmektedirler. Bu bir yozlaşma örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Branşı ile ilgili ek iş yapanlar bu durumu öğretmenliklerinin bir devamı olarak düşündükleri görülebilmektedir. Her ikisi de öğretmenlik deyip ek iş yapmayı kendilerinin bir hakkı olarak düşünenler bulunabilmektedir. Bunun sonucu olarak okul yönetiminden ders programını özeldeki ders programlarını dikkate alarak hazırlamalarını isteyebilmektedirler. Ek iş yapan öğretmenler mesleki bilgi birikimi ve deneyimlerini diğer öğretmenlerle genelde paylaşmayabilmektedirler. Çünkü bu donanım sayesinde ek iş yapabildiklerini düşündüklerinden çevreleriyle paylaşmayı doğru bulmayabilmektedirler.

Katılımcılar öğretmenlik mesleği dışında ek iş yapan öğretmenlerin yaptığı ek işler olarak şunları saymışlardır:

1. Dükkan açıp ticaretle uğraşanlar (Kuyumcu dükkanı, züccaciye, kırtasiye, bilgisayar sarf malzemeleri ve tamiri vb.),

2. Taksicilik,
3. İnşaat ve Emlak,
4. Sigorta Acenteliği,
5. Çevirmenlik,
6. Kozmetik Malzemesi Danışmanlığı.

Meslek dışında ek iş yapan öğretmenlerin özellikleri, etik yönden en düşük seviye, öğretmenliği ek iş olarak görme, ekonomik rahatlama ve mesleki ikilem yaşama olarak dört kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleği dışında ek iş yapan öğretmenler etik yönden en problemlı grup olarak gözükmektedir. Bu öğretmenler ek işlerinden dolayı okula kendini veremedikleri için öğrenciyi ihmal ettikleri ve okuldaki işbirliğine dayalı çalışmalardan uzak durdukları dile getirilmektedir. Yaptıkları ek işlerde daha fazla para kazandıkları için ek işi ana iş, öğretmenlik mesleğini ise ek iş olarak görmeye başlayabilmektedirler. Ek iş olarak yaptıkları mesleğin davranışlarını öğretmenlik mesleğini icra ederken de göstermeye başlayabilmekte ve mesleki ikilem yaşayabilmektedirler.

MEB öğretmenlerin mesleği ile ilgili ek iş yapmasını yasal çerçeveye alması ve bu tür faaliyetlerin mümkün olduğunca sistem içerisinde gerçekleşmesini sağlaması daha faydalı olabilir. Araştırma bulguları da göstermektedir ki “gelişime odaklılık” değeri en yüksek olan grup mesleği ile ilgili ek iş yapan öğretmenlerdir. Dolayısıyla meslekle ilgili ek iş yapmak öğretmeni özellikle akademik olarak geliştirebilmektedir. Ancak etik değerler noktasında bu öğretmenlerin yozlaşmaya kadar giden tutumlar içerisine girdikleri de görülebilmektedir. Bu işlerin yapılmasını meşrulaştıracak yasal esneklik sağlanabilir ve sınırlar yeniden gözden geçirilebilir.

Ülkemizde öğretmenlerin meslek dışı ek iş yapması doğal karşılanan bir mesleki değer haline geldiği görülebilmektedir. Meslek dışı ek iş yapma etik açıdan olumsuz karşılanmayabilmekte ve öğretmenler arasında kanıksanmış bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin saygınlığına zarar vermekte, etik değer ikilemlerine ve mesleki değerlerinin sağlıklı olmamasına sebep olabilmektedir.

Öğretmenler meslek etiğini olumlu etkileyen yüksek düzeydeki kişisel ve mesleki değerleri korumaya çalışmaları gerekirken özellikle ekonomik ihtiyaçların artmasıyla birlikte etik ikilemler yaşamaya başlayabilmektedirler. Bu etik ikilemler öğretmenin kişisel ve mesleki değerlerinin parçalanmasına yol açabilmektedir.

Öğretmenlerin etik ikilemlerle başa çıkabilmesi için MEB tarafından mesleğin değerleri ile ilgili etik standartlar ve kodlar hazırlanması faydalı görülmektedir. Okullarda doğru ve yanlışın ne olduğunu gösteren oldukça istikrarlı etik standartlar listesi oluşturulabilir. Ödül ve ceza sistemleri oluşturularak etik standart ve kodların uygulanabilirliği artırılabilir.

5.2.Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uygulamacılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler yapılabilir:

5.2.1.Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Eğitim fakültelerinin lisans ve lisansüstü eğitim programlarına “Kişisel ve Mesleki Değerler” dersi konulabilir. Öğretim üyeleri öğrencilerin mesleki değerlerini geliştirecek ve mesleki profesyonelleşmelerini sağlayacak ortamlar oluşturarak onların mesleki sosyalleşmelerini sağlayabilir.
- Eğitim Bilimleri Bölümü içerisinde etik dersi bulunmakla beraber bu uygulamanın sınırlı ve ağırlıklı olarak teorik işlendiği görülmektedir. Eğitim fakültelerinde verilen etik değerler dersinin vaka çalışmalarıyla zenginleştirilerek uygulama odaklı yürütülmesi öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayabilir.
- Ortaöğretimde öğrencilere mesleki rehberlik yapılırken kişisel ve mesleki değerler arasındaki uyumun önemi üzerinde durulmalıdır. Bu sayede öğrenciler kişisel değerlerine uygun meslekler seçerek daha üretken ve mutlu olmaları sağlanabilir.
- Kırmızı okullardaki öğretmenlerin tamamı 1-5 yıl kıdem aralığındaki acemi öğretmenlerden oluşmaktadır. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin mesleki değerleri kendisinden birkaç yıl önce atanmış başka bir acemi öğretmenden öğrenmesi büyük bir sorun olabilir. MEB uzman ve başöğretmen sistemini sağlıklı bir yapıya oturtarak, öğretmenleri yetkinliklerine göre sınıflandıracak ve yetkin öğretmenlerle (başöğretmen) acemi öğretmenleri buluşturacak güvene dayalı bir mentorlük sistemini hayata geçirmesi faydalı olabilir.

- Kırmızı, sarı ve yeşil okullar incelendiğinde acemi öğretmenlerin kırmızı ve sarı okullarda kıdemli ve yetkinliği olan öğretmenlerin ise ağırlıklı olarak yeşil okullarda toplandığı görülmektedir. Bu durum okullar ve bölgeler arasında kaliteli öğretmen dağılımında adaletsizliğe yol açabilmektedir. Okullardaki nitelikli öğretmen dağılımında adaleti sağlayacak öğretmen atama ve yer değiştirme sistemi kurulabilir.
- Sarı okullarda öğretmenler genç ve kıdemli öğretmenler diye iki gruba ayrılmakta, kıdemli öğretmenler genç öğretmenlere psikolojik şiddet uygulayabilmekte ve kıdemli öğretmenlerin oluşturduğu teamüller okulun işleyişine yön verebilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin etik değerleri yazılı hale getirilip uygulanmak suretiyle öğretmenlerin kendi aralarında gruplaşmasının, teamüllerle hareket etmesinin ve gücü elinde bulunduran grubun diğer gruplara mobbing uygulamasının önüne geçilebilir.
- Yeşil okullarda çalışan niteliği yüksek öğretmenlerin varlığı politika yapıcılar tarafından dikkate alınmalıdır. Yeşil okullardaki niteliği yüksek öğretmenlerden yola çıkarak öğretmen kalitesini artırma çalışmalarına yön verilebilir.
- Eğitim fakültelerinde öğrencilerin staj eğitimleri daha çok yeşil okullarda yapılmaktadır. Oysa öğrenciler üniversite sonrası mesleğe atandıklarında ağırlıklı olarak kırmızı ve sarı okullarda göreve başlamaktadırlar. Üniversitelerin staj eğitimlerini planlarken bu durumu dikkate almaları gerekmektedir.
- MEB'in uyguladığı politikaların sonucu olarak nitelikli öğretmene ihtiyacı olan sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelere acemi öğretmenler gönderilmekte ve bu öğretmenler o bölgelerde belli bir deneyime ve yetkinliğe ulaşıncaya da öğrenci kalitesinin, veli profilinin ve yaşam standartlarının daha iyi olduğu bölgelere gidebilmektedirler. Dolayısıyla sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgeler aynı zamanda öğretmenlerin deneme yanılma yaptıkları ve acemiliklerini üzerlerinden attıkları bölgeler haline gelebilmektedir. MEB bu

durumun önüne geçecek stratejik planlamalar yapıp uygulamaya koyabilir.

- Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde eğitim gören öğrencilerin, varlıklı semtlerdeki öğrencilere göre daha nitelikli öğretmenlere ihtiyacı bulunmaktadır. Çünkü sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde veli ve öğrencilerden gelen olumsuzluklar sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölgelere göre daha fazladır. Öğretmenin çevreden, veliden ve öğrenciden gelen olumsuzluklar karşısında nasıl ve hangi değerlerle hareket edeceğini bilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde nitelikli öğretmenlerin görev alması sağlanabilir. Ayrıca var olan öğretmenlerin niteliğini artırıcı çalışmalar yapılabilir.
- Özellikle erkek öğretmenler mesleğin kendilerine sağladığı kariyer imkânlarına önem vermektedirler. Öğretmen kariyer basamakları sistemi öğretmenlerin mesleğe karşı ilgisini artıracak şekilde yeniden düzenlenebilir. Öğretmen kariyer basamakları düzenlenirken “mesleki değerler” de bir yetkinlik alanı olarak yer alabilir.
- Öğretmenlerin gelişime açık olma değerinin artmasında lisansüstü eğitimin katkısı büyüktür. Öğretmenlerin ulusal ve uluslararası çalışmalara öğrencilerini yönlendirebilmesi ve kendisinin de katılabilmesi için bilimsel araştırma yapabilme kapasitesini artırması gerekmektedir. Öğretmenler bilimsel araştırma yapabilme nosyonunu ülkemizde daha çok lisansüstü eğitim ile elde edebildiklerinden lisansüstü eğitim özendirilebilir.
- Akademik liselerde çalışan öğretmenlerin tamamına branşlarında ya da eğitim bilimlerinde yüksek lisans yapmış olma zorunluluğu getirilebilir. Bu okullara öğretmen atanırken lisansüstü eğitim yapmış olanlara öncelik tanınabilir.
- Hizmetiçi eğitim programlarında öğretmenlere “Mesleki ve Kişisel Değerler Eğitimi” verilebilir. Öğretmenler mesleki değerler de dâhil olmak üzere çeşitli yönlerden sertifikalandırılmak suretiyle yetkinlik düzeyleri artırılabilir.

- Ülkemizde öğretmenlerin meslek dışı ek iş yapması doğal karşılanan bir mesleki değer haline gelmiştir. Meslek dışı ek iş yapma öğretmenler arasında etik açıdan olumsuz karşılanmayabilmekte ve kanıksanmış bir durum olarak karşımıza çıkabilmektedir. Öğretmenlik mesleği dışında ek iş yapan öğretmenler etik yönden en problemlili öğretmen grubu olduğu görülmektedir. Ek iş olarak yaptıkları mesleğin davranışlarını öğretmenlik mesleğini icra ederken de göstermeye başlayabilmekte ve mesleki ikilem yaşayabilmektedirler. Meslek dışı ek iş yapma öğretmenlik mesleğinin saygınlığına da zarar verebilmektedir. Meslek dışı ek iş yapmanın öğretmenler arasında ve okul kültüründe doğal karşılanmasının önüne geçecek ve öğretmenlerin meslek dışı ek iş yapmalarının ortadan kaldırılmasını sağlayacak çalışmalar yapılabilir.
- MEB tarafından öğretmenlik mesleğinin değerlerini tanımlayan etik değer kodlarının geliştirilmesi; kurumsal bazda etik komitesi kurulması; etik kültürü sürdürmek için etik davranışlar ödüllendirilirken etik olmayan davranışlar cezalandırılması; sistematik bir etik eğitim programı geliştirilmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin sahip olduğu kişisel değerlerle okulda ahengi yakalayabilme arasında pozitif ilişki vardır. Kişisel değerler, etik veya etik olmayan mesleki davranışların önemli bir belirleyicisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle hizmet öncesinde öğretmen adaylarının seçiminde ve eğitiminde kişisel değerler üzerinde durulabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin her aşamasında özellikle kariyerin başlangıç aşamasında kişisel ve mesleki değer çatışmalarını azaltacak ve meslek etiğine uygun hareket etmelerini sağlayacak danışmanlar ve meslektaşlardan oluşan bir destek ağı kurulabilir. Mümkün olduğunca öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerleri arasındaki çatışmaları çözümede bu mekanizmaları kullanmaları sağlanabilir.
- Mesleki gelişim çalışmaları öğretmenlerin kişisel gelişimini de içine alacak şekilde düzenlenebilir. Öğretmenlerin kişisel değerleri ile mesleki değerleri arasında uyumu yakalamalarına, kişisel inançlarını

ve kendilerine özgü varsayımları yeniden gözden geçirmelerine izin verecek mesleki gelişim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

- Ailelerin çocuklarını yetiştirirken etiğe dikkat etmelerini sağlayacak ana-baba eğitimleri verilebilir.
- Toplum, aile ve birey bazında muhafazakârlık değerler ile etik değerler ilişkisinin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği üzerinde yeterli bilincin oluşmadığı anlaşılmaktadır. Bunun için küçük yaşlardan başlayarak öğrencilere değerler ve etik eğitimi verilebilir.
- Uzun yıllar aynı bölgede çalışan öğretmen zamanla o bölgenin değerlerine göre hareket eder hale gelmektedir. Bu da öğretmenin mesleğin etik değerleri ile bölgenin değerleri arasında ikilem yaşadığında daha çok bölgenin değerlerine göre hareket etmesine yol açabilmektedir. Öğretmenin bölgesel değerlerle mesleki değerler arasında etik ikilemler yaşamasının önüne geçecek önlemler alınabilir.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Değerleri öğretmenlerin gözünden, onların algılarına göre incelenmiştir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerlerini bir de yönetici, öğrenci ve veli gözünden araştırıp değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
- Kırmızı, sarı ve yeşil okul türlerinin farklı açılardan incelenmesine yönelik anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise gibi değişik eğitim kademelerinde ya da ülkenin farklı coğrafi bölgelerinde çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının mesleki değerlere bakış açısı ve kişisel değerleri ile kişisel değerlerinin mesleki değerleri etkisine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Kadın öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma, şiddete karşı olma, işbirliğine açık olma ve toplam mesleki değerleri erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun eğitim-öğretime nasıl yansıdığına dair araştırmalar yapılabilir.

- Lisansüstü öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel değerlerinin olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Bu durumun okul ortamına nasıl yansıdığına dair araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen liselerinden mezun olup şu anda öğretmen olanlar ile diğer liselerden mezun olup öğretmen olanların kişisel ve mesleki değerlerini araştıran çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Abbott, A. (1988). *Professional choices: Values at work*. Silver Spring, MD: NASW Press, USA.
- Ahmed, S., Taban, S.M. ve Javaid, M.M. (2008). Job Satisfaction of the Government Polytechnic Teachers in Bangladesh: A Gender Analysis. *Journal Of Engineering And Technology*, 7(1), 15-26.
- Akın, U. ve Özdemir, M.(2009). The Examination of Teacher Candidates' Democratic Values in Terms of Various Variables: the Case of Faculty of Educational Sciences. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 183-198.
- Aktan, C.C. (2001). Toplam Ahlak Yönetimi Ahlakta Kalite Vurgusu. *Görüş Dergisi*, 46, İstanbul.
- Aktaruzzaman., Clement, C.K. ve Faisal Hasan, F.(2011). Job Satisfaction Among Teachers Of Technical Training Centers (T.T.Cs.) In Bangladesh. *Academic Research International*, 1(2), 375-382.
- Aktay, A. ve Ekşi, H. (2008). Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihler İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(3), 19-65.
- Aguilar, A., Stupans, L., Scutter, S. ve King, S. (2012). Exploring the Professional Values of Australian Physiotherapists. *Physiother*,18, 27–36.
- Allen, J. ve Davis, D. (1993). Assessing Some Determinant Effects of Ethical Consulting Behavior: The Case of Personaland Professional Values. *Journal of Business Ethics*, 12(6), 449-458.
- Allport, G.W., Vernon, P. E. ve Lindzey G. M. (1960). *Study of Values* (3rd ed.). Houghton Mifflin, Cambridge.
- Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5-28.
- Altuner, İ. (2009). İlahiyat, Metafizik ve Bilim Açısından Değerler Felsefesi. *DEM Dergisi*, 2(5), İstanbul.
- Arab, C.C. (2005). *An Examination Of Teacher Migration In A Large, Urban School District*. Submitted To The Graduate Faculty Of The Louisiana

- State University And Agricultural And Mechanical College In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor In Philosophy.
- Arslan, A. (2002). *Felsefeye Giriş*. Yedinci Baskı, Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Arthur, J. Davison, J. ve Lewis, M. (2005). *Professional Values And Practice Achieving The Standards For QTS*. First Published 2005 By Routledge Falmer 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN, London And New York.
- Ashworth P. ve Lucas U. (1998) What is the 'World' of Phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42, 415-431.
- Aşkan, D. (2010). İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Değer Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ateş, N.(2012). Öğretmenlikte Meslek Ahlakı ve Mesleki Değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 3-18.
- Avcıoğlu, G.Ş. (2009). Küresel Bilgi Teknolojileri ve Değerler: Ankara'daki Akademiye Üzerine Bir Uygulama. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Aydın, A.R. (1996). Çocuğun Dini Şahsiyet Kazanmasında Ailenin Rolü. *OMİF Dergisi*, 8, 211-219.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Aydın Pehlivan, İ. (2012) . *Yönetmelik Mesleki Ve Örgütsel Etik*. PEGEM, Ankara.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim*. Pegem-A Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Aziz, A. (1982). *Toplumsallaşma ve Kitleli İletişim*. A.Ü., S.B.F. ve Basın-Yayın Yüksek Okulu, Ankara.
- Babaoğlu, E. (2007). Aday Öğretmenlerde Öfke. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14) 30-36.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik Kavram Analizleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Nobel yayıncılık, Ankara.
- Badcott, D. (2011). *Professional Values: Introduction To The Theme*. Med Health Care and Philos.
- Bakırcı, M. (2010). Dini ve Kültürel Değerlerin Taşıyıcısı Olarak Üç Nesil

- (Giresun Örneği). Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı, İstanbul.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmen Kariyer Evreleri. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul.
- Bakioğlu, A. (2013). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi: Pisa'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Bakioğlu, A. ve Dalgıç, G. (2014). *Eğitimde Yansıtıcı Düşünme*. Başakşehir Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Bakioğlu, A. ve Kurnaz, Ö (2014). *Araştırmada Kalite*. Nobel Akademik Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- Bakioğlu, A. ve Sılay, N. (2013). *Yüksek Öğretimde ve Öğretmen Yetiştirmede Karakter Eğitimi*. Nobel Yayınları, 2. Baskı, Ankara.
- Bakioğlu, A. ve Tokmak, N. (2009). *Öğretmenlerin Değer Yargılarının Eğitim Süreçlerine Etkisinin İncelenmesi*. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 30, 65-83.
- Balcı, F.A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Kavramına Yükladıkları Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 39, 81-90.
- Balcı, A. (20). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (Genişletilmiş 10. Baskı), PegemAkademi, Ankara.
- Baltaş, Z. (2003). Birlikte Var Olmak ve İş Etiği. *Kaynak Dergisi*, 16, <http://www.baltas-baltas.com/kaynakdergiyazi.asp?prı=276&sayı=16> adresinden 10/07/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How The World's Best-Performing Schools Come Out On Top*. Retrieved November 14, http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf. adresinden 20/04/2016 tarihinde indirilmiştir.
- Bardı, A. ve Schwartz, S. H. (2003). "Values and Behavior: Strength and Structure of Relations", *Personality Social Psychology Bulletin*. 29, 1207-1220.

- Bartol, K. ve Manhardt, P. J. (1979). Sex Differences In Job Outcome Preferences: Trends Among Newly Hired College Graduates. *Journal of Applied Psychology*, 64, 471-482.
- Başaran, T. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Gül Yayınevi, Ankara.
- Başol, G. ve Bardakçı, S. (2008). Eğitim Değerlerindeki Farklılaşmalar Konusunda Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bir Çalışma. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 467-479.
- Bazarkulov, S. (2008) Değer Öğretimi Ve Dinden Öğrenme. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- Beaty, L. (1998). The professional development of teachers in higher education: Structures, methods and responsibilities. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 99-107.
- Beauchamp, T.L. ve Childress, J.F. (2001). *Principles of Biomedical Ethics*. OXFORD Universty Press, New York.
- Bems, R. G. (1989). *Job satisfaction of vocational education teachers in Northwest*. Northwest Ohio Vocational Education Personnel Development Regional Center, Bowling Green, OH: Bowling Green State University.
- Behets, D. ve L. Vergauwen, (2004). Value Orientations of Elementary and Secondary Physical Teachers in Flanders. *Research Quarterly for. Exercise and Sport*, 75(2): 156-164.
- Bender, K. ve Heywood, J. (2006). Job Satisfaction of the Highly Educated: The Role of Gender, Academic Tenure, and Comparison Income, *Department o Economics and Graduate Program in Human Resources and Labor Relations*, University of Wisconsin-Milwaukee, 1-30.
- Bilecik, F., Fayda, .S.A., Karpuzcu, U. Olgaç, A.Ş., Şen, Y.E., Topuz, M., Yetiş, K. ve Fayda M. (2005). *Karakter Eğitimi*. Kubbealtı Neşriyet, İstanbul.
- Bilgin, M. (1990). Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ve Ailenin İşbirliği ve Sorunlar. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, N. ve Araz, A. (1995). *Rokeach Değer Envanteri*, N. Bilgin (Ed.). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Borman, G. D. ve Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition And Retention: A Metaanalytic And Narrative Review Of The Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.

- Boon HJ (2011). *Raising The Bar: Ethics Education For Quality Teachers. Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 76-93.
- Bovden, P. ve Smythe, V. (2008). Theories on Teaching & Training in Ethics. *EJBO Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 13(2).
- Bowie, B. L. ve Morgan, H. G. (1962). Personal Values and Verbal Behavior of Teachers. *Journal of Experimental Education*, 30(4), 337-345.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. ve Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *The American Economic Review*, 95(2), 166–171.
- Brady, L. (2011). Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education. *Australian Journal of Teacher Education*.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n2.5> adresinden 12/05/2016 tarihinde indirilmiştir.
- Brommer, M., Gratto, C., Gravender, J. ve Tuttle, M. (1987). A Behavioral Model Of Ethical And Unethicaldecision Making. *Journal of Business Ethics*, 6(4), 265–280.
- Buckley, J., Schneider, M. ve Shang, Y. (2004). *The Effects of School Facility Quality on TeacherRetention in Urban School Districts*. www.ncef.org adresinden 04/05/2016 tarihinde alınmıştır.
- Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 Definition Des 10 Competences A Acquerir Par Les Professeurs, Pour L'exercice De Leur Metier. NOR: MENH1012598A Arrete Du 12-5-2010- J.O. DU 18-7-2010
 MEN - DGRH.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Cafoğlu, Z. (1999). Eğitimde Yeni Değerlere Doğru. *Bilig Dergisi*. Sayı: 9, İstanbul.
- Canatan, A.(2008). Toplumsal Değerler ve Yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1, 62-71, Ankara.
- Carr, D. (2006). Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183.

- Carraccio, C. (2014). Conflict Between Personal & Professional Values And The Ability To Resolve The Conflict Are Important. *Academic Pediatrics*, 14(2), 84–85.
- 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.
- Catherine, D. Ennis ve Ang, C. (1994). Teachers' Value Orientations in Urban and Rural School Settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 41-50.
- Cem, İ. (2009), *Türkiye'de Geri Kalmışlığın Tarihi*. İş Bankası Yayınları, İstanbul
- Cevizci, A.(2002). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. Beşinci Baskı, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Chatman, C. ve Caldwell, D.(1991). People And Organizational Culture: A Profile Comparison Approach To Assessing Person-Organization Fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress And Job Satisfaction: A Study Of English Primary School Teachers. *Educational Psychology*, 15 (4), 473-489.
- Chong, W.H., Klassen, R.M., Huan, V.S., Wong, I. ve Kates, A.D. (2010). The Relationships Among School Types, Teacher Efficacy Beliefs, and Academic Climate: Perspective from Asian Middle Schools. *The Journal of Educational Research*, 103, 183–190.
- Chuan-bao, T. (2006). *On Change Of Concepts: From Teacher's Occupational Ethics To Professional Ethics*. Higher Education Press and Springer, China.
- Clark, A. E., Oswald, A. J. ve Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational Psychology*, 69, 57 – 81.
- Comartin, E.B. ve Gonzalez, A.A. (2011). Dissonance Between Personal and Professional Values: Resolution of an Ethical Dilemma. *Journal of Social Work Values & Ethics*, 8(2), 5-2.
- Cornelissen, J.,J. ve Van Wyk, A. S. (2007). Professional Socialisation: An Influence On Professional Development And Role Definition. *Unisa Press*, 21(7), 826-841.
- Coulehan J. (2005). Today's professionalism: engaging the mind but not the heart. *Academic Medicine*, 80(10), 892–898.

- Crompton, R. ve Harris, F. (1998) Explaining Women's Employment Patterns: 'Orientations To Work' Revisited. *British Journal of Sociology*, 49(1), 118–136.
- Crossman, A. ve Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1) 29–46.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, And Mixed Methodsapproaches*. Second Edition. Sage publications Inc.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. ve Hanson, W. E. (2003). *Handbook Of Mixed Methods In Social & Behavioral Research*. Editors: Tashakkori, A. and Tedlie, C. Sage publications Inc.
- Czerniawski, G. (2008). Emerging Teachers – Emerging Values A comparative study of newly qualified teachers in Norway, Germany and England. *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference*, Heriot-Watt University, Edinburgh.
- Çavdar, M. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Bireysel Değerlerinin Çok Boyutlu İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. A-Pegem Akademi, 6. Baskı, Ankara.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çınar, A. (2013). *Değerler Felsefesi ve Psikolojisi*. Emin Yayınları, Bursa.
- Daehlen, M. (2007). Job Values, Gender And Profession: A Comparative Study Of The Transition From School To Work. *Journal of Education and Work*, 20(2), 107–121.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2008). Educating teachers: How they do it abroad. *Time*, 171(8), 34.
- Demirutku K. ve Sümer, N. (2010). Temel Değerlerin Ölçümü:Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 25, 17-25.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Devlet Memurları Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 08.04.2016 tarihinde alınmıştır.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

- Dilmaç, B., Kulaksızoğlu, A. ve Ekşi, H. (2007). An examination of the humane values education program on a group of science high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(3), 1221–1261.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 30-47.
- Dilmaç, B. ve Ekşi H. (2012). Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin ve özgeci davranışlarının mesleki benlik saygısı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 65-82.
- Disney J, Basten J, Redmon P. ve Ross S. Lawyers (1986). *North Ryde*. NSW: Law Book Co, 2.
- Doğan, B., Aşkun, O.B. ve Yozgat, U. (2007). *Türkiye’de Yönetmel Değerler ve Yönetici Profili Üzerine bir Araştırma*. Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Doğan, İ. (2008). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler Eğitimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. Pegem Akademi, Ankara.
- Donald, A.A. (2009). Latino Parents’ Perception Of Parental Involvement. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University (UMI Number:3360453).
- Dose, j. (1997). Work Values: An Integrative Framework And Illustrative Application To Organizational Socialization. *The British Psychological Society*, 70(3), 219–240
- Dökmen, Ü. (2004). *Küçük Şeyler*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Dunham, K B. (1984). *Organizational Behavior: People and Processes in Management*. (Irwin, Homewood, 111).
- Durkheim E. (1986). *Meslek Ahlakı*. Çev:M. Kaplan, MEB, İstanbul.
- Eğitim- Bir- Sen (2004). *Öğretmen Sorunları Araştırması–2004*. www.egitimbirsen.org.tr adresinden 01/03/2016 tarihinde alınmıştır.
- Ehrich, L.C, Megan Kimber, M. , Jan Millwater, J. ve Cranston, N. (2011) Ethical dilemmas: a model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching*, 17(2), 173-185.

- Elizur, D. ve Koslowsky, M. (2001) Values and Organisational Commitment. *International Journal of Manpower*, 22, 593-599.
- Erbakan, F. (2010). Kişisel Değerler Liderlik Tarzları İlişkisi: Farklı Toplumsal ve Kültürel Ortamlardan Gelen Yöneticilerin Farklılaştırılması. Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Erdem, A. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203.
- Erişen Y. (2014). *Eğitim Bilimlerine Giriş (Eğitimin Felsefi Temelleri)*. Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Erlanson, David A., Harris, Edward L., Skipper, Barbara L. ve Allen, Steve D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage
- Ersoy, B. (2006). Toplumsal Değer ve Çalışanların İş Doyumu Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kütahya.
- Eurydice Report, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. European Commission, eacea-eurydice@ec.europa.eu adresinden 15/03/2016 tarihinde alınmıştır.
- Feather, N. T. (1975). Human Values and Their Relation to Justice. *Journal of Social Issues*, 50(4), 129-151.
- Ferrell, O. C. ve Larry G. Gresham(1985). A Contingency Framework for Understanding Ethical Decision Making in Marketing. *Journal of Marketing*, 49 Summer, 87-96
- Fichter, J. (2002). *Sosyoloji Nedir?* Çev. Prof. Dr. Nilgün Çelebi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fırat, N. (2007). Örgüt Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Dalı, Doktora Tezi, İzmir.
- Fırat, N.Ş. ve Açıkgöz, K. (2012). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Değer Sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 422-435.
- Firestone, W. A. (1996) Images of Teaching and Proposals for Reform: A Comparison of Ideas from Cognitive and Organisational Research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209–235.

- Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israeli teachers' professional ethics. *Social Psychology of Education*, 16, 297-315.
- Freeman, M. (1996). *Living by the code: Some issues surrounding a code of conduct for the LIS profession*. New Library World, 97(1129).
- Fry, S.T. (2000). *Hemşirelik Uygulamalarında Etik*. Çev: Beyhan Bağ, Aktif Yayınevi, Erzurum.
- Gahan, P. ve Abeysekera, L. (2009). What Shapes an Individual's Work Values? An Integrated Model of the Relationship Between Work Values, National Culture and Self-construal, *International Journal of Human Resource Management*, 20(1), 126-47.
- Gentzler, Y. S. (1987). A Conceptualization Of Competence: Constructs For Professional Development. *Journal Of Home Economics*, 79(4), 39-42.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using Mixed-Methods to Examine Teachers' Attitudes to Educational Change: The case of the Skills for Life Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323- 348.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. ve Herma, J. L. (1951). *Occupational Choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- George, J., ve Jones, G. (1997). Experiencing work: Values, attitudes, and moods. *Human Relations*, 50, 393-416.
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from live*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32, 83-99.
- Grady, T. L. (1985). Job satisfaction of the vocational agriculture teachers in Louisiana. *Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture*, 26(3), 70- 78.
- Graham, K. C. (1996). Running Ahead: Enhancing Teacher Commitment. *Journal of Physical Education*, 67(1), 45-47.
- Green B.A. (1997). The Role of Personal Values in Professional Decisionmaking. *Georgetown Journal Of Legal Ethics*, 11(19), 19-60.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational*

Evaluation and Policy Analysis, 11(3), 255–274.

- Groenewald, T. 2004. A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 1–26.
- Guber, D. L. (2003). *The Grassroots of a Green Revolution: Polling America on the Environment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gupta, Arun K (1984). *Teacher Education: Current and Prospects*. New Delhi: Sterling Publishers.
- Güler, Z. (2009). “Muhafazakârlık”, *19.Yüzyıldan 20.Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler İçinde*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Gülpmar, Ş. (2015). İşletme Sahibi Yöneticiler İle İşletme Sahibi Olmayan Yöneticilerin Yaşam Ve Çalışma Değerleri Üzerine Bir Araştırma. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü , İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Aksaray.
- Gündüz Y. ve Çoşkun, Z. S. (2012). Öğrenci Algısına Göre Öğretmenlerin Etik Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 111-131.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Gürses, İ. (1999). Çağdaş Kişilik Teorileri ve İslami Kişilik Modelinin Karşılaştırılması, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bursa.
- Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü Öğretim Öğrencilerinin Akademik Sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Milli Eğitim*, 173, K1ş/2007, 157–171.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching about Values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169 – 202.
- Hançerlioğlu, O. (1986). *Toplumbilim Sözlüğü*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Hançerlioğlu, O. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. On Üçüncü Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hattrup, K., Mueller, K. ve Jones, I. (2007). The effects of nations and organizations on work value importance: A cross-cultural investigation. *Applied Psychology: An International Review*, 56(3), 479–499.

- Helton, G. B. ve Ray, B. A. (2005). Strategies school practitioners report they would use to resist pressure to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 43-65.
- Herriot, P. (1976). *Essential Psychology. Values, Attitudes and Behaviour Change*, Methuen Co. Ltd., New York.
- Hewett, K., Money, B. ve Sharma, S. (2006). National culture and industrial buyer-seller relationships in the United States and Latin America. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(3), 386–402.
- Hirschi, A. (2010). Positive Adolescent Career Development: The Role of Intrinsic and Extrinsic Work Values. *Career Development Quarterly*, 58(1), 276-287.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim Felsefesi, Örgütsel Yaşamda Değerler Ve Motivasyon*. Çev.: İbrahim Anıl Ve Binali Doğan, Bi-Rinci Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Sage Publications, London.
- Hoyle, E. (1995) 'Changing Conceptions of a Profession', in Busher. H. and Saran, R. (eds) *Managing Teachers as Professionals in Schools*, London: Kogan Page.
- Hostetter, S. J. (2003). *Institutional Culture In The Bible College And Its Relationship To Organizational Member's Values*. Doctoral Thesis, Trinity Evangelical Divinity School, UMI No: 3087175.
- Hökelekli, H. (2002). *Din Psikolojisi*. T.D.V. Yayınları, Ankara.
- Hökelekli, H. (2002). *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*. Ankara Okulu Yayınları, Ankara.
- Hökelekli H. (2013). *Değerler Psikolojisi ve Eğitim*. Timaş Yayıncılık, İstanbul.
- Huberman, M. A. (1989). The Professional Life Cycle Of Teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M.A. (1993) *The Lives of Teachers*. Teachers College Press, New York.
- Husu, J. (2003). Constructing Ethical Representations From the Teacher's Pedagogical Practice: A Case of Prolonged Reflection. *Interchange*, 34(1), 1-21.

- Hutcheson, F. (1897). *Inquiry concerning Moral Good and Evil*. British Moralists being selections from writers principally of the eighteenth century ed. by. L. A. Selby-Bigge, Oxford .
- James, L. A. ve James, L. R. (1989). Integrating work environment perceptions: Explorations into the measurement of meaning. *Journal of Applied Psychology*. 74, 739-751.
- James, M.L. (2008). Parent Involvement In Their Child's Education. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University, (UMI Number: 3297024).
- Jones, M. (2003). Reconciling Personal and Professional Values and Beliefs with the Reality of Teaching: findings from an evaluative case study of 10 newly qualified teachers during their year of induction. *Teacher Development*, 7(3), 385-401.
- Johnston, K. (1985). *Two Moral Orientations—Two Problem-solving Strategies: Adolescents' Solutions to Dilemmas in Fables*. Harvard University, Unpublished Doctoral Dissertation.
- Johnson, B. ve Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- JS Yew, (2006). *Work Values and Job Satisfaction among Kedah Civil Service (KCS) in Kedah*. Institut Penyelidikan, Pembangunan dan Pengkomersilan (IRDC) Universiti Teknologi MARA.
- İbn Haldun (1989). *Mukaddime*. C: I, (çev.: Zakir kadiri Ugan), Milli Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul.
- İkbal, M. (1964), *İslam'da Dini Tefekkürün Yeniden Doğuşu*. (Çev., S. Huri), Çeltüt Matbaacılık, İstanbul.
- İmamoğlu, A. (2010). Vicdan Kavramının Psiko-Sosyal Tahlili. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5(1), ULAKBİM'den 10/12/2014 tarihinde indirilmiştir.
- İşgüden, B ve Çabuk, A. (2006). Meslek Etiği ve Meslek Etiğinin Meslek Yaşamı Üzerine Etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 59-86.
- İngersol, R. (2011). Power, Accountability, and the Teacher Quality Problem. Teachers College Press, *Assessing Teacher Quality: Understanding Teacher Effects on Instruction and Achievement*, 97-109.

- Kannapel, P.J. ve Young, A.J. (1999).The Rural School Problem in 1999:A Review and Critique of The Literature. *Journal of Research in Rural Education*, Fall, 1999, 15(2), 67-79.
- Kant, I. (1777). *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, (in: *Metaphysik der Sitten*): Suhrkamp Taschenbuch Verlag. Hrsg: Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main.
- Kapoor, D.R. (2009). *Dynamics of Learning Organizations*. Regal Publications, New Delhi.
- Karadağ, E., Baloğlu N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65-82.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kasher, A. (1993).*What is professional ethics?* In G. Shefler, Y. Achmon, & G.Weil (Eds.), *Ethical issues in therapeutic professions and psychological therapy*, Y.I. Magnes Publications. (in Hebrew), Israel.
- Kavi, E ve Koçak, O. (2011). *Çalışma Yaşamında Etik*. Ekin Yayınları, Bursa.
- Kaya, G. (2008). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimini Etkileyen Demografik Faktörler. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kaymakcan, R. (2010). Değerler Kavramı ve Gençlerin Dini Değerleri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 10-15.
- Kelchtermans G. (1993). Getting The Story, Understanding The Lives: From Career Stories To Teachers' Professional Development. *Teacher and Teacher Education*, 9, 443-456.
- Ketenci, T. (2008). Kant Etiğinde Duyguculuğun Eleştirisi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 35-55.
- Kılavuz, R. (2003). *Kamu Yönetiminde Etik ve Bir Sorun Alanı Olarak Yozlaşma*. Seçkin Yayınları, Ankara.
- Kilby, R. W. (1993). *The Study of Human Values*. University Press of America, In, Lanham.
- Kirel, Ç. (2000). *Örgütlerde Etik Davranışlar Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

- Kluckhohn, C. (1951). *Values and Value Orientations in the Theory of Action*. Toward A General Theory of Action Ed.: T. Parsons & E. A. Shills, Harvard University Press.
- Kocayığıt, A. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okullarında Etik İklimin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(10).
- Konrad, A.M., Ritchie, J.E., Lieb, P. ve Corrigan, E. (2000). Sex Differences And Similarities İn Job Attribute Preferences: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 126, 593-641.
- Koştaş, M. (1987). Sosyalleşme (Socialisation). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1), 329-334.
- Köprü, B. (2007). Türk Kamu Yönetiminde Etik Değerlerden Sapma ve Yönetmel Yozlaşma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi, Ankara.
- KPMG (2014). *Etik Kod*. kpmg.com sitesinden 02/10/2014 tarihinde alınmıştır.
- Kuçuradi, İ. (1997). *Uludağ Konuşmaları*. Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.
- Kuçuradi, I. (1988). *Etik*. Meteksan Yayınları, Ankara.
- Kucuradi, İ., (2006). "Altın Kural"a Karşı "Kesin Buyruk" (Barışın Felsefesi içinde). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara.
- Kuhn, D. (1995). Microgenetic study of change: What has it told us? *Psychological Science*, 6, 133-139.
- Kuşdil, E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Lacey, C. (1988). Professional socialization of teachers. M.J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia Of Teaching And Teacher Education*, 634-645.
- Lalek, M. (2007). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Örgütsel Değerler (Sakarya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). A proposed fourth measure of significance: The role of economic significance in educational research. *Evaluation and Research in Education*, 18, 179-198.
- Lee, Y. A. (2004). A Self-Study Of Student Teacher Supervision For Social Justice: Six Case Studies. Retrieved from Dissertation and Thesis database (OSU1095515439).

- Lewellyn, P.A.G. (1996). Ethics in the Information Systems Discipline. *Journal of Business Ethics*, 15(5), 559-569.
- Liberante, L. (2012). The importance of teacher – student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 2-9.
- Lieberman, A. (1996). Creating Intentional Learning Communities. *Educational Leadership*, 54(3), 51-55.
- Lindeman, M. ve Verkasalo, M. (2005). Measuring Values With Short Schwartz's Value Survey. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 170-178.
- Lishchinsky, S.O. (2009). Towards professionalism: Israeli teachers' ethical dilemmas. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 469-483.
- Little, P. S. ve Miller, S. K. (2007). Hiring The Best Teachers? Rural Values And Person–Organization Fit Theory. *Journal of School Leadership*, 17, 118–158.
- Liu, Y. ve Lei, Y. (2012). The Connotation of Work Values: A Preliminary Review. *Asian Social Science*, 8(1), 47-53.
- Louis, K.S. (1988). *Social And Community Values And The Quality Of Teacher Work Life*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, April, 5-9, Neworleans.
- Luckovski, J. A. (1997). A Virtue-Centered Approach To Ethics Education. *Journal of Teacher Education*, 48(4), 264-271.
- Luis, K. ve Kruse, S.D. (1996). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Newbury Park, Calif: Corwin.
- Lussier, R. N. (2002). *Human Relations In Organizations. Applications And Skill-Building*. Fifth Edition, New York: McGraw-Hill / Irwin.
- Lynn, S. (2002). The Winding Path: Understanding the Career Cycle of Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 179- 182.
- Maanen, J. V. ve Edgar H. S. (1979). *Toward a Theory of Organizational Socialization*. Research in Organizational Behavior, Greenwich: JAI Press In.
- Manhardt, P. (1972). Job Orientations Of Male And Female College Graduates In Business. *Personnel Psychology*, 25, 361-368.

- Manhas, K. ve Saigal, P. (2013). Professional Values among Teachers: Gaps and Status. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 3(6), 453-560.
- Manolova, O. (2011). Mesleki Etik İlkelere İlişkin Türkiye ve Moldova'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Maphosa, C., Bhebhe, S. ve Dziva, M (2015). Interrogating the Significance of Professionalism and Professional Ethics in the Teaching Profession. *J Sociology Soc Anth*, 6(2): 263-272.
- Martin, P., Yarbrough, S. ve Alfred, D., (2003). Professional values held by baccalaureate and associate degree nursing students. *Journal of Nursing Scholarship*, 35(3), 291–296.
- Maslow, A. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi*. Türkçesi: Okhan Gündüz, Kuraldışı Yayıncılık, İstanbul.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Sage Publication, London.
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. Gümüş, A. ve Durgun, M.S.), Baki Kitabevi, Adana.
- McCrae, R.R. (2004). Human Nature and Culture: A Trait Perspective. *Journal of Research in Personality*, 38, 3-14.
- McDonald, P.R. (1993). Individual Organizational Value Congruence: Operationalization Dynamics and Consequents. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Western, London, Canada.
- McLaughlin, M. (1994). *Strategic Sites for Teacher's Professional Development*. In Teacher Development and the Struggle for Authenticity: Professional Growth and Restructuring in the Context of Change, edited by Peter Grimmett and Jonathan Neufeld, Teacher College Press, New York.
- MEB (2006). *Meslek Etiği*. Meslekî Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Ankara.
- MEB (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. meb.gov.tr sitesinden 12/11/2015 tarihinde indirilmiştir.
- MEB *Öğretmen Kariyer Basamakları Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 05/04/2016 tarihinde alınmıştır.
- MEB *Yönetici Atama Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>

adresinden 05/04/20136 tarihinde alınmıştır.

MEB *Özel Öğretim Kurumları Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 05.04.2016 tarihinde alınmıştır.

MEB *2010-2014 Stratejik Planı*. meb.gov.tr adresinden 06.07.2016 tarihinde alınmıştır.

MEB *2014-2015 Eğitim İstatistikleri*. meb.gov.tr adresinden 23.12.2016 tarihinde alınmıştır.

MEB *2015-2019 Stratejik Planı* meb.gov.tr adresinden 06.07.2016 tarihinde alınmıştır.

MEB *1739 Sayılı MEB Temel Eğitim Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 10.03.2013 tarihinde alınmıştır.

MEB *28310 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerin İlişkin Kararı*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 08.04.20136 tarihinde alınmıştır.

Mehmedoğlu, Ali Ulvi, (2004). *Kişilik ve Din*. DEM Yayınları, İstanbul.

Mehmedoğlu, A. U. (2006). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri Ve Dindarlık – Değer İlişkisi: M. Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği. *M. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 133 – 167.

Mehmedoğlu, Y. ve Mehmedoğlu, A. U. (2006). *Küreselleşme: Ahlâk ve Değerler*. Litera Yayıncılık, İstanbul.

Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.

Merdan, E. (2013). Beş Faktör Kişilik Kuramı İle İş Değerleri İlişkisinin İncelenmesi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, Gümüşhane.

Miller, M.F. (1974). Relationship of Vocational Maturity to Work Values. *Journal of Vocational Behavior*, 5(3), 367-371.

Mitchell, J.W., Lewis, P.V. ve Reinsch, N.L. (1992). Bank Ethics: An Exploratory Study of Ethical Behaviors and Perceptions in Small, Local Banks. *Journal of Business Ethics*, 11(3), 197-205.

Mocan, M. R. (2002). Etik ve Meslek Etikleri. *Yüksek Denetim Dergisi*, 1 (1), http://www.ydk.gov.tr/dergi/dergi1.htm#_ adresinden 20/08/2014 tarihinde indirilmiştir.

- Morgan, H. (2012). Poverty-Stricken Schools: What We Can Learn From The Rest Of The World And From Successful Schools In Economically Disadvantaged Areas In The US. *Education* , 133(2), 291-297.
- Naidoo, M. (2009). *Ethical Decision-Making Amongst Hr Employees Within A Retail Organisation*. Magister Industrial Psychology, Department Of Industrial Psychology, University Of The Western Cape.
- NASW (1996). *Code of Ethics*. National Association of Social Workers, Washington, umaine.edu adresinden 10/04/2016 tarihinde indirilmiştir.
- Neittaanmäki, L., Gross, E.B., Virjo, I., Hyppö, H. ve Kumpusalo, E. (1999). Personal Values Of Male And Female Doctors: Gender Aspects. *Social Science & Medicine*, 48, 559-568.
- Nelson, F.H. (2006). *The Impact of Collective Bargaining on Teacher Transfer Rates in Urban High-Poverty Schools*. American Federation of Teachers, AFL-CIO. www.aft.org adresinden 02/03/2016 tarihinde indirilmiştir.
- Nevill, D.D. ve Super D.E. (1989). *The values scale: Theory, application, and research manual (2nd ed.)*. Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.
- Nichols, L. S. ve Laster, J. F. (1993). Factors associated with professional socialization relationships of secondary male and female home economics educators. *Journal of Vocational Home Economics Education*, 11(2), 45-61.
- Ning, H.K., Lee, D. ve On Lee, W. (2015). Relationships Between Teacher Value Orientations, Collegiality, And Collaboration In School Professional Learning Communities. *Soc Psychol Educ*, 18, 337-354 DOI 10.1007/s11218-015-9294-x internet adresinden 04/09/2016 tarihinde indirilmiştir.
- Nomer, B. (2002). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimini Etkileyen Faktörler. Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özdemir, S.(2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme, Ankara.
- Nordin, E. ve Öberg, H. (2012). An Explorative Study On Teachers' Opinions About Human Resource Development In The National University Of Laos. Human Resource Development In Laos, Bachelor Thesis In Education Minor Field Study, UMEA UniversitetPsychology, University Of The Western Cape.

- Nuttall, J. (1997). *Ahlak Üzerine Tartışmalar; Etiğe Giriş*. (Çev: Abdullah Yılmaz), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Queensland College Of Teachers, (2006). *Professional Standards For Queensland Teachers*. Queensland, Australia.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing
- Oghuvbu EP (2007). *Indiscipline among Teachers: Causes and Influence on School Administration in Nigeria*. From <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496281.pdf>> internet adresinden 04/08/2016 tarihinde indirilmiştir.
- Okçabol, R. ve Gök, F. (1998). *Öğretmen Profili Araştırması*. Eğitim-Sen Yayını, Ankara.
- Oliver, J. (2005). A Comparison of the Perceptions between Novice and Veteran Teachers about the Teaching Profession in Elementary and Middle Schools in Sevier County, Tennessee. School of Graduate Studies, East Tennessee State University Electronic Theses and Dissertations, 1059.
- Orak, N. (2005). İstanbul İlindeki Hemşirelerin Profesyonel Hemşirelik Değerleri ve Etkileyen Faktörlerin Analizi. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul.
- Ozankaya, Ö. (1984). *Temel Toplum Bilim Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Orman M. (2012). Velilerin Sosyo Ekonomik Durumu, Sınıf Veli Toplantılarına Katılımı Ve Öğrencilerin Başarısı: Tahir Merzeci İlköğretim Okulu Örneği. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Ören, K., ve Yüksel, H., (2012). *Marka İşveren” veya “İşveren Markası” Kavramı: Bu Kavramın İnsan Kaynakları Yönetimi Bağlamında ve İşçi Devir Hızı Kapsamında Değerlendirilmesi*. Kamu-İş, Ankara.
- Özbek, O. (2003). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyma Düzeyleri. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, K. (1985). *Gençlik Çağında Kız Erkek Arkadaşlığı*. aile.gov.tr adresinden 07/08/2014 tarihinde indirilmiştir.

- Özcan, M. (2012). *Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi*. TÜSİAD, İstanbul.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler*. A-Pegem Akademi, 7. Baskı, Ankara.
- Özdoğan, Ö. (1997). Dindarlıkla İlgili Bazı Faktörlerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. *Araştırma Dergisi*, 2, Ankara.
- Özer, N. (2010). İlköğretim Okullarının Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik Ve Örgüt Normları Açısından Analizi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özen, R. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değerlere İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-8.
- Özen, Ş. (1996). *Bürokratik Kültür 1: Yönetmelik Değerlerinin Toplumsal Temelleri*. TODAİE Yayınları, Ankara.
- Özevren, M. (2008). *İşletmelerde Değer Yönetimi*. Beta Yayın, İstanbul.
- Özgür, E. (2013). Yaşa Göre Değer Farklılıkları ve Siyasi Kuşak Aidiyeti. *Sosyoloji Dergisi*, 3(26), 45-76.
- Özgül, İ. E. (1999). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Pdrem yayınları, Ankara.
- Özkul, A.S. (2007). Yaşam ve Çalışma Değerlerini Etkileyen Faktörler ODTÜ Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İsparta.
- Özkul, M. (2009). Küresel Bir Ahlak Sistemi Mümkün mü? *Dem Dergisi*, 2(5), 52-57.
- Özlem, D. (2002) *Kavramlar ve Tarihleri*. İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- Özlem, D. (2004). *Etik (Ahlak Felsefesi)*. İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Özoğlu, M. (2015). Mobility-Related Teacher Turnover and the Unequal Distribution of Experienced Teachers in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 891-909.
- Özpolat, A. (2010). Bir Toplumsal Değişme Paradigması Olarak Demokrasinin Eğitime Yansımaları: Demokratik Eğitim. *Milli Eğitim*, 39(185), 365-381.
- Page, G. (2004). *Professional Socialization Of Valuation Students: What The Literature Says*. 10th Pacific Rim Real Estate Society Conference, Bangkok.
- Parlatır, İ. (1998). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu, c:II, Ankara.
- Parsons, T. (1962). *Toward a General Theory of Action*. Harper and Row, Inc.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peker, H. (1990). Suçlularda Dini Davranış. *OMÜİFD*, 4, 93-123.
- Peker, H. (1993). *Din Psikolojisi*. Sönmez Matbaası, Samsun.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörle İlişkin Algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Pett, M. A. (1997). *Nonparametric statistics in health care research statistics for small samples and unusual distributions*. USA: Sage Publications Ltd.
- Poole, R. (1993). *Ahlak ve Modernlik*. Çev. Mehmet Küçük, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Poppleton, P. ve Riseborough, G. (1991). A profession in transition: Educational policy and secondary school teaching in England in the 1980s. *Comparative Education Review*, 26, 211-226.
- Power, H. (1974). Professional Socialization Of Physical Education Teachers, Master's Degree Thesis. University of Alberta, Canada.
- Raslin Joseph A (1989). Professional and Business Ethics: Bridging the Gap. *Management Review*, November, New York.
- Robin, D. ve Laurie, B. (1996). Making Sense of the Research on Gender and Ethics in Business: A Critical Analysis and Extension. *Business Ethics Quarterly*, 7(4), 61-90.
- Robinson, B. (2008). Using distance education and ICT to improve access, equity and the quality in rural teachers' professional development in western China. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (1), 1-17.
- Robson, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioners-Researchers*. Blackwell, Oxford.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H. ve Knafo, A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personal Social Psychology Bulletin*, 28, 789-801.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.

- Ros, M., Schwartz, S. H. ve Surkiss, S. (1999). Basic Individual Values, Work Values and The Meaning of Work. *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 49-71.
- Rothman D. (2000). Medical Professionalism focusing on the real issues. *N Engl J Med*, 124 (6), 342.
- Roy, A. (2003). *Factor analysis and initial validation of the personal values inventory*. Unpublished doctoral dissertation, Tennessee State University, USA.
- Ruhl-Smith, D.C., Shen, J. ve Cooley, E.V. (2005). *Gender Difference in Reasons for Entering and Leaving Educational Administration*. Jianping Shen (Ed.), School Principals, New York: Peter Lang.
- Sach, J. (2003). Teacher Professional Standards: Controlling or Developing Teaching? *Teachers & Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175-86.
- Sadler, E. ve Barac, K. (2005). A study of the ethical views of final year South African accounting students, using vignettes as examples. *Meditari Accountancy Research*, 13 (2), 107 – 128.
- Sağlam M. ve Çiçek Sağlam A. (2005). Öğretmenlik Mesleğinin Maddi Yönüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Sağnak, M. (2003). İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları ile Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sakin, A. (2007). Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlaki Yargı Düzeyleri ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sanders, W.L. ve Rivers, J.C. (1996). *Cumulative And Residual Effects Of Teachers On Future Student Academic Achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitim Dergisi*, 3(10), 73-88.

- Schempp, P. G. ve Graber, K., C. (1992). Teacher Socialization From A Dialectical Perspective: Pretraining Through Induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329-348.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J. M. Olson ve M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario Symposium*, 8, 1-24.
- Schwartz, S.H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications For Work. *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 23-47.
- Schwartz, S. H. ve Rubel, T. (2005) Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multi-method studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1010-1028.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue française de sociologie*, 47, 249-288.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20.
- Sethna, C. (2013). Understanding Personal Support Workers and their Role in Ontario. Oshawa, A Thesis Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Master of Health Sciences Ontario: University of Ontario Institute of Technology.
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumu (Ankara İli Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shaftesbury, A. A. C. (2000). Characteristics of Men, Manners, Opinions. *Times*. West Nyack, Cambridge University Press, NY, USA.
- Shamir, B. (1990). Calculations, values, and identities: The sources of collectivistic work motivation. *Human Relations*, 43, 313-332.
- Shapiro, E.S. (1996). *Academic Skills Problems Workbook*. New York, Guilford.
- Sims, R.R. (1991). The Institutionalization of Organizational Ethics. *Journal of Business Ethics*, 10(7), 493-506.

- Singhapakdi, A. ve Vitell, S.J. (1993). Personal and Professional Values Underlying the Ethical Judgments of Marketers. *Journal of Business Ethics*, 12 (7), 525-533.
- Skaalvik, E.M. (2011). Teacher Job Satisfaction And Motivation To Leave The Teaching Profession: Relations With School Context. Feeling Of Belonging And Emotional Exhaustion, *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
- Sloane, P. J. ve Ward, M. E. (2001). Cohort Effects And Job Satisfaction Of Academics. *Applied Economics Letters*, 8, 787 – 91.
- Smith, A. ve Rogers, V. (2000). Ethics-Related Responses to Specific Situation Vignettes: Evidence of Gender-Based Differences and Occupational Socialization. *Journal of Business Ethics*, 28(1), 73-86.
- Smith, P. B. ve Schwartz, S. H. (1997). Values. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, 3, 77- 118.
- Sökmen, A. ve Tarakçıoğlu, S. (2013). *Mesleki Etik*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Spence, J.T. (1993). Gender-Related Traits And Gender İdeology: Evidence For A Multifactorial Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Spano, R. (2007). What İs Sacred When Personal And Professional Values Collide? *Journal of Social Work Values and Ethics*, 4 (3).
- Strain, M. (1995) 'Teaching as a Profession. The Changing Legal and Social Context' in Busher, H. and Saran, R. (eds) *Managing Teachers as Professionals in Schools* , London: Kogan Page.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. Harper& Row, New York.
- Susan Kerwin ve Boudreau, S. (2009). The Master Teacher Program: A Case For The Evolving Practitioner. *Pédagogie Collégiale*, 23(3), 1-7.
- Sverko, B. (1989). Origin of Individual Differences in Importance Attached to Work: A Model and a Contribution to its Evaluation. *Journal of Vocational Behaviour*, 34, 28-39.
- Şahin, İ. (2006). İlköğretim Müfredat Laboratuar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Şahin, K. (2005). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Şeker, M. (2011). *İstanbul'da Yaşam Kalitesi Araştırması*. İstanbul Ticaret Odası Yayınları, İstanbul.
- Şentürk, Z. (2015). Müzik Öğretmenlerinin Bireysel Profil Özellikleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (Eds). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taşdan, D. (2008). Türkiye'deki Kamu Ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri İle Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi. İş Doyumu ve Algılanan Sosyal Destek İle İlişkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2007). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü*. Web: <http://tdkterim.gov.tr/bts/.adresinden> 20.02.2014 tarihinde alınmıştır.
- Tepe, H. (2006). *Kant Etiği ve Barış Düşüncesi: Etik Savaşları Onleyebilir mi?* (Barışın Felsefesi içinde, Yayına Hazırlayan: İ.Kucuradi), Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara.
- Tepe, H. (2008). *Değer ve Anlam: Değerler Anlamlar mıdır?* Anlam ve Değer Kongresi, ODTÜ Felsefe Bölümü, <http://www.flfsdergisi.com/sayi7/1-10.pdf> sitesinden 06/07/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Terhart, E. (1998). Formalised Codes Of Ethics For Teachers: Between Professional Autonomy And Administrative Control. *European Journal of Education*, 33(4), 433-444.
- Tevrüz, S. ve Turgut, T. (2004). Çalışma Amaçlarının Tesbiti ve Çalışma Amaçları Testinin Geliştirilmesi. *Öneri Dergisi*, 6(22), 33-44.
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve Kişilik*. Bilim Yayınları, Ankara.
- The Association of American Educators (AED). *Code of Ethics for Educators*. The Association of American Educators sitesinden 23/12/2016 tarihinde

indirilmiştir.

- Theobald, N. D. ve Gritz, M. A. (1996). The Effects Of School District Spending Priorities On The Exit Paths Of Beginning Teachers Leaving The District, *Economics of Education Review*, 15(1), 11–22.
- TMMOB (2008). *Küreselleşme Etik Kodlar ve Örgütler*, TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası, EMO Yayınları, Ankara.
- Tokmak, N. (2009). Öğretmenlerin Değer Yargılarının Eğitim Süreçlerine Etkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tomlinson, J. ve Little, V. (2000) *A Code of the Ethical Principles Underlying Teaching as a Professional Activity*. R., Cairns, J., and Lawton, D., Education for Values: Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching , London: Kogan Page.
- Topçu, İ. (2013). Okulu Geliştirmede Velilerin Rolü (Sivas İl Merkezinde Bir Durum Çalışması). Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Trevino, L.K. (1986). Ethical Decision Making İn Organizations: A Person-Situation İnteractionist Model. *The Academy of Management Review*, 11, 601–607.
- Tsui, T. K. ve Cheng, C. Y. (1999). School Organizational Health And Teacher Commitment: A Contingency Study With Muti-Level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Tunca, N. (2012). İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tunca, N. ve Sağlam, M. (2013). İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Değerler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 3(1), 139.
- Turan, S., Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). Üniversite Yöneticilerinin Benimsedikleri İdari Ve Kültürel Değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 181-202.
- Turgut, T. (1998). *Örgütsel Davranışta Değerlerin Yeri*. Endüstri ve Örgüt Psikolojisi Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

- TUSİAD, (2009). *Dünyada ve Türkiye’de İş Etiği ve Etik Yönetimi*. Yayın No: TUSİAD/T-2009-06-492, İstanbul.
- Tuzcuoğlu, S. (2005). *Kişilik Gelişimi, Gelişim ve Öğrenme*. Betül Aydın (Der.), Nobel Yayınları, No: 261, Ankara.
- Türer, (2009). İmkanlar Alanı Olarak Din: Dewey’in Din Felsefesi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 173-196.
- Türk Eğitim Sen (2008). *Öğretmenler Ek İş Yapmak Zorunda Kalıyor*. www.turkegitimsen.org.tr adresinden 05/04/2016 tarihinde indirilmiştir.
- Türkeri, M. (2014). *Etik Bilinç*. Lotus Yayınevi, Antalya.
- Tye, B. B. ve L. O'Brien. (2002). Why Are Experienced Teachers Leaving the Profession? *Phi Delta Kappan*, 84(1), 24-32.
- Udal, S. ve Hiltrop, J.M., (1996). *The Accidental Manager Survival The Transition From Professional to Manager*. Free-Ebook.net adresinden 15/04/2016 tarihinde indirilmiştir.
- Uncu, Ü. (2008). Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerinin Değer Yönelimlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- UNESCO (2010). *Values Education*. unesco.org sitesinden 23/12/2016 tarihinde indirilmiştir.
- Ural, Ş. (1999). Epistemolojik Açından Değerler ve Ahlak. *Doğu Batı*, 4, 45-53.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, Bireysel Değerler ve Meslek Seçimi. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 18(1), 93-103.
- Uysal, E. (2003). Değerler Üzerine Bazı Düşünceler ve Bir Erdem Tasnifi Denemesi: İnsani Erdemler-İslami Erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 51-69.
- Ünal, C. (1981). *Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Arastırma*. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Ünal, S.ve Erciş, A. (2006). Pazarın Satın Alma Tarzlarına ve Kişisel Değerlere Göre Bölümlendirilmesi. *M.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(1), 359-383.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. , Puttonen, H.R. ve Littleton, K. (2008). Teachers’ Professional Identity Negotiations in Two Different Work Organisations. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*, 1(2), 131-148.
- Van Maanen, J. ve Schein, E.H. (1979). Towards a theory of organizational

socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.

- Vurgun, L. ve Öztop, S. (2011). Yönetim ve Örgüt Kültüründe Değerlerin Önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 217-230.
- Vansteenkiste, M. ve De Witte, H. (2002). *Examining The Relation Between Work Values, Basic Need Satisfaction, Job Satisfaction and Well-Being: A Self-Determination Approach*. Work Values, Job Satisfaction and Well-being, 1-41, Maarten.Vansteenkiste@psv.kuleuven.ac.be. 04/05/2016 tarihinde indirilmiştir.
- Wang, Li-juan (2003). Probing into Developing Periods of Teachers' Professional Morals. M. Phil. Thesis, Beijing Normal University.
- Warr, P. (2008). Values: Some Demographic And Cultural Correlates. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*, 81(4), 751-775.
- Weeks, W.A., Moore, C. W., McKinney, J. A. ve Longenecker, J.G. (1999). The Effects Of Gender And Career Stage On Ethical Judgment. *Journal of Business Ethics*, 20(4), 301- 313.
- Weis, D. ve Schank, M.J., (2002). Professional values: key to professional development. *Journal of Professional Nursing*, 18(5), 271–275.
- Welman, J. C. ve Kruger, S. J. (1999). *Research methodology for the business and administrative sciences*. Johannesburg, South Africa: International Thompson.
- Weber, J. (1993). *Exploring the Relationship Between Personal Values and Moral Reasoning*. Human Relations.
- Whitty, G. ve Willmott, E. (1991) Competence—based Approaches to Teacher Education Approaches and Issues. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 309–318.
- Winston, Brian. (2005) *Ethics*. In *New Challenges for Documentary*. Eds. A. Rosenthal and J. Corner. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Wollack, S., Goodale, J.G., Wijiting, J.P. ve Smith, P.C. (1971). Development of the Survey of Work Values. *Journal of Applied Psychology*, 55(4), 331-338.

- Woodward, I. C ve Shaffakat, S. (2014). *Understanding Values for Insightfully Aware Leadership*. INSEAD Working Paper.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yavuz, S. (2008). Dini Değerlerin Çalışma Hayatındaki Yeri: Sanayi İşçileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2007). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara.
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlakı İlişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 218-238.
- Yıldırım, K. (2009). Values Education Experiences of Turkish Class Teachers: A Phenomonological Approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, F. (2001). Muhasebe Mesleğinde Meslek Ahlakının Önemi ve Mesleğin Saygınlığını Azaltan Etmenler. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(2).
- Yıldız, S. ve Kapu, H. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişki: Kafkas Üniversitesi'nde Bir Araştırma. *KAÜ-İİBF Dergisi*, 3(3), 39-66.
- Yılmaz, K. (2006). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu Değerlere Göre Yönetme Durumları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Yılmaz, K. ve Altunkurt, Y. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113 - 128.
- Yılmaz, E. ve Dilmaç, B. (2011). An Investigation of Teachers Values and Job Satisfaction. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(1), 302-310.

- Yılmaz, E. (2012). *Lisansüstü Eğitimin Yükseköğretimdeki Yeri ve Önemi*.
www.kibrispostasi.com adresinden 04/05/2016 tarihinde indirilmiştir.
- Young, I. M. (1990). *The Ideal Of Community And The Politics Of Difference*. In
L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism! postmodernism*, New York.
- Yüksel, C. (2005a). *Devlette Etikten Etik Devlete: Kamu Yönetiminde Etik Kavramsal Çerçeve ve Uluslararası Uygulamalar*. TÜSİAD Yayınları, İstanbul.
- Yost, D. S. (1997). The moral dimensions of teaching and preservice teachers: Can moral dispositions be influenced. *Journal of Teacher Education*, 48(4), 281-189.



EKLER

EK A KİŞİSEL VE MESLEKİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı,

Aşağıda, Kişisel ve Mesleki Değer ifadeleri maddeler halinde yer almaktadır. Sizden, bu ifadelere katılma derecenizi, karşlarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altındaki hücreye (x) işareti koyarak belirtmeniz beklenmektedir. Lütfen hiçbir ifadeye ilişkin katılma düzeyinizi, belirtmeden geçmeyiniz. Anket sadece araştırma amaçlı kullanılacak olup kişi ve kurum ismi yazılmasına gerek yoktur. Cevapların samimiyeti araştırmanın sağlıklı olması açısından son derece önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederim

Mehmet Hilmi KOÇ / Marmara Üniversitesi / Eğitim Yönetimi ve Denetimi
A. D. / Doktora Öğrencisi / Tel: 5058196022 / hilmikoc1976@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen Belirtiniz;

1. Cinsiyetiniz: a. Kadın () b. Erkek ()
2. Eğitim durumunuz: a. Lisans () c. Yüksek Lisans () d. Doktora ()
3. Meslekteki kıdeminiz: a. 1–5 yıl () b. 6–10 yıl () c. 11–15 yıl () d. 16–20 yıl ()
e. 21–25 yıl () f. 26 yıl ve üzeri ()
4. Bu okuldaki kıdeminiz: a. 1–3 yıl () b. 4–6 yıl () c. 7–10 yıl () d. 10–15 yıl () e. 15 yıl ve üzeri ()
5. Branşınız: a. Türkçe () b. Matematik () c. Fizik-Kimya-Biyoloji () d. Tarımsal Coğrafya () e. Din Kültürü ()
f. İngilizce () g. Grafik Sanatları () h. Beden Eğitimi () i. Diğer ()
6. Öğretmenlik dışında gelir getirici başka bir iş yapmakta mısınız? a. Evet () b. Hayır ()
7. Çalıştığınız İlçe:

ANKET MADDELERİ

Sıra No		KATILMA ÖLÇEĞİ				
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Karşılık beklemeden insanlara emek ve zaman harcamak beni mutlu eder					
2	Okulda, engelleri nedeniyle haksızlığa uğrayan öğrencilerin haklarını savunurum.					
3	Her şeyden şikâyetçi olmam, bulunduğum ortama uyum sağlarım					
4	Huzur evi, çocuk esirgeme kurumu vb. sosyal hizmet kurumlarını belli aralıklarla ziyaret etmeye özen gösteririm					
5	Kıramayacağım kişiler yüzünden çalışma ilkelerimden taviz vermek zorunda kalmışımdır					
6	Toplumsal düzeni oluşturan kuralların varlığını tehlikeye sokacak girişimler beni endişelendirir					
7	Kişisel gelişimime katkı sağlayacak etkinliklere (yabancı dil öğrenme, enstrüman çalma vb.) katılırım					
8	Siyasi, sosyal ya da kültürel konularda benden farklı bakış açılarına sahip meslektaşlarımdan düşüncelerine saygı gösteririm					
9	Demokrasinin gelişmesi için emek harcarım					
10	İhtiyaç sahipleri için düzenlenen yardım organizasyonlarına katılırım.					
11	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak konferans, sempozyum, çalıştay gibi bilimsel etkinliklere katılırım					
12	Haksız kazanç sağlanmasına sessiz kalmak zorunda kalmışımdır					
13	Arkadaşlarını herhangi bir nedenden (anti sosyal olma, fiziksel özellikleri vb.) dolayı dışlayan öğrencileri uyarırım.					
14	Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencileri (ödevini yapmayan, öğrenme materyallerini getirmeyen vb.) azarlarım					
15	Kamu düzeninin korunması için çaba harcarım					

Sıra No		KATILMA ÖLÇEĞİ				
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
16	İnsanların hakkımda olumsuz bir düşünceye kapılmamasına özen gösteririm					
17	İçinde bulunduğum grubu korumak için gerektiğinde çarpıtma yaparım					
18	Sınıfta ve okulda farklı bakış açıları ya da düşüncelerin rahatlıkla dile getirilmesi gerektiğini savunurum					
19	Sürekli yeni şeyler yapma arayışında olup rutin bir hayattan pek hoşlanmam					
20	İşimde sevdiğim insanlara ayrıcalıklı davranırım					
21	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak hizmetiçi eğitimlere katılmaya çaba gösteririm					
22	Yasal bir yaptırım olmadığı sürece kurallara uymama alışkanlığım vardır					
23	İç ve dış tehditlere karşı devletin uyanık olmasını önemserim					
24	Doğal çevreyi koruyan kurum ve kuruluşların etkinliklerine katılmaya özen gösteririm					
25	Beni denetleyen kişiye yerine getirmediğim görevlerimi de yerine getirdiğimi ifade ettiğim olmuştur					
26	Suçu engellemek için cezayı bir araç olarak kullanırım					
27	Tanıdığım insanların yanlış davranışlarını şaka yollu uyarırım					
28	Öğrencileri daha iyi tanımak için velilerle sürekli olarak iletişim kurarım					
29	Başarısızlıklarında diğer insanların payının olduğunu düşünürüm					
30	İdeallerimin önündeki engeller beni zorladığında ümitsizliğe düşerim					
31	Mesleğin sağladığı gücü diğer insanları etkilemek için kullanmışımdır					

Sıra No		KATILMA ÖLÇEĞİ				
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
32	Belirsizlikler karşısında cesur davranır risk alırım					
33	Kavga eden öğrencileri gördüğümde disiplini sağlamak için gerektiğinde fiziksel (tokat atma, kulak çekme, tek ayak üzerinde bekletme vb) müdahalede bulunurum					
34	Başaramadığım zamanlar olsa da kibar olmaya çalışırım					
35	Arkadaşlarımın kendi aralarında başkaları hakkında duyduklarını ve gördüklerini paylaşmaları ilgimi çeker					
36	Vatandaşlara yönelik düzenlenen kurslarda gönüllü eğitici olarak çalışırım					
37	Başarılarımdan dolayı takdir edilmek hoşuma gider					
38	Gerektiğinde tepkileri azaltmak için insanların egolarını okşayacak sözler söylerim					
39	Dernek, vakıf gibi faaliyetlerinden hoşlanır bu kapsamdaki çalışmalara katılırım					
40	Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyleri kabul edip uygulayan ilk kişilerden biri olduğumu düşünürüm					
41	Toplumca dışlanan insanlarla ilgilenmeye çalışırım					
42	Kusurları nedeniyle insanların etiketlenmesine ses çıkarmam					
43	Çevremın yaşam tarzıma bakış açısından etkilenmem					
44	Öğrencilerini ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre ayıran meslektaşlarımı uyarırım					
45	Namus, edep gibi kavramlar benim için önemlidir					
46	Huzuru ve mutluluğu dini yaşantıda ararım					
47	Toplumsal sorunlarla ilgilenir çözümüne öncülük ederim					

Sıra No		KATILMA ÖLÇEĞİ				
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
48	Öğrencilerin güdülenme düzeylerini yükseltmek için velilerle birlikte stratejiler belirlerim					
49	Toplumun örf adet ve geleneklerini önemser kararlarımda dikkate alırım					
50	Dindar bir insanım alacağım kararlarda dini merkeze koyarım					
51	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak kitap, dergi gibi bilimsel yayınları izlerim					
52	Siyasi görüşüm herkesçe bilinir					
53	Karşı tarafı ikna etmek için gerekirse gerçeği yansıtmayan ifadeler kullanırım					
54	Uyarıları dikkate almayan öğrencilerin gerektiğinde küçük düşürülerek disipline edilebileceğini savunurum					
55	Beklenmedik durumlarla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim					
56	Kendim için ne kadar önemli olursa olsun ailemin olumsuz etkileneceğini düşündüğüm kararları uygulamaktan vazgeçerim					
57	Öğrencilerimin ve velilerin doğal çevrenin korunmasına yönelik etkinliklere katılmalarını teşvik ederim					
58	Anne babasına saygıda kusur etmeyen itaatkâr bir insanım					
59	Öğretimi engelleyen (yanındakiyle konuşma, sınıfta dolaşma vb.) öğrencilere gerektiğinde bağırırım					
60	Aile geçimini temin etmek için gerektiğinde yalan söylerim					
61	Sosyal alanlarda gördüğüm aksaklıklara müdahale ederim					
62	Çocuklarının öğrenmelerine destek olmaları için velilerle ortak çalışmalar yaparım					
63	Yenilikler karşısında zorlanırım ve kendimi yeniliğe zor adapte ederim					

Sıra No		KATILMA ÖLÇEĞİ				
		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
64	Geniş bir arkadaş çevrem var, vaktimim çoğunluğunu onlarla birlikte eğlenerek geçiririm					
65	Yavaş öğrenen öğrencileri küçümseyici söz ve davranışlardan kaçınırım					
66	Mesleki bağıın olduğu insanlar üzerinden para kazanılmasını doğal karşılarım					
67	Dış görünüşümü önemserim					
68	Öğrencilerimin, meslektaşlarımin ve yöneticilerin görüşlerime ya da davranışlarıma yönelik yaptıkları olumsuz eleştirileri samimiyetle dinlerim.					
69	Her görüşün tartışılabilirdiği ve sorgulanabilirdiği bir sınıf ortamı oluştururum					
70	Dünyadaki herkesin eşit muamele görmesi gerektiğine inanıyorum					
71	Eğlenceyi severim					

DEĞERLİ KATKINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDER SAYGILAR SUNARIM...

EK B YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

MÜLAKAT SORULARI

Değerli öğretmenim, aşağıdaki sorular eğitimde değerler konusuna ilişkin yapılacak bir akademik çalışmaya veri sağlamak için kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Branşınız:

Görev yaptığınız okuldaki öğretmen sayısı:

Görev yaptığınız okuldaki öğrenci sayısı:

Cinsiyetiniz: E () - K ()

Meslekteki kıdem yılınız: 1-5(); 6-10(); 11-15 (); 16-20(); 21-25(); 25 yıl ve üstü ()

Bu okuldaki kıdem yılınız: 1-3(); 4-6(); 7-10(); 11-15(); 15 yıl ve üstü()

Öğretmenlik mesleği dışında gelir getirici başka bir ek iş yapıyor musunuz: E ()
H ()

SORULAR

- 1- Kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında öğretmenlik mesleğinin değerlerine sahip olma açısından bir farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?
- 2- Öğretmenlik mesleğinin değerlerine sahip olma açısından lisansüstü eğitim (yüksek lisans, doktora) almış olan öğretmenlerle almamış olan öğretmenler arasında bir fark olduğunu düşünüyor musunuz?
- 3- Öğretmenlik hizmeti az olan öğretmenlerle çok olan öğretmenler arasında mesleki değerlere sahip olma açısından bir fark olduğunu düşünüyor musunuz?
- 4- Öğretmenlerin bir okuldaki hizmet sürelerinin az ya da çok olması onların mesleki değerlerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 5- Erkek öğretmenler kadın öğretmenler arasında muhafazakârlık, etik bilinç, evrensel değerler, öz-disiplin gibi kişisel değerlere sahip olma açısından bir fark olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konuda neler söylemek istersiniz?

- 6- Sizce öğretmenlerin almış oldukları eğitimin düzeyi (lisans, yüksek lisans) onların kişisel değerlerinde değişime yol açmakta mıdır? Bu konuda neler söylemek istersiniz?
- 7- Ek iş yapan öğretmenlerle yapmayan öğretmenler arasında etik bilinç yönünden bir fark olduğunu düşünüyor musunuz?
- 8- Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süreleri onların etik bilinç düzeylerini nasıl etkilemektedir.
- 9- Muhafazakâr olan öğretmenlerle olmayan öğretmenler arasında etik bilinç yönünden bir farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?
- 10- Çalışılan bölgenin, ilin veya ilçenin öğretmenlerin mesleki ve kişisel değerlerine bir etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz?



EK C MESLEKİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ İZİN YAZISI
MESLEKİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ KULLANMA İZİN YAZISI

Ölçeği kullanma izni isteği

Kimden : **Nihal Tunca** (tuncanihal@gmail.com) Bu iletiyi şu anki konumuna taşıdınız.

Gönderme tarihi : 22 Ocak 2015 Perşembe 21:16:06

Kime : hilmi koç (hilmikoc1976@hotmail.com)

Merhaba Hocam,

Tabiki kullanabilirsiniz. Yardımcı olabileceğim herhangi bir durum olursa yazabilirsiniz. Bol kolaylıklar dilerim.

Dr. Nihal TUNCA
 Dumlupınar Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi

20 Ocak 2015 19:56 tarihinde hilmi koç <hilmikoc1976@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde Doktora öğrencisiyim. Tez danışmanım Prof. Dr. Ayşen BAKIOĞLU'dur. "Farklı Kariyer Evrelerinde Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Değerleri ile Mesleki Değerlerinin Uyum Düzeyi " tezimin konusunu oluşturmaktadır. "İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi" adlı tez çalışması ve devamında yayınladığınız makalede yer alan "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği"ni tezimde kullanmak istiyorum. Tezimi yazarken akademik etik ilkelere dikkat edilecek ve teziniz ile makalenize gerekli atıflar yapılacaktır. Geliştirmiş olduğunuz "öğretmen mesleki değerler ölçeğini" kullanmama izin verirseniz minnettar kalırım.

Saygılarımla,

Mehmet Hilmi KOÇ

Doktora Öğrencisi

D İSTANBUL İL MEM İZİN YAZISI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

POSTA

Sayı : 59090411/44/1647106
Konu: Araştırma İzni

13/02/2015

Sayın: Mehmet Hilmi KOÇ
İstanbul Büyükşehir Belediyesi iç Denetim Birim Başkanlığına

İlgi: a) 04.02.2015 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 11.02.2015 tarih ve 1483977 sayılı oluru.

"Farklı Kariyer Evrelerindeki Öğretmenlerin Kişisel Değerleri ile Mesleğinin Etik Değerleri Arasındaki Uyumun İncelenmesi" konulu tezinize dair araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçeniz ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Murat ADALI
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad.No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

EK E ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Mehmet Hilmi KOÇ
Doğum Tarihi : 24 Mayıs 1976
İletişim Bilgileri : 505 819 6022
E-Posta Adresi : hilmikoc1976@hotmail.com
Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İşletme Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	1997
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri/ Eğitim Yönetimi ve Teftişi	Hacettepe Üniversitesi	2001
Yüksek Lisans	İşletme Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2012

İş Deneyimi :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	1997-2005
Müdür Yrd.	Milli Eğitim Bakanlığı	2005-2007
Maarif Müfettişi	Milli Eğitim Bakanlığı	2007-2014
İç Denetçi	İstanbul Büyükşehir Belediyesi	2015-Devam