

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİ İÇİN
MESLEKİ DEĞERLER ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ
VE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ DEĞERLERİNİN BELİRLENMESİ**

**Nihal TUNCA
(Doktora Tezi)**

Eskişehir 2012

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİ İÇİN MESLEKİ DEĞERLER ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ VE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
DEĞERLERİNİN BELİRLENMESİ

Nihal TUNCA

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Aralık 2012

Yol arkadaşım Dr. Senar ALKIN'a

ÖZET

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİ İÇİN MESLEKİ DEĞERLER ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DEĞERLERİNİN BELİRLENMESİ

Nihal TUNCA

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2012

Danışman: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

Bu araştırmada, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesi, belirlenen mesleki değerlere ilişkin ilköğretim öğretmenlerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, aynı olguya ilişkin nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı Karma Yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, her bir alt amaç için ayrı ayrı ve sırasıyla, karma yöntem desenlerinden “Eşzamanlı Dönüştürücü Desen”, “Sıralı Keşfedici Desen, “Sıralı Açıklayıcı Desen” ve “Eşzamanlı Çeşitleme Deseni” ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin kuramsal çerçevenin belirlenmesi için dört ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Nicel verilerin toplandığı çalışma evrenlerini, eğitim fakültelerinde görev yapan ve değer eğitimi konularında bilimsel çalışmalar yürüten toplam 53 öğretim üyesi ile eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan toplam 421 öğretim üyesi; nitel verilerin toplandığı çalışma gruplarını, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Sosyal ve Sınıf öğretmenlerinden oluşan toplam 109 öğretmen ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören toplam 43 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki değer düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan hedef evreni, Türkiye’deki resmi ilköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe branşlarından toplam 96.966 öğretmen; örnekleme ise bu hedef kitleyi temsil edeceği varsayılan ve “il ve branş” değişkenlerine göre dağılımı

Tabakalı Örneklem Yöntemi ile belirlenen 383 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi-1 ve 2” ile “Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği” (ÖMDÖ); nitel verilerin toplanması için “Öğretmenlerin Mesleki Değerlerini Belirlemeye Yönelik Kompozisyon Formu” ile “Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Mesleki Değerleri ile İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki değerlerini belirlemek için geliştirilen “Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi-1 ve 2”den elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek için geliştirilen ÖMDÖ’nün geçerlik çalışmaları kapsamında; öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliği belirlenmiş, ardından benzer ölçekler geçerliğini belirlemeye dönük çalışmalar yapılmış ve son olarak geliştirilen ölçeğin bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. ÖMDÖ’nün güvenilirliğini incelemek için ise iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam korelasyonu, uç grupların karşılaştırılması ve test yarılama yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek için ÖMDÖ’ye verdikleri yanıtlar betimsel istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin bazı değişkenlere göre karşılaştırılması, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H Testi ile yapılmıştır. Nitel verilerin analizi ise içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir.

Araştırmanın öğretmenlerin mesleki değerlerinin belirlenmesine ilişkin bulguları incelendiğinde, öğretim üyeleri tarafından “Öğrenmeye açık olma”, “İlkeli olma”, “Farklılıklara saygı duyma”, “Sorumluluk sahibi olma”, “Bilimsel düşünme”, “Araştırmacı olma”, “Kültürel ve tarihsel mirasa duyarlı olma”, “Şiddete karşı olma”, “Yurttaşlık bilincine sahip olma”, “Eleştiriye açık olma”, “Ulusal dile önem verme”, “Yenilikçi olma”, “Mesleğine bağlılık duyma”, “Hoşgörülü olma”, “Kurallara saygılı olma”, “Eşitlikten ve adaletten yana olma”, “Dürüst olma”, “Düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma”, “Çevreye karşı duyarlı olma”, “Çağdaş olma”, “İşbirliğine açık olma”, “Atatürk ilkelerine bağlı olma”, “Sabırlı olma”, “Entelektüel olma”, “İnsancıl (hümanist) olma”, “Ulusal simgelere duyarlı olma”, “Açık fikirli olma”, “Üretken olma”, “Akılcı olma”, “Estetik beğeni sahibi olma”, “Tutarlı olma”, “Din ve vicdan

özgürlüğünü savunma”, “Vatansever olma”, “Hukukun üstünlüğüne inanma”, “Demokrat olma”, “Nezaket sahibi olma”, “Uzlaşmacı olma”, “Özsaygı duyma”, “Paylaşımçı olma”, “Bağışlayıcı olma”, “Gelenek ve göreneklere duyarlı olma”, “Kuşkucu olma”, “Katılımcı olma”, “Yardımsever olma” değerlerinin öğretmenlerin mesleki değerleri olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından ise “Gelişime ve yeniliklere açık olma”, “İnsanı-öğrenciyi sevmek”, “Ayrımcılık yapmama-adil olma”, “Toplumsal sorumluluk alma”, “İşbirliğine açık olma”, “Açık fikirli olma”, “Sabırlı olma”, “Şiddete karşı olma”, “Hoşgörülü olma”, “Dürüst olma”, “Tutarlı olma”, “Özgüvene sahip olma”, “Demokratik olma”, “Yaratıcı olma”, “Azimli olma”, “Empati kurma”, “Araştırmacı olma”, “Vicdanlı olma”, “Fedakâr olma/özverili olma”, “Lider olma”, “Saygılı olma”, “İdealist olma”, “Vatansever olma”, “Kültürel değerlere önem verme”, “Türkçeyi etkili kullanma”, “Atatürk ilkelerine bağlı olma”, “Aidiyet duygusuna sahip olma”, “Meraklı olma”, “İlkeli olma”, “Girişimci olma”, “İtaat etme”, “Umutlu olma”, “Mutlu olma”, “Üretken olma”, “Alçak gönüllü olma”, “Bayrağa önem verme” değerlerinin öğretmenlerin mesleki değerleri olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesine olanak sağlayacak ölçeğin faktör analizi sonucunda, varyansın %46.57’sini açıklayan 24 maddeden oluşan ve her bir boyutu “Farklılıklara saygı duyma, Kişisel ve toplumsal sorumluluk, Şiddete karşı olma, İşbirliğine açık olma” olarak adlandırılan toplam dört boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da bu dört faktörlü yapıyı doğrulamıştır.

Öğretmenlerin, ÖMDÖ’nün her bir boyutu için, mesleki değerlere sahip olma konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları; bununla birlikte, öğretmenlerin kendilerini görece en yetersiz gördükleri alt boyutun “Şiddete karşı olma”; en yeterli gördükleri alt boyutun ise “Farklılıklara saygı duyma” olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki değer düzeyleri cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında, “İşbirliğine açık olma” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin farklılığın kadınlar lehine anlamlı olduğu; diğer alt boyutlardan ve ÖMDÖ’den aldıkları toplam puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin

mesleki değer düzeyleri branşlarına göre karşılaştırıldığında, “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 MD’den aldıkları toplam puanların farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki değer düzeyleri öğrenim durumuna, mezun olunan okula ve medeni durumlarına göre karşılaştırıldığında, öğretmenlerin alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından aldıkları puanlar arasında, her üç değişkene göre, hiçbir boyutta ve toplam puanda anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Kıdeme göre karşılaştırıldığında ise, ğretmenlerin, “Farklılıklara saygı duyma” ve “İşbirliğine açık olma” alt boyutlarından ve MD’den aldıkları puanların kıdeme göre farklılaşmadığı, “Kişisel ve toplumsal duyarlılık” ve “şiddete karşı olma” alt boyutlarından aldıkları puanların kıdeme göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, meslektaşlarının “şiddete karşı olma, Farklılıklara saygı duyma/Ayrımcılık yapmama, Toplumsal sorumluluk alma ve İşbirliğine açık olma” değerlerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, dört boyutta da, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun meslektaşlarının ilgili değerlere sahip olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Meslektaşlarının “şiddete karşı olma” değerine sahip olmadığını düşünen öğretmenler, bu görüşlerinin nedenini, meslektaşlarının ‘mutsuz olma, stresli bir yapıya sahip olma, kendileriyle barışık olmama, maddi açıdan yetersiz olma’ gibi kişisel sorunlara sahip olmaları ile; “Toplumsal sorumluluk alma” değerine sahip olmadığını düşünen öğretmenler, bu görüşlerinin nedenini, meslektaşlarının, maddi yetersizlik başta olmak üzere kişisel sorunlarının olması ile; “İşbirliğine açık olma” değerine sahip olmadığını düşünen öğretmenler ise bu görüşlerini, meslektaşlarının bireysel sorunları, bireysel hırsları, ie dönük kişilik yapısına sahip olmaları ve bir başkasından yeni bir şeyler öğrenme konusunda kompleksli olmaları ile ilişkilendirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki değerler, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri, ğretmen Mesleki Değerler leği, ahlak gelişimi, duyuşsal alan

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL VALUES SCALE FOR PRIMARY EDUCATION TEACHERS AND DETERMINATION OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS' PROFESSIONAL VALUES

Nihal TUNCA

Department of Educational Sciences (Curriculum and Instruction)

Institute of Educational Sciences, Anadolu University

December, 2012

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM

In the present study, the purpose is to determine the professional values of the teaching profession, develop a reliable and valid evaluation instrument to investigate the presence or absence of these values in elementary school teachers and determine the conditions of teachers having in terms of these values.

The study employed mixed methods which use qualitative and quantitative methods related to the same concept together. For each sub-purpose of the study, mixed method designs, “Concurrent Transformative Design”, “Sequential Exploratory Design”, “Sequential Exploratory Design” and “Concurrent Triangulation Design” were used separately and in the given order. Within the context of the present study, four different study groups were formed to determine the conceptual framework relating to professional values of teachers. The study groups of the present study where quantitative data were collected consist of 53 academicians recruited in education faculties and carrying out valuable works in value education and 421 academicians working at education faculties, the study groups of the study where quantitative data were collected consist of 93 Science and Technology, Mathematics, Turkish Language, Social Studies and Classroom teachers working at elementary schools and 43 pre-service teachers attending the departments of Social Studies and Classroom Teacher Education at the Education Faculty of Anadolu University. The target universe established to the extent to which the teachers possess professional values is made up of totally 96,966 Science and Technology, Mathematics, Social Sciences, Turkish Language and Classroom teachers working at the elementary schools in Turkey and the

sampling consists of 383 teachers assumed to represent the target population and selected through Stratified Sampling Method based on city and branch variables. In the present study “The Questionnaire of the Values to be Possessed by Teachers-1 and 2” and “The Scale of Teacher Professional Values” (STPV) developed by the researcher were used to collect quantitative data, and “Composition Form to Determine the Professional Values of Teachers” and “Questionnaire to Determine the Colleagues’ Opinions about the Professional Values of Teachers” were used to collect quantitative data. The data collected through “The Questionnaire of the Values to be Possessed by Teachers-1 and 2” developed to determine the professional values of the teachers were analyzed through descriptive statistical techniques. Within the framework of reliability works of STPV developed to determine the extent to which the teachers possess the values of teaching profession, first explanatory factor analysis was conducted to determine the construct validity, and then works to determine the similar scales reliability were carried out and finally confirmatory factor analysis was performed to test whether the scale developed had been justified as a model. In order to test the reliability of STPV, internal consistency coefficient, item-total correlation, difference of lower-upper group means and split-half procedure test were employed. The responses of the teachers given to STPV were analyzed by using descriptive statistical techniques to determine the extent to which they possess professional values. The comparison of the extent to which the teachers possess professional values according to some variables was made through independent samples t-test, one-way variance analysis and Kruskal Wallis H Test. The qualitative data were analyzed through content analysis method.

When the data concerning the determination of the professional values of the teaching profession were analyzed, it was concluded that the following values are regarded as the professional values of the teachers by the academicians: “Being open to learning”, “Having principles”, “Being respectful to differences”, “Being responsible”, “Scientific thinking”, “Being inquisitive”, “Being sensitive to cultural and historical heritage”, “Being against violence”, “Having citizen consciousness”, “Being open to criticism”, “Attaching importance to national language”, “Being innovative”, “Being committed to the profession”, “Being tolerant”, “Being respectful to rules”, “Being in favor of equality and justice”, “Being honest”, “Supporting the freedom of thinking and expressing opinions”, “Being sensitive to environment”, “Keeping up with the times”,

“Being open to cooperation”, “Being committed to the principles of Atatürk”, “Being patient”, “Being intellectual”, “Being humanist”, “Being sensitive to national symbols”, “Being open-minded”, “Being productive”, “Being rational”, “Having aesthetic taste”, “Being consistent”, “Supporting the freedom of religion and conscience”, “Being patriotic”, “Believing in the superiority of law”, “Being democratic”, “Having kindness”, “Being reconciliatory”, “Having self-respect”, “Being sharing”, “Having forgiveness”, “Being sensitive to traditions and customs”, “Being skeptic”, “Being participatory”, “Being helpful”.

On the other hand, it was concluded that the following values are regarded as the professional values of the teachers by the teachers and pre-service teachers: “Being open to development and innovations”, “Loving humans-students”, “Being impartial-just”, “Taking societal responsibility”, “Being open to cooperation”, “Being open-minded”, “Being patient”, “Being against violence”, “Being tolerant”, “Being honest”, “Being consistent”, “Having self-confidence”, “Being democratic”, “Being creative”, “Being strong minded”, “Having empathy”, “Being inquisitive”, “Having conscience”, “Being self-sacrificing”, “Being a leader”, “Being respectful”, “Being idealist”, “Being patriotic”, “Attaching importance to cultural values”, “Using Turkish effectively”, “Being committed to the principles of Atatürk”, “Having the sense of belongingness”, “Being curious”, “Having principles”, “Being enterprising”, “Being obedient”, “Being hopeful”, “Being happy”, “Being productive”, “Being humble”, “Attaching importance to the flag”.

The factor analysis of the scale used to determine the extent to which the teachers possess professional values revealed four-dimensional structure “Being respectful to differences, Having individual and societal responsibility, Being against violence, and Being open to cooperation”. This four-dimensional structure consists of 24 items and explains 47.57% of the variance. The internal consistency coefficient of the scale was found to be 0.82. Moreover, the results of confirmatory factor analysis confirmed this four-dimensional structure.

It was found that the teachers view themselves highly sufficient in terms of having professional values for each dimension of STPV; yet, the dimension in which the teachers view themselves the least adequate is “Being against violence”, and the dimension in which they view themselves the most adequate is “Being respectful to

differences”.

When the teachers’ possession levels of professional values were compared in terms of gender, significant difference favoring the females was found for the sub-dimension of “Being open to cooperation”; yet, the scores taken from other sub-dimensions and STPV do not significantly vary depending on gender. When the teachers’ possession levels of professional values were compared according to the branch, it was found that there is no significant difference for the scores taken from the sub-dimensions of “Individual and Societal sensitivity” and “Being against violence” based on the branch; yet, there scores taken from the sub-dimensions “Individual and societal sensitivity” and “Being open to cooperation” and total scores taken from STPV vary significantly depending on the branch variable.

When the teachers’ possession levels of professional values were compared according to education level, school graduated from and marital status, it was found that there is no significant difference among the scores taken by the teachers from any sub-dimension and the whole of the scale stemming from any of these three variables. When they were compared according to length of professional career, it was found that there is no significant difference among the scores taken from the sub-dimensions “Being respectful to differences” and “Being open to cooperation” and total scores taken from STPV; yet, the scores taken from the sub-dimensions “Individual and societal sensitivity” and “Being against violence” vary significantly depending on the length of professional career.

When the teachers’ opinions about their colleagues’ possessing the values of “Being against violence, Being respectful to differences, Avoiding discrimination, Taking societal responsibility, and Being open to cooperation” were analyzed, it was found that they think high majority of their colleagues have the values indicated in these four dimensions. The teachers thinking that their colleagues do not have the value “Being against violence” stated that this is because of some personal factors such as being unhappy, having stressful disposition, not being reconciled with themselves, having financial problems. The teachers thinking that their colleagues do not have the value “Taking societal responsibility” stated that this is because of personal problems and primarily financial problems. The teachers thinking that their colleagues do not have the value “Being open to cooperation” stated that this may be because of the fact

that their colleagues have personal problems, personal ambitions, introvert personality and not willing to learn new things from other people.

Key Words: Professional values, professional values of teachers, Scale of Professional Values of Teachers

ÖNSÖZ

Siyasal, sosyal, kültürel alanlardaki çelişkilerin, zıtlıkların, ani değişimlerin olanca hızıyla yaşanmakta olduğu günümüzde, toplumların, birçok alandaki olanaklarının gün geçtikçe iyileştiği dikkat çekmekle birlikte, aynı toplumların, nükleer savaşlar, teknolojik suçlar, kültürel yozlaşma, yolsuzluklar, boşanmaların ve ekonomik sıkıntıların artmasına bağlı olarak aile kurumunda gözlenen değişimler, çocuklarda gözlenen kimlik bunalımları, bireyselleşme, sosyal yabancılaşma, empati yoksunluğu, sosyal yaşam becerilerini kullanamama, sorumluluk almama, içe dönük yaşama olgunluk öncesi cinsel yaşam, intihar, okullarda yaşanan şiddet, suç işleme ve cinayet olayları gibi sosyal sorunlarla karşı karşıya kaldıkları sıklıkla gözlenmektedir. Bireylerin ve toplumların bu sorunlarla baş etmelerinde, toplumların geleceklerini güvence altına almalarında toplum liderleri olarak öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin görevini etkili ve doğru yapabilmesi ve öğrencinin okul içinde ve dışında öğrenmelerini sürdürmesine yardımcı olması için işe koşacağı, öğretmeni iyi öğretmen yapan ve diğer meslek gruplarından ayıran mesleki değerlerin belirlenmesi, öğretmenlerin bu değerler açısından değerlendirilmeleri ve değerlendirme sonuçlarının öğretmen eğitimi programlarına yansıtılması nitelikli öğretmenlerin dolayısıyla nitelikli toplumların yetiştirilmesine olanak sağlayacaktır. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde duyuşsal alan eğitiminin ve değerlerin önemine ve gerekliliğine dikkat çeken bu araştırma birçok kişinin emeği ile gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle, beni akademik engellerden ve çıkmazlardan kurtaran; akademik yaşamda aynı enerji ve heyecanla yeniden doğmama olanak sağlayan; adaleti, nezaketi ve sabrı ile beni her zaman destekleyen, doktora sürecinin ilk yıllarından itibaren akademik gelişimimde ve bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük emeği olan ve birlikte çalışmaktan gurur duyduğum değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM'a en içten duygularıyla sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim süresince akademik anlamda gelişimime ve değerli görüşleri ile araştırma sürecine katkı sağlayan, süreç boyunca manevi desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Kıymet SELVİ'ye ve Adana'dan Eskişehir'e tüm enerjisiyle gelip araştırma sürecine değerli görüşleriyle katkı sağlayan ve süreç boyunca manevi desteğini hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince gerek ders aşamasında gerek tez aşamasında akademik ve manevi desteğini esirgemeyen, bana ve çalışmalarına olan inancı ile beni her zaman destekleyen ve cesaretlendiren ve zorlandığım her an akademik ve manevi olarak beni rahatlatan, değerli hocam Doç. Dr. Meral GÜVEN'e en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Değerli görüşleri ile araştırma sürecine katkı sağlayan ve süreç boyunca manevi desteğini esirgemeyen değerli hocam, Doç. Dr. Oktay ADIGÜZEL'e ve doktora eğitimim sürecinde engellere ve çıkmazlara akademik ve manevi desteği ile ışık tutan değerli hocam, Öğr. Gör. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde, verdiği uzman görüşleri ile çalışmama katkı sağlayan, kendisine başvurduğum her zaman diliminde sorularımı yanıtlamak için değerli zamanını ayıran hocam Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK'a çok teşekkür ederim.

Değerli görüşleriyle araştırmanın gerçekleştirilmesine olanak sağlayan eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerine; örnekleme alınan okullarda görev yapan ve her defasında sabırla veri toplama aracını yanıtlayan öğretmenlere; araştırma kapsamına alınan her okulda ölçeğin diğer öğretmenler tarafından doğru ve nitelikli bir biçimde yanıtlanması, verilerin toplanması ve araştırmacıya gönderilmesi konusunda yardımlarını esirgemeyen öğretmenlere, okul müdürlerine ve Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarına değerli zamanlarını ayırdıkları için çok teşekkür ederim.

Doktora sürecinde akademik ve manevi desteklerini benden esirgemeyen sevgili arkadaşlarım, Arş. Grv. Dr. Demet SEVER'e, Arş. Grv. Bilge ÇAM AKTAŞ'a, Dr. Çiğdem S. ÇARDAK'a; akademik ve manevi desteğini her zaman hissettiren sevgili arkadaşlarım Öğr. Grv. Dr. Derya ATİK KARA'ya, Arş.Grv. Seray TATLI DALIOĞLU'na, Öğr. Gör. Özge ÖZER'e ve Dr. Levent VURAL'a; araştırma süresince yanımda olan ve bana güç veren değerli arkadaşlarım Öğr. Grv. Dr. Müyesser CEYLAN'a, Arş.Grv. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a ve Arş.Grv. Leman GÖZ'e; araştırma sürecindeki değerli katkıları ve yardımları için Doç. Dr. Yavuz AKBULUT'a, Yard. Doç. Dr. Murat DOĞAN'a ve Yard. Doç. Dr. Çetin TERZİ'ye; doktora eğitimim süresince uzakta olmalarına rağmen her türlü yardımı ve desteği benden esirgemeyen değerli arkadaşlarım Arş. Grv. Turgay ALAKURT'a, Arş. Grv. Fatih KEZER'e ve Okt.

H. Özge BAHAR GÜNER'e burada adını veremediğim hocalarım ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca sabrı ve hoşgörüsüyle her durumda yanımda olan ve bana destek veren sevgili babam Metin TUNCA'ya; sabrı, güler yüzü, enerjisi ve sonsuz sevgisiyle her zaman yanımda olan ve her türlü nazımı çeken annem Fatma TUNCA'ya, sabrı ve güler yüzü ile her türlü durumda işlerimi kolaylaştıran kardeşim Hüseyin TUNCA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince farklı bakış açısı ve düşünceleriyle beni her defasında heyecanlandıran; kendisinden çok şey öğrendiğim ve birlikte öğrenmekten zevk aldığım; bu süreci benimle yaşayan ve tezin her satırında katkısı olan; her durumda yanımda olan ve beni destekleyen canım dostum, kardeşim Arş. Grv. Dr. Senar ALKIN'a sonsuz teşekkür ederim.

Nihal TUNCA
Eskişehir, 2012

ÖZGEÇMİŞ

Nihal TUNCA

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Doktora

Eğitim

Yüksek Lisans	2005	Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji ABD
Lisans	2002	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği

İş

2005- 2006	Araştırma Görevlisi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD
2006-	Araştırma Görevlisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Yayımlar

Oğuz, A. ve Tunca, N. (2008). Baltık Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 164-177.

Güven M. ve Tunca, N. (2008). Türkiye'de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *International Conference on Educational Sciences ICES'08*, Fagamusta (23-25 June 2008)

Tunca, N. ve Erişti, B. (2010). The Views of Elementary School Science and Technology Teachers about Students' Affective Learning Outcomes Regarding Science and Technology. *17th International Conference on Learning*, Hong Kong, (6-9 Temmuz 2010)

Alkın, S. ve Tunca, N. (2010). An Analysis of Prospective Teachers' Academic Self-Efficacy Beliefs and Their Meta-Cognitive Strategies. *17th International Conference on Learning*, Hong Kong, (6-9 Temmuz 2010)

Erişti, B. ve Tunca, N. (2010). An Analysis of Preservice Teacher's Social Skills. *14th World Council for Curriculum and Instruction (WCCI)*, Pecs (11-17 Temmuz 2010)

- Gözütok, F. D., Tunca, N. ve Alkın, S. (2011). Questioning The Models Followed In Teacher Education In Turkey. *Global Learn Asia Pacific 2011--Global Conference on Learning and Technology*, Melbourne (28 Mart - 1 Nisan 2011)
- Sağlam, M., Tunca, N. ve Özonay, İ. (2011). Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri. *First International Congress on Curriculum and Instruction*, Eskişehir (5-8 Ekim 2011)
- Sağlam, M., Alkın, S. ve Tunca, N. (2011). Türkiye’de Eğitim Programları Ve Öğretim Alanına Yönelik Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. *First International Congress on Curriculum and Instruction*, Eskişehir (5-8 Ekim 2011)
- Gözütok, F. D., Ulubey, Ö., Alkın, S. ve Tunca, N. (2011). “Eğitim Programları ve Öğretim” Lisansüstü Programlarının Değerlendirilmesi. *First International Congress on Curriculum and Instruction*, Eskişehir (5-8 Ekim 2011)
- Erişti, B. ve Tunca, N. (2012). Opinions of Primary School Science and Technology Teachers About Developing Students’ Affective Competence. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(1), 36-54.

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Eskişehir, 1980 Cinsiyet: Kadın Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	viii
ÖNSÖZ	xiii
ÖZGEÇMİŞ	xvi
İÇİNDEKİLER.....	xviii
ÇİZELGE LİSTESİ	xxiii
ŞEKİL LİSTESİ	xxvi
EKLER.....	xxvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
Değer Kavramı.....	1
Değerlerin Oluşumu	3
Değerlerin İşlevi.....	5
Değerlerin Sınıflandırılması.....	6
Öğretmenlik Mesleği İçin Mesleki Değerler Kavramı.....	14
Problem Durumu.....	20
Araştırmanın Amacı	27
Araştırmanın Önemi	27
Sınırlılıklar	29
Tanımlar ve Kısaltmalar	29
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	31
Araştırma Modeli	31
Araştırmada Karma Yöntemin Kullanılmasının Gerekçesi.....	37
Araştırmada Kullanılan Karma Yöntem Desenleri ve Gerekçeleri.....	37
Eşzamanlı Dönüştürücü Desen.....	38
Sıralı Keşfedici Desen.....	39
Sıralı Açıklayıcı Desen.....	40
Eşzamanlı Çeşitleme Deseni.....	41

Evren ve Örneklem.....	42
Nicel Verilerin Toplanması İçin Oluşturulan Evren ve Örneklem.....	43
Öğretim Üyeleri	43
İlköğretim Öğretmenleri.....	46
Nitel Verilerin Toplanması İçin Oluşturulan Çalışma Grupları.....	46
İlköğretim Öğretmenleri.....	46
Öğretmen Adayları.....	52
Veri Toplama Araçları.....	52
Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Araçları.....	54
Anketler.....	54
Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi-1.....	54
Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi 2.....	55
Ölçekler.....	56
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği.....	56
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci.....	56
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Taslak Formunun Geliştirilme Süreci.....	56
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Geçerlik-Güvenirlilik Çalışmalarında Kullanılan Çalışma Grubu ve İzlenen Veri Toplama Süreci.....	62
Verilerin Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri İçin Hazırlanma Süreci.....	63
Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeği.....	66
Sosyal İstenirlilik Ölçeği.....	66
Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları.....	67
Kompozisyon Formu.....	67
Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Mesleki Değerleri İle İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi.....	67
Verilerin Toplanması ve Analizi.....	68
Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	69

Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi-1'in Veri Toplama Süreci ve Analizi.....	69
Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi-2'in Veri Toplama Süreci ve Analizi.....	69
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Veri Toplama Süreci ve Analizi.....	70
Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	71
Kompozisyon Formunun Veri Toplama Süreci ve Analizi.....	71
İlköğretim Öğretmenlerinin Meslektaşlarının Mesleki Değerleri İle İlgili Görüşlerini Belirleme Anketinin Veri Toplama Süreci ve Analizi.....	73
Araştırmanın Nitel boyutlarına İlişkin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	73
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR.....	78
Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi.....	78
Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerleri.....	78
Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerleri.....	83
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	95
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Geçerlik Çalışmaları.....	95
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Yapı Geçerliğini Belirlemeye Dönük Çalışmalar.....	95
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Benzer Ölçekler Geçerliğini Belirlemeye Dönük Çalışmalar.....	101
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları.....	102
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Güvenirliğini Belirlemeye Yönelik Çalışmalar.....	106
Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayılarının Belirlenmesine Yönelik Çalışmalar.....	106

Madde Analizine Yönelik Çalışmalar.....	106
Testi Yarıllama Yöntemi ile Güvenirliği Belirlemeye Yönelik Çalışmalar.....	108
İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeyleri.....	109
İlköğretim Öğretmenlerinin, Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	110
İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Mesleki Değerler Ölçeği'nde Yer Alan Mesleki Değerlere Sahip Olma Durumlarıyla İlgili Görüşleri.....	118
İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Şiddete Karşı Olma Değerine Sahip Olma Durumlarıyla İlgili Görüşleri.....	118
İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Farklılıklara Saygı Duyma Değerine Sahip Olma Durumlarıyla ilgili Görüşleri.....	122
İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Toplumsal Sorumluluk Alma Değerine Sahip Olma Durumlarıyla ilgili Görüşleri.....	125
İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının İşbirliğine Açık Olma Değerine Sahip Olma Durumlarıyla ilgili Görüşleri.....	127
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	131
Öğretmenlerin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	131
Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik çalışmalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	141
İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	144
İlköğretim Öğretmenlerinin, Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	146
İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının "Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği'nde Yer Alan Mesleki Değerlere Sahip Olma Durumlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	154
Öneriler	157
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	157
Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	158

EKLER	160
KAYNAKÇA	177

ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa No
Çizelge 1. <i>Nitel ve Nicel Verilerin Toplanması İçin Oluşturulan Evren Örneklem ve Çalışma Grupları.....</i>	43
Çizelge 2. <i>Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerlerinin Kavramsal Çerçevesini Belirlemek İçin Oluşturulan Çalışma Evrenindeki Öğretim Üyelerine Ait Bilgiler.....</i>	44
Çizelge 3. <i>Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerlerinin Önem Derecesini Belirlemek İçin Oluşturulan Çalışma Evrenindeki Öğretim Üyelerine Ait Bilgiler.....</i>	45
Çizelge 4. <i>Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Uygulanması İçin Oluşturulan Örneklemdeki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler.....</i>	48
Çizelge 5. <i>Öğretmenlerin Mesleki Değerlerine İlişkin Kavramsal Çerçevenin Oluşturulması İçin Ulaşılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....</i>	50
Çizelge 6. <i>Öğretmenlerin Meslektaşlarının Değerleriyle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi İçin Ulaşılan Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler.....</i>	51
Çizelge 7. <i>Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....</i>	53
Çizelge 8. <i>Öğretim Üyelerinin ve Öğretmenlerin/Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Belirlenen Mesleki Değerler.....</i>	59
Çizelge 9. <i>Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler.....</i>	65
Çizelge 10. <i>Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Geçerlik ve Güvenirlik Kavramlarının Karşılaştırılması.....</i>	74
Çizelge 11. <i>Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Belirlenen Mesleki Değerler.....</i>	79
Çizelge 12. <i>Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Öğretmenlik mesleğinin Mesleki Değerlerinin Önem Derecesi.....</i>	82

Çizelge 13.	<i>Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Belirlediği Mesleki Değerlerin Sıklık Dağılımı</i>	85
Çizelge 14.	<i>4 Faktörlü Yapı İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Gerçekleştirilirken İzlenen Yol</i>	99
Çizelge 15.	<i>Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Maddeler Elendikten Sonra Varimax Yöntemi ile Dik Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları</i>	100
Çizelge 16.	<i>Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği ile Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeği'nin Toplam Puan ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Matrisi</i>	101
Çizelge 17.	<i>Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Maddelerinin Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları, t- Değerleri ve Açıklayıcılık Varyansları</i>	104
Çizelge 18.	<i>Öğretmen Mesleki değerler Ölçeği'nin Ölçme Modelinin Uyum İyiliği İstatistikleri</i>	105
Çizelge 19.	<i>Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Her Bir Boyutuna İlişkin Madde Analizleri Sonuçları</i>	107
Çizelge 20.	<i>Öğretmenlerin, Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	109
Çizelge 21.	<i>Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması</i>	111
Çizelge 22.	<i>Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması</i>	112
Çizelge 23.	<i>Öğretmen Mesleki Değer Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması</i>	114
Çizelge 24.	<i>Öğretmen Mesleki Değer Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Mezun Olunan Okula Göre Karşılaştırılması</i>	115
Çizelge 25.	<i>Öğretmen Mesleki Değer Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması</i>	116
Çizelge 26.	<i>Öğretmen Mesleki Değer Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması</i>	117

Çizelge 27.	<i>Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Şiddete karşı olma Değerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri.....</i>	118
Çizelge 28.	<i>Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Farklılıklara Saygı Duyma Değerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri.....</i>	122
Çizelge 29.	<i>Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Toplumsal Sorumluluk Alma Değerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri.....</i>	125
Çizelge 30.	<i>Öğretmenlerin, Meslektaşlarının İşbirliğine Açık Olma Değerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri.....</i>	127

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1. Karma Yöntem Aşamaları.....	33
Şekil 2. Araştırma Süreci.....	36
Şekil 3. Eşzamanlı Dönüştürücü Desen.....	38
Şekil 4. Sıralı Keşfedici Desen.....	40
Şekil 5. Sıralı Açıklayıcı Desen.....	41
Şekil 6. Eşzamanlı Çeşitleme Deseni.....	42
Şekil 7. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Belirledikleri Mesleki Değerler.....	84
Şekil 8. “Gelişime ve yeniliklere açık olma” Değerine İlişkin Davranış Göstergeleri.....	86
Şekil 9. “Ayrımcılık Yapmama-Adil Olma” Değerine İlişkin Davranış Göstergeleri.....	88
Şekil 10. “Toplumsal Sorumluluk Alma” Değerine İlişkin Davranış Göstergeleri.....	90
Şekil 11. “İşbirliğine Açık Olma” Değerine İlişkin Davranış Göstergeleri.....	91
Şekil 12. “Açık Fikirli Olma” Değerine İlişkin Davranış Göstergeleri.....	92
Şekil 13. “Şiddete karşı olma” Değerine İlişkin Davranış Göstergeleri.....	93
Şekil 14. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği’nin Faktör Analizine İlişkin ScreePlot (Çizgi Grafiği) Testi Sonucu.....	97
Şekil 15. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği’nin Birinci Düzey DFA Sonucunda Gözlenen Değişkenler Arasındaki ilişkiler ve Hata Varyansları.....	103

EKLER

	Sayfa No
EK A. İllere ve Branşlara Göre Öğretmen Sayılarının Evren ve Örneklem Dağılımı	161
EK B. Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi(1).....	163
EK C. Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi (2).....	166
EK D. Öğretmen Görüşme Formu.....	169
EK E. Mesleki Değerlerin Davranış Göstergelerine İlişkin Açık Uçlu Anket.....	170
EK F. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerini Belirlemeye Yönelik Kompozisyonlar.....	173
EK G. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği ve Öğretmenlerin Meslektaşlarının Mesleki Değerleri İle İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi.....	174

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temeline, problem durumuna, amaçlarına, önemine ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Değer Kavramı

Değer kavramı Latince “kıymetli olmak” ya da “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Başlangıçta felsefe bilimi içinde incelenen değerler (Özensel, 2003; Baloğlu ve Balgalmış, 2005), bugün psikoloji, sosyoloji, işletme, iktisat, tıp ve eğitim gibi hemen bütün bilim dallarına konu olmuş geniş alanlı bir kavramdır (Bacanlı, 2006). Değer kavramına ilişkin alanyazında kapsamlı ve çok sayıda tanıma rastlamak mümkündür.

Değer kavramı kimi araştırmacılar tarafından bireylerin davranışlarına, ideolojilerine, kararlarına, kendilerini ifade etme biçimlerine, kendilerini diğer bireylerle karşılaştırmalarına, kendi davranışlarını değerlendirmelerine, diğer bireyleri etkileme girişimlerine ve davranışlarına açıklık getirmelerine rehberlik eden *standartlar* olarak tanımlanmaktadır (Rokeach, 1973). Bu tanımda değerlerin bireysel yönü vurgulanmaktadır (Akbaş, 2004).

Değerler kimi araştırmacılar tarafından da; bireylerin özelliklerinin, isteklerinin, niyetlerinin ve davranışlarının (Dilmaç, 1999; Matthews ve diğerleri, 2007) kabul edilebilir ya da kabul edilemez ve değerli ya da değersiz olduğunu yargılamak amacıyla kullanılan (Shaver ve Strong, 1976, Akt. Towaf, 1990), önemi zamandan zamana ve bireyden bireye değişen (Schwartz, 1994), kültüre ve topluma önem ve anlam kazandıran (Fichter, 1990) *ölçütler* olarak tanımlanmaktadır.

Bir başka tanıma göre de değerler, toplumun ya da sosyal bir grubun kendi varlığını, birliğini, işleyişini ve devamlılığını sürdürebilmesi için üyelerinin çoğu tarafından doğruluğu ve gerekliliği kabul edilen (Özgüven, 2003; Yetkin ve Daşcan, 2008), insanı insan yapan ve insanı diğer canlılardan ayıran (Dilmaç, 2007), bireylerin kişisel ve sosyal tercihlerini açıklayan (Rokeach, 1973; Dilmaç, 1999), bireylerin nasıl düşüneceklerine, nasıl davranacaklarına (Brand, 1999) ve nasıl yaşayacaklarına ilişkin

kararlarını etkileyen (Feather, 1975), bir şeyin istenilebilir olup olmadığını belirleyen (Güngör, 1996) *ortak düşünce* ve *inançlar* olarak tanımlanmaktadır. Değerlerin, inançlar ya da tutumlar gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları vardır. Bilişsel boyut, bireylerin ideal olarak tanımlanan davranışları bilmesi ile açıklanabilir. Duyuşsal boyut, bireylerin bir şeyin karşısında ya da yanında olması, olumlu davranış gösteren bireyleri onaylaması gibi duygusal hisler ile açıklanabilir. Bu bağlamda değerler, davranışlara yansıtıldığında, eylemi yönlendiren ya da eylemi engelleyen değişken olabilirler (Rokeach, 1973).

Değerler, bireyin, var olan seçeneklerden birini diğerlerinden üstün tutmasına (Louis ve diğerleri, 1987, Akt. Tokdemir, 2007) ya da belirli bir durumu diğerine tercih etmesine neden olan *eğilimler* (Erdem, 2003; Sarı, 2005) olarak da tanımlanmaktadır.

Yukarıda yer alan tanımlardan farklı olarak Schwartz (1994) değerleri, bireyin kendi biyolojik gereksinimlerini, davranışlarını, sosyal kurumlarla ilişkilerini ve çevresiyle etkileşimlerini düzenlemede rehber olarak kullandığı *zihinsel temsiller* olarak tanımlamaktadır. Schwartz'ın kuramına göre değerler, sosyal olayların içinde yer alan bireylere (örneğin; liderler, politikacılar, öğretmenler) uygun davranışları seçmelerinde, insanları ve olayları değerlendirmelerinde rehberlik etmektedir.

Değerler, alanyazında sözü edilen tanımlar dışında, kimi araştırmacılar tarafından, insanların toplumsal yaşamda ortak olarak önemsedikleri *görgül (ampirik) olgular* (TÜSİAD, 1991); davranışların uygunluğunu belirleyen *kodlar* (Melnick, 2002); bireyin bilincinde yer eden ve davranışlarını yönlendiren *güdüler* (Özgüven, 1994); bireylerin düşüncelerinde, tutumlarında ve eylemlerinde standart olarak işlev gören *kültürel öğeler* (Dilmaç, 2007); bireylerin kendileri ve diğerleri için anlamlı buldukları *eylemler* ve bu eylemleri üreten *şemalar* (Dökmen, 2002); bireylerin yaşam biçimlerine ve günlük alışkanlıklarına etki eden *toplumsal davranış kalıpları* (Doğan, 1999); bireylerin nesnelere ilgisinin devamlılığını sağlayan *alışkanlıklar* (Kılıoğlu, 1990); bireylerin duygularını ve davranışlarını yönlendiren *doğru-yanlış rehberi* (Esmer, 1998); bireylerin eğilimlerini ve eylemlerini destekleyen *güç* (Hodkinson, 1983, Akt. Germaine, 2001) olarak da tanımlanmaktadır.

Yapılan tüm bu tanımlarda ön plana çıkan vurgulara göre değer kavramını aşağıdaki temalar altında özetlemek mümkündür:

- *davranışa yön veren standartlar* (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973; Cafo ve

- Samuncuoğlu, 2000; Kıncal ve Işıık, 2003),
- *ölçütler* (Shaver ve Strong, 1976, Akt. Towaf, 1990; Schwartz, 1992; Dilmaç, 2007; Matthews ve diğerleri, 2007),
 - *tercihler* (Rokeach, 1973; Louis ve diğerleri, 1987, Akt. Tokdemir, 2007; Erdem, 2003),
 - *inançlar* (Rokeach, 1973, Feather, 1975; Özgüven, 2003; Güngör, 1996),
 - *bilişsel temsiller* (Schwartz, 1992),
 - *davranışı yönlendiren güdüler* (Özgüven, 2003),
 - *davranışları güdüleyen güç* (Hodkinson, 1983, Akt. Germaine, 2001),
 - *kültürel öğeler* (Dilmaç, 2007),
 - *alışkanlıklar* (Kıllıoğlu, 1990),
 - *eylem üreten şemalar* (Dökmen, 2002),
 - *toplumsal davranış kalıpları* (Doğan, 1999) ve
 - *doğru-yanlış rehberi* (Esmer, 1998).

Değer kavramının tanımlanmasına ilişkin farklı yaklaşımlara dayanarak değerler, bireylerin, tercihlerini, ilgilerini, güdülerini, gereksinimlerini, isteklerini, amaçlarını, tutumlarını, kararlarını ve çevresindeki bireylere yansıttıkları davranışlarını etkileyen ölçüt ya da standartlar olarak tanımlanabilir.

Değerlerin Oluşumu

Her bireyde doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü, yapılması hoş karşılanabilen ya da hiçbir şekilde kabul edilmeyen davranışların neler olduğuna ilişkin yargılar bulunmaktadır. Bu yargılar, bireylerin neleri yapıp neleri yapmaması gerektiği konusunda davranış ve eylemlerini belirleyen değerler sisteminden kaynaklanmaktadır. Bireyde var olan değerler sistemi, gelişimsel bir süreç içinde ortaya çıkmaktadır (Erden ve Akman, 2002). Bireylerin kendi değerlerini oluşturma süreci ahlak gelişiminin konu alanı içerisinde yer almaktadır.

Alanyazında ahlak gelişimi ile ilgili farklı kuramlar yer almaktadır. Psikanalitik kuram ahlak gelişimini süperego'nun oluşumu ile açıklamaktadır. Süperego, bireyin çocukluğunda ebeveynleri ile olan özdeşleşmesinin sonucu olarak kabul ettiği ve daha sonra kendi sosyal yaşantılarını temel alarak biraz değiştirdiği değerler sistemidir

(Seçer, 2002). Süperego ilk başta, ebeveynler tarafından konulan kuralların ve yasakların içselleştirilmesiyle oluşmaya başlar. Kurallara uyan davranışlar doğru, uymayanlar ise yanlış olarak kabul edilir. Zaman içinde ebeveynlerin koyduğu kural ve yasakların yanı sıra, toplumun onayladığı davranışlar doğru onaylamadığı davranışlar yanlış olarak içselleştirilerek süperegonun oluşumu tamamlanır süperego bireyde var olan değerler sisteminin kaynağı olur (Erden ve Akman, 2002).

Ahlaki yargıların nasıl oluştuğu üzerinde çalışmalar yapan davranışçı kuram psikologları, ahlaki yargıların, bireyin dışındaki etkenlere bağlı olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Davranışçı kurama göre, genelde onay gören ve pekiştirilen davranışlar doğru; hoş görülme, cezalandırılan davranışlar ise yanlış olarak kabul edilmektedir (Erden ve Akman, 2002).

Sosyal öğrenme kuramcılarına göre ahlak gelişimi taklit ve pekiştirme yoluyla öğrenilmektedir. Bu kurama göre değerler görecelidir ve bireyin doğduğu ve büyüdüğü kültüre bağlıdır. Kültür aktarımı ebeveynler tarafından sağlanır. Dolayısıyla, çocukta ahlak gelişimi, ebeveynlerin değerlerini içselleştirmekle başlar (Seçer, 2002).

Ahlak gelişimine bilişsel gelişim çerçevesinde inceleyen ilk kuramcılardan biri Dewey'dir. Dewey, ahlak gelişiminin bilişsel gelişim ile paralellik gösterdiğini, değerleri kazanma sürecinin akıl yürütme ile gerçekleşebileceğini belirtmiştir (Seçer, 2002). Ahlak gelişiminin zihinsel gelişimle paralellik gösterdiğini belirten bilişsel kuramcılardan biri de Piaget'dir. Piaget'e göre çocukta ahlaki duygular, çocuğun bilişsel gelişimi ile sosyal deneyimlerinin etkileşimi sonucu oluşur ve iki aşamada gelişir. Ahlaki gerçeklik aşamasında (erken çocukluk dönemi), çocuk bütün kurallara uyulması gerektiğini düşünür (Craig ve Baucum, 2002). Bu aşamada, çocuk tarafından, yetişkinlerin yapma dediği her şey yanlış, yaptığı her şey doğru olarak algılanır (Seçer, 2002). Ahlaki görecelik aşamasında ise, çocuk, kuralların bireyler tarafından gereksinimler sonucu oluşturulduğunu fark eder (Craig ve Baucum, 2002). Bu aşamada çocuk, yetişkinlerin somut emirlerine değil, genelleştirilmiş kurallara uymaya başlamaktadır (Seçer, 2002). Ahlaki gelişim alanında çalışmalar yapan bilişsel kuramcılardan biri de Kohlberg'dir. Kohlberg'e göre birey, ahlaki yargıda bulunurken ikilem içindedir ve bu ikilemlere vereceği ahlaki tepkiler sonucunda giderek kendi ahlak anlayışını oluşturmaktadır (Can, 2012). Kohlberg, ahlaki gelişimi üç aşamada incelemiştir. Birinci aşamada, çocukta gerçek anlamda bir ahlak anlayışı yoktur. Çocuk

özodakçı bir eğilim içindedir. Daha çok bencil güdülerine doyum sağlayacak davranışlarda bulunmak ister, otoriteye saygı gösterir ve bireyleri nesne olarak görür. İkinci düzeyde, ahlaki ikilemler, toplumsal beklentiler ve geleneksel kurallar dikkate alınarak çözümlenir. Ahlak gelişiminin üçüncü düzeyinde ise birey, ahlaki ikilemleri, evrensel düzeydeki ahlaki ilke ve kavramlardan yararlanarak çözer (Seçer, 2002; Erden ve Akman, 2002; Öztürk ve Akbaba, 2008; Can, 2012).

Sonuç olarak, değerlerin oluşumunda bireylerin kişisel gelişim sürecinin ve sosyo kültürel ortamlarının etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bilimsel, teknolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlardaki gelişmeler, değişimler ve dönüşümler; “kitle iletişim araçlarının etkileri; bireylerin özellikleri, kendilerine ilişkin algıları, ön yaşantıları, dünya görüşleri, inançları” (Bromnick ve Swallow, 2001), beklentileri, korkuları ve kaygıları değerlerin oluşumunu etkilemektedir.

Değerlerin İşlevi

Değerler, tutumlarla ve sosyo-kültürel normlarla ilişkili olması nedeniyle *toplumsal* ve *bireysel* davranışları belirlemede, yönlendirmede ve biçimlendirmede önemli rol oynamaktadır.

Toplumun değer yargılarının bilinmesi, o toplumun yapısının incelenmesine katkı sağlayacak önemli ipuçları sunar (Özensel, 2003). Değerleri bilinen bir toplumun gelecekte hangi alanlarda başarılı ya da başarısız olacağını yordamak olanaklıdır. Bu bağlamda değerler, kimi yönleriyle toplumların gelişmişlik düzeyini göstermesi açısından önemlidir (TUSİAD, 1991).

Bireyin sahip olduğu değerleri ve değerler sistemi, nesnelere, olaylara ya da durumlara karşı tutumlarını belirler. Bireyler için hangi değerlerin öncelikli, hangi değerlerin amaç ya da araç, hangi değerlerin çok önemli ya da daha az önemli olduğu bilinmeden bireyleri anlayabilmek, bireylerin birbirlerini anlayabilmeleri ve birbirlerine ilişkin doğru çıkarsamalarda bulunabilmeleri oldukça zordur. Bu bağlamda değerler, bireylerin kendilerini doğru algılamalarına, kendilerini ve diğerlerini değerlendirmelerine kaynaklık eder (Yapıcı ve Zengin, 2003). Bu da değerlerin bireysel farklılıklara, toplumsal tabakalaşmaya ve farklılaşmaya neden olabileceği anlamına gelmektedir (Akbaş, 2004). Dolayısıyla “bireyin değerleri ile davranışları arasındaki işlevsel ilişki bilinirse” (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000) başka bir deyişle, “bireyin hangi

değerleri tercih ettiği nesnel bir yaklaşımla belirlenebilirse” (Başaran, 1993) tutum ve davranışlarının önceden kestirilmesi olanaklı olabilir.

Değerler, bireylerin ve toplumların sosyal kimliklerinin yargılanmasında (Fichter, 1990; Knafo ve Schwartz, 2003), toplumsal olayların değerlendirilmesinde (Knafo ve Schwartz, 2003) hazır araçlar olarak kullanılır. Toplumlara göre farklılaşan ideal düşünme ve uygun davranış gösterme yolları değerler tarafından belirlenir. Değerler, sosyal kabul gören davranışların belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılır. Böylelikle bireyler düşüncelerini nasıl ifade edeceklerini ve davranışlarını en iyi hangi yollarla gösterebileceklerini kavrayabilirler. Değerler, bireylerin sosyal rollerini seçmelerine ve bu rollere ilişkin sorumluluklarını yerine getirmelerine katkı sağlar. Sosyal kontrol ve baskı aracı olarak da işlev gören değerler, bireylerin içinde yaşadıkları kültüre uygun davranışlar göstermelerinde etkilidir. Ayrıca değerler, yasaklanmış davranış örüntülerini, duygusal eğilimlerin yönünü (utanma ve suçluluk gibi) belirler, toplum tarafından onaylanmayan davranışları engeller. Değerlerin, sosyal dayanışmanın sağlanmasında da belirleyici bir işlevi vardır. Ortak değerlere sahip bireyler birbirleriyle daha kolay ve etkili iletişim kurarlar (Fichter, 1990). Böylece bireyler arasında sosyal dayanışma artar, toplumsal çatışmalar azalır ve toplumun sürekliliği sağlanmış olur.

Özetle, bireyin kendisini başkalarına ifade etmesinde; bir olay karşısında kendisini, başkalarını ya da olayları değerlendirmesinde; başkalarını etkilemesinde, ikna etmesinde ya da başkalarından etkilenmesinde; kararlar almasında ve tercihlerde bulunmasında; çatışmaları çözmesinde; iyi ya da kötü olanı, doğruyu ya da yanlış ayırt etmesinde; en önemlisi kendini gerçekleştirmesinde değerlerin oldukça önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlerin farklı bilim dallarına konu olması, değerlerin ne anlama geldiği hakkında kapsamlı ve çok sayıda tanımın yapılmasına, buna bağlı olarak değer türlerine ilişkin yapılan sınıflamaların da çeşitlilik göstermesine yol açmıştır.

Araştırmacılar tarafından yaygın olarak kabul gören sınıflamalardan biri Spranger (1928) tarafından yapılmıştır. Spranger değerleri; kuramsal, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler olmak üzere altı grupta incelemiştir (Stewart, 1998):

- *Kuramsal değerler*: Gerçeğe, bilgiye ve eleştirel düşünmeye önem verir. Bu değere sahip olan bireylerin temel amacı gerçeği keşfetmektir. Bunun için entelektüel bakış açısı ile olay ya da durumlar hakkında neden ve kanıt ararlar ve elde ettikleri verilere ilişkin çeşitli yargılamalarda bulunur.
- *Ekonomik değerler*: Bu değere sahip olan bireyler, yararlı ve pratik olana önem verirler. Bu bireyler eğitimin uygulamalı yapılmasını tercih ederler. Uygulamaya geçmeyen bilginin atık bilgi olduğunu düşünürler. Birey, yaşamı, bedensel gereksinimlerin doyumu olarak görür. Üretim ve pazarlama gibi ekonomik iş dünyasına ilişkin konulara ilgi duyarlar.
- *Estetik değerler*: Bu değere sahip bireyler bireyseldirler, kendi kendine yetinme eğilimlidirler. Üst düzeyde biçim ve uyuma önem verirler ve her bir deneyimi simetri, zarafet ve uygunluk açısından değerlendirirler.
- *Sosyal değerler*: Bu değere sahip bireylerin en önemli özellikleri, yardımseverlik, bencil olmama ve başkalarını sevmedir. Bu bireyler, kuramsal, ekonomik ve estetik tutum ve değerlerin, soğuk ve insanlık dışı olduğunu düşünürler.
- *Politik değerler*: Bu değere sahip bireyler, kişisel olarak, etkili ve güçlü olmaya önem verirler. Kişisel güç ve şöhret elde etmek için yaşamları boyunca rekabet ederler.
- *Dinsel değerler*: Bu değere sahip bireyler, evreni bir bütün olarak algılar ve kendini bu bütünlüğün bir parçası olarak görürler. Mistik konulara ve yaşantılara ilgi duyarlar.

Güngör (1996) ahlaki değerlerin, diğer değerlerle birlikte, insanın değer sisteminin bir parçasını temsil ettiğini ve diğer değer türleriyle organik bir ilişki içinde olduğunu ileri sürerek Spranger'ın yapmış olduğu bu değer sınıflamasına yeni bir boyut olarak ahlâki değerleri eklemiştir.

Alport ve diğerleri (1960) değerlere ilişkin ortaya koydukları kuramlarında, Spranger'ın (1928) sözü edilen değer sınıflamasını temel alarak değerleri altı grupta incelemiştir. Bunlar, estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî değerlerdir. Her değer boyutu kendine özgü değer türlerini içermektedir. Bu kurama göre, estetik değerlerin temeli şekle ve ahenge, sosyal değerlerin temeli sevgiye, bilimsel değerlerin

temeli bilginin yapılandırılmasına ve düzenlenmesine dayanmaktadır. Bilimsel değerlere ilişkin en önemli kavramlar, gözlem, akıl yürütme, eleştirel düşünme ve rasyonel düşünme; ekonomik değerlere ilişkin en önemli kavram yarar; siyasi değerlere ilişkin en önemli kavram ise güçtür (Allport ve diğerleri, 1961, Akt. Turan ve Aktan, 2008).

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

1. Boyut:

- Yeniliğe açıklık boyutu, bireylerin duygusal ve düşünsel ilgilerini izlemelerine olanak sağlayan değerlerden oluşur ve bu boyuta ilişkin sınıflama; “özyönelim, uyarım ve yaşamdan haz duyma”dır.
 - Özyönelim: Özgür düşünce, davranış seçme, yaratma ve keşfetmeyi kapsar. Bu sınıflamaya ilişkin değer türleri, yaratıcı olma, özgür olma, meraklı olma, kendine amaçlar belirlemedir.
 - Uyarım: Heyecan dolu bir yaşam isteğini ve meydan okumayı kapsar. Bu sınıflamaya ilişkin değer türleri cesur olma, dinamik ve heyecanlı bir yaşama sahip olmadır.
 - Yaşamdan haz duyma: Bu sınıflamaya ilişkin değer türü yaşamdan keyif almaktır.
- Muhafazakârlık boyutu bireylerin bağlı oldukları kişilerle, kurumlarla ve geleneklerle olan ilişkilerinin devamlılığını sağlayan değerlerden oluşur ve bu boyuta ilişkin sınıflama “güvenlik, uyma, geleneksellik”dir.
 - Güvenlik: Bu sınıflamaya ilişkin değer türleri aile ve ulusal güvenliğe

sahip olma, toplumsal düzenin sürmesini isteme, temiz olma, iyiliğe karşılık verme, bağlılık duygusu ve sağlıklı olmadır.

- Uyma: Diğer insanlara zarar veren; sosyal beklentileri ya da normları ihlal eden davranışları, eğilimleri, itici güçleri kapsar. Bu sınıflamaya ilişkin değer türleri, kurallara uyma, özdisiplini sağlama, aileye ve yaşlılara saygı göstermedir.
- Geleneksellik: Geleneksel kültürü benimseme ya da bir dine inanmayı sağlayan düşünceleri kabul etmeyi kapsar. Bu sınıflamaya ilişkin değer türleri, alçakgönüllü olma, yaşamın getirdiklerini kabullenme, içten ve samimi bir biçimde dine ve inançlara bağlı olma, soğukkanlı ve sakin olma, ılımlı bir yaşam sürmedir.

2. Boyut:

- Kendini aşma boyutu, bireyin yakın ya da uzak çevresindeki insanların ve doğanın yararı için kendini düşünen bencil davranışlardan vazgeçmesine yönelik değerlerden oluşur ve bu boyuta ilişkin sınıflama; “evrensellik ve iyilikseverlik”dir.
 - Evrensellik: Bu sınıflamaya ilişkin değer türleri, açık fikirli olma, erdemli olma, toplumsal adaleti gözetme, eşitlikten yana olma, barıştan yana olma, sanat güzellikleriyle dolu bir dünyaya sahip olma, çevreyi korumadır.
 - İyilikseverlik: Bireyin çevresindeki bireylerin iyiliğini gözetmesi ve geliştirmesini kapsar. Bu sınıflamaya ilişkin değer türleri, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk, sevgi, alçak gönüllülüktür.
- Kendini zenginleştirme boyutu başkalarının zararına bile olsa bireyi kendi çıkarları doğrultusunda davranmaya yönlendiren değerlerden oluşur ve bu boyuta ilişkin sınıflama; “güç ve başarı”dır.
 - Güç: Sosyal statü ve saygınlık, bireyler ve kaynaklar üzerindeki kontrol ya da üstünlüğü kapsar. Bu sınıflamaya ilişkin değer türleri, sosyal güç sahibi olma, otorite sahibi olma, zengin olma, insanlar tarafından benimsenmedir.
 - Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimini

kapsar. Bu sınıflamaya ilişkin değer türleri, başarılı olma, hırslı olma, başkalarının üstünde etkili ve sözü geçen biri olma, zeki olmadır.

Bilsky ve Schwartz ile Allport ve diğerlerinin değerlere ilişkin yapmış oldukları sınıflamalar kavramsal olarak benzerlikler göstermektedir (Topçuoğlu, 1999, Akt. Dilmaç, 2007; İşcan, 2007). Örneğin, Allport ve diğerlerinin sınıflamasında yer alan politik değerler (güç, rekabet, mücadele) Schwartz'ın değer türlerinden "güç" ile; sosyal değerler (sevgi, nezaket, sempati) Schwartz'ın değer türlerinden "iyilikseverlik" ile; ekonomik değerler (iş alanına ilgi, üretim, tüketim, para biriktirme) Schwartz'ın değer türlerinden "başarı" ile; bilimsel değerler (gözlemleme, akıl yürütme, eleştirel düşünme ve mantıklılık) Schwartz'ın değer türlerinden "öz yönelim" ile; dini değerler Schwartz'ın değer türlerinden "güç ve geleneksellik" ile; estetik değerler (biçime ve uyuma saygı, güzellik ve simetri) Schwartz'ın değer türlerinden "evrensellik" ile paralellik göstermektedir.

Rokeach (1973) değerleri iki grupta toplamış, yaşamın temel amaçlarını gösteren değerleri amaç değerler, bu amaçlara ulaşmak için sergilenen davranışları ise araç değerler olarak tanımlamıştır (Bilgin, 1995). Amaç değerler temelde kişisel ve sosyal değerleri, araç değerler ise ahlâki ve yeterlilik değerlerini içermektedir. Rokeach'un (1973) değerlere ilişkin sınıflaması şöyledir:

- *Amaç değerler:* Barış içinde bir dünya, rahat bir yaşam, heyecan verici bir yaşam, güzellikler dünyası, başarılı olma, aile güvenliği, iç huzur, kendine saygı, sosyal kabul, zevk, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, mutluluk, özgürlük, ulusal güvenlik.
- *Araç değerler:* Özgür olma, özdisiplini sağlama, kendini kontrol etme, cesaret, bağışlayıcılık, dürüstlük, entelektüellik, yaratıcılık, geniş görüşlülük, hırslılık, itaatkârlık, kibarlık, mantıklılık, neşelilik, sevecenlik, sorumluluk, temizlik, yardımseverlik.

Değerlerin bireysel davranışları anlamada önemli bir etken olduğunu belirten Kahle (1983) sekiz değerden oluşan bir değerler listesi geliştirmiştir. Bu değerler (Beatty ve diğerleri, 1985):

- *Ait Olma Değeri:* Çevre, aile ve arkadaşlar tarafından önemsenen biri olma

gereksinimini açıklamaktadır.

- *Kendine Saygı Duyma Değeri*: Yaşamı boyunca kendiyile gurur duyan ve kendine güvenen biri olmayı ifade etmektedir.
- *Güvende Olma Değeri*: Bireyin karşılaşılacak güçlüklerden ve sorunlardan korunma ve kendini güvende hissetme gereksinimini ifade etmektedir.
- *Hayattan Zevk Alma Değeri*: Bireyin, zevkli ve mutlu bir yaşam sürmesinin önemini vurgulamaktadır.
- *Yakın İlişkiler Kurma Değeri*: Bireyin, çevresindeki bireyler ile yakın ilişkiler kurmayı ve çevresinde sevilen biri olmayı ifade eder.
- *Başkalarından Saygı Görme Değeri*: Bireyin çevresindeki bireyler tarafından saygı duyulan ve kabul gören biri olmasını ifade etmektedir.
- *Başarılı Olmak*: Bireyin yaşamda arzuladığı her şeye ulaşabilme gereksinimini vurgulamaktadır
- *Kişisel Gelişim Sağlama Değeri*: Bireyin, kendisiyle barışık ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanan biri olma gereksinimini ifade etmektedir.

Kahle'nin (1983) değerler listesi üzerinde çalışmalar yapan araştırmacılar, Kahle'nin (1983) belirlediği değerleri içsel odaklı ve dışsal odaklı değerler olmak üzere iki grupta toplamışlardır. İçsel odaklı değerler; kendine saygı duyma, yakın ilişkiler kurma, kişisel gelişim sağlama, hayattan zevk alma ve başarılı olma değerleridir. Dışsal odaklı değerler ise, ait olma duygusu, güvenlik ve başkalarından saygı görme değeridir. Bu açıklamanın ışığında Kahle (1983), içsel odaklı bireylerin, karşılıklarına çıkan problemleri çözme konusunda iç dünyalarının etkisi altında kalarak kararlar aldıklarını; dışsal odaklı bireylerin ise, karşılaştıkları problemleri çözmede yeteneklerini kullanmadıklarını, daha çok kadereci olduklarını belirtmiştir (Akt. Shao, 2002).

Tezcan (1974), Türk değerlerini aile, eğitsel, ekonomik, dinsel, siyasal ve boş zamanlar değerleri olmak üzere altı gruba ayırmıştır. Ayrıca Tezcan (1974), daha çok ahlaki ve dinsel değerleri dikkate alarak Türk değerlerini olumlu ve olumsuz olmak üzere de iki gruba ayırmıştır. Türklerin olumlu değerleri, "Kahramanlık, yurtseverlik, mertlik, dindarlık, kanaatkarlık, tutumluluk, toprağa bağlılık, konukseverlik, saygı-hürmet, hayırseverlik, hoşgörülülük, namus-şereflik, ciddilik ve ağırbaşlılık, alçakgönüllülük ve iç temizlik"tir. Olumsuz değerleri ise, "Cahillik, hilekarlık,

kurnazlık, saldırganlık, şehvete düşkünlük, pislik (çevre bakımından), hurafecilik, bencillik, ihmalcilik, tevekkül sahipliği, dindarlık (tutucu ve bağınazlık), gururluluk (uluslar arası ilişkilerde) tembellik, hainlik, intikamcılık, zalimlik”tir.

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

Lincoln-Douglas (2008) yaptığı çalışmada değerleri, evrensel değerler (insan saygınlığı, barış); araç değerler (Instrumental) (gelişim, ilerleme, özgürlük, bilgiye ulaşma); gerçek değerler (Intrinsic) (güzellik, mutluluk); önkoşul değerler (Prerequisite) (güvenlik, yargı); olağanüstü değerler (Paramount) (özgürlük ya da yaşamın kutsallığı); uygulamalı değerler (bütünlük, sadakat, bağlılık) olmak üzere altı grupta toplamıştır.

Phi Delta Kapan (2000) çalışmasında “öğrenme, başkalarına yardım etme, işbirliği, nezaket, dürüstlük, özgürlük ve sorumluluk” olmak üzere yedi değer türünü temel alırken (Brynildssen, 2002); Lickona (1991) ise “sorumluluk, yardımseverlik, dürüstlük, doğruluk, alışkanlık, saygı, merhamet, cesaret, işbirliği, hoşgörü ve davranışlarını kontrol etme ve demokratik değerler” olmak üzere 12 değer türünü temel almıştır.

Değer sınıflamaları ve her bir sınıflamanın altında yer alan değer türleri dışında alanyazında tek bir değer sınıflaması ve bu sınıflamanın altında toplanan farklı değer türlerine de rastlanmaktadır. Örneğin,

- 1948’de Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde “evrensel değerler” altında toplanan değer türleri; “yaşam, özgürlük, kişisel saldırı baskısı altında olmama, suç kanıtlanana kadar masumluğu varsayma, işkenceye karşı olma, din ve vicdan özgürlüğü, ifade özgürlüğü, mahremiyet, aile ve haberleşme, toplum hayatına serbestçe katılma özgürlüğü, eğitim, sağlık, mutluluğu sürdürmek için yeterli yaşam standardı”dır (Akt . İşcan, 2007).
- Apsen Konferansı’nda ise “evrensel değerler” altında toplanan değer türleri

“güvenirlilik, saygı, sorumluluk, adalet ve kurallara uygunluk, ilgilenme/özen gösterme, yurttaşlık erdemi ve vatandaşlık”tır (Akt . İşcan, 2007).

- Evin ve Kafadar ise (2004) “evrensel değerler” altında toplanan değer türlerini “demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, uygarlık, barış, eşitlik, bilim ve bilimsel düşünce, sanat, çevre duyarlılığı ve sevgi” olarak belirlemişlerdir.
- Gibbs ve Earley (1994) “küresel (ortak) değerler” altında toplanan değer türlerini “merhamet, cesaret, kibarlık, barış, dürüstlük, sadakat, nezaket, azim, saygı ve sorumluluk” olarak sıralamışlardır (Akt. Cafo-Somuncu, 2000).
- NCSS (1984) “demokratik değerler”i “eşitlik, özgürlük, kendine saygı, insan onuruna saygı, arkadaşlık, yardımseverlik, işbirliği, gizlilik, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, adalet, çeşitlilik, hoşgörü, çevreye saygı, hukukun üstünlüğü, çatışmalara barışçıl çözümler arama ve uluslararası insan hakları” olmak üzere 20 temel değer türü altında toplamıştır (Kinnier, Kernes ve Dautheribes, 2000).

Öğretmenlik Mesleği için Mesleki Değerler Kavramı

Alanyazın incelendiğinde, işe ya da mesleğe ilişkin değerlerin “çalışma değerleri (work values)” kavramı ile ele alındığı dikkat çekmektedir. Çalışma değerleri ise herhangi bir mesleğe özgü olmadan, genel olarak tanımlanmakta ve sınıflandırılmaktadır.

Alanyazında, çalışma değerleri kavramına ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, çalışma değerlerinin, mesleğe ilişkin inanç ve tutumlar ile ilgili olduğu vurgulanmaktadır. Bu görüşü savunan araştırmacılardan Super (1969), çalışma değerlerini, bireyin iş seçimi, iş öğrenme ya da o işi sürdürme kararlılığı ile ilgili inançları ya da tutumları olarak tanımlamaktadır (Liu ve Lei, 2012). Ros, Schwartz ve Surkiss (1999) çalışma değerlerini, bireylerin iş ortamında ideal davranışları yansıtmalarına olanak sağlayan inançları olarak tanımlamaktadır (Ros ve diğerleri, 1999). Herzberg ve diğerleri (1959), çalışma değerlerini, iş ortamında güdülenmeyi sağlayan temsilciler olarak tanımlamaktadır (Liu ve Lei, 2012). Çalışma değerlerini tutum ve inançlar olarak tanımlayan araştırmacılar, bu değerlerin, eğitim ve kariyer

seçimlerini etkilediğini; bireylerin yaşamlarında ve kariyer gelişimlerinde önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmacılara göre, bireyler çalışma değerleriyle uyumlu meslekler seçme eğilimindedirler (Liu ve Lei, 2012).

Bazı araştırmacılar ise çalışma değerlerinin, kestirimde bulunma aracı olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüşü savunan araştırmacılar, çalışma değerlerini, bireylerin, görevlerini yerine getirirken doğru tercihte bulunmaları ya da çalışma ortamında herhangi bir durumla ilgili doğru kararlar verebilmeleri için ölçüt olarak kullandıkları değerlendirme standartları (Dose, 1997); bireylerin çalışma ortamında davranışlarına yön veren rehber ilkeler (Lyons ve diğerleri, 2010); çalışma ortamında gösterilmesi beklenen ideal davranışların listesi (Super, 1969, Akt. Liu ve Lei, 2012; Ravning ve Meglino, 1987, Akt. Lyons ve diğerleri, 2010; Avallone ve diğerleri, 2010); çalışma ortamında görevlerini yerine getirirken ya da çevresindekilerle iletişim kurarken bireylere rehberlik eden standartlar (Avallone ve diğerleri, 2010; White, 2006); bireylerin amaçlarına uygun olan mesleği seçmeleri için kullandıkları ölçütler (Duffy ve Sedlacek 2007; Krishnan, 2012); iş ortamında bir amacın ya da davranışın değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler takımı (Levy ve Guttman, 1976; Liu ve Lei, 2012) olarak tanımlamaktadır.

Çalışma değerleri, alanyazında sözü edilen tanımlar dışında, araştırmacılar tarafından, bireylerin işle ilgili gereksinimleri ile memnuniyetleri arasındaki uygunluğu yansıtan (Abboushi, 1990 Akt. Li ve diğerleri, 2008) ve tercihlerinin göstergeleri olan nitelikler (Pryor, 1979, Akt. Li ve diğerleri, 2008); bireylerin işle ilgili çabalarını gösteren amaçlar (Liu ve Lei, 2012); iş yerinde gerçekleşen olaylara durumlara karşı gösterilen önem, değer ve arzu (Knoop, 1994; Elizur, 1984, Akt. Liu ve Lei, 2012) ve bireylerin işlerinde aradıkları özellikler, işten bekledikleri doyum ve ödüller (Super, 1969, Akt. Liu ve Lei, 2012; Bakar ve diğerleri, 2011) olarak tanımlanmaktadır.

Bazı araştırmacılar ise çalışma değerlerinin mesleğin özelliklerini temsil ettiğini düşünerek tanımlamalarını bu doğrultuda yapmışlardır. Örneğin çalışma değerleri, Dawis ve Lofquist'e (1984) göre, işin gereksinimleri; Harpaz'a (1986) göre işin amaçları, Billings ve Cornelius'e (1980) göre işin sonuçları ve Porter'e (1961) göre ise işin tatminsel/doyumsal gereksinimleri olarak tanımlanmaktadır (Lyons ve diğerleri, 2010).

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

Özetle çalışma değerleri, bireylerin, arzu ettikleri mesleği seçerken kullandıkları ölçütler; mesleki görevlerini yürütürken ideal davranışları göstermelerine olanak sağlayan inançlar ya da rehber ilkeler olarak tanımlanabilir.

Çalışma değerleri, bireylerin, işten beklentilerini (Black, 1994, Akt. Krishnan, 2012); kariyer gelişimlerini, çalışma isteklerini, öğrenme çabalarını (Chang, 2002); gereksinimlerini (Rohan, 2000), kısaca işle ilgili davranışlarını, algılarını ve tutumlarını etkileyen baskın bir öge olduğu (Cheung ve Scherling, 1999; Hegney ve diğerleri, 2006; Hirschi, 2010; Ueda ve Ohzono, 2012) için önemli görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, çalışma değerlerinin pek çok araştırmacı (Örneğin, Lofquits ve Davis, 1978; Nevill ve Super, 1989; Dose, 1997) tarafından iki grupta sınıflandırıldığı dikkat çekmektedir (Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999; Kaasa, 2011). Örneğin, Nevill ve Super (1989), çalışma değerlerini içsel ve dışsal olmak üzere iki grupta sınıflamış; içsel çalışma değerlerinin içsel etkinliklerle ilgili olduğunu ve başarı, özveri, aidiyet, sevilme, kabul edilme, saygı, yaratıcılık, bağımsızlık, entelektüellik ve estetik gibi değerleri içerdiğini; dışsal çalışma değerlerinin etkinliklerin sonuçlarıyla ilgili olduğunu ve iyi bir gelir, iyi iş koşulları, iş güvenliği gibi değerleri içerdiğini belirtmişlerdir (Akt. Chang, 2002).

Çalışma değerlerini üç grupta sınıflandıran araştırmacılar da vardır. Örneğin, Ginzberg, Axelrad ve Herma (1951) çalışma değerlerini, içsel değerler, dışsal değerler ve ortak (paylaşılan) değerler olmak üzere üç grupta sınıflandırmıştır. Araştırmacılar, içsel değerlerin, çalışanın iş alanıyla ilgili olduğunu; dışsal değerlerin, gelir, saygınlık ve ödüllendirme ile ilgili olduğunu; ortak (paylaşılan) değerlerin ise iş ortamında çalışanlar ile yöneticilerin birlikte paylaştığı değerler olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Chang, 2002). Schwartz (1999), çalışma değerlerini içsel değerler (örneğin, mesleki gelişim, ilgi ve yaratıcılık), dışsal değerler (örneğin, gelir ve güvenlik), sosyal değerler (örneğin, iletişim ve topluma katkı) ve güç değerleri (örneğin, saygınlık, yetki ve ikna etme) olmak üzere dört grupta sınıflandırmıştır. Super (1957) ise çalışma değerlerini 15 grupta sınıflandırmıştır. Bu değerler, entelektüel uyarılma, yaratıcılık, yönetim, kazanç,

çevre, yönetimle ilişki, yaşam tarzı, güvenlik, çalışma arkadaşları, estetik, prestij, bağımsızlık, çeşitlilik, ekonomik gelir ve yardımlaşmadır (Akt. Chang, 2002).

Araştırmacılar, çalışma değerlerinin, etnik kökenden, cinsiyete ait rollerden, yaştan, eğitim düzeyinden, sosyo-ekonomik statü ve ekonomik koşullardan etkilendiğini belirtmektedir (Cassar, 2008; Warr, 2008; Gahan ve Abeysekera, 2009; Hirschi, 2010; Liu ve Lei, 2012). Hyde ve Weathington (2006) ise çalışma değerlerinin kişiliğe ait değişkenlerden biri olduğunu ve bireyin kişiliği ile beraber oluştuğunu belirtmişlerdir. Çalışma değerlerinin işin özelliklerinden de etkilendiğini belirten araştırmacılar da vardır (Cooman ve diğerleri, 2008; Hegney ve diğerleri, 2006).

Alanyazında, “çalışma değeri” kavramının tanımlandığı ancak öğretmenlik, avukatlık, mühendislik gibi her bir mesleğin özelliklerine bağlı olarak farklılaşan “mesleki değer” kavramının tanımlanmadığı; bu bağlamda mesleklere özgü mesleki değerlerin tanımlanması ve sınıflandırılması gerektiği belirtilmektedir (Ueda ve Ohzono, 2012). Bu öneriden hareketle, izleyen kısımda, araştırma konusunu oluşturan “öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri” kavramı, “çalışma değerlerine” ve “öğretmenlik mesleğinin görev, rol ve sorumluluklarına” ilişkin alanyazından yararlanılarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlik mesleği, Cumhuriyet dönemi Türk eğitim tarihinde ilk kez 13 Mart 1924 tarihli ve 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun birinci maddesinde şöyle tanımlanmıştır: “ Muallimlik, devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” (Akyüz, 1999). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde ise, “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2012a). Öğretmen ise, uygun öğrenme yaşantıları seçerek öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran kişi (Küçükahmet, 2006; Ertürk, 1997); mesleki becerilere sahip, çağdaş, entelektüel, iyi alışkanlıkları olan, bilim, sanat ve edebiyatla ilgilenen, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olan kişi (Açıkgöz, 2003) ve öğrenmeyi öğreten kişi (Türkoğlu, 1996) olarak tanımlanmaktadır.

Gereksinim duyulan insan gücünün yetiştirilmesi yoluyla toplumların geleceklerini güvence altına almalarında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. İlköğretim kurumları yönetmeliğinde, öğretmenlerin, kendilerine verilen sınıfın ya da şubenin derslerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre

plânlama, okutma, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapma, ders dışında okulun eğitim ve öğretim ile yönetim işlerine etkin bir biçimde katılma ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirme gibi görev ve sorumlulukları olduğu belirtilmiştir (MEB, 2012b).

Öğretmenlerin rol, görev ve sorumluluklarına ilişkin alanyazında birçok sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Peterson ve diğerleri (1978), Sönmez (1992) ve Kuran (2002), öğretmenlerin, “öğretimi planlama”, “sınıf içi öğretim süreçleri” ve “sınıf içi etkileşim ve sınıf yönetimi” olmak üzere üç temel görevi olduğunu belirtmişlerdir. Amidon ve Hunter (1966), öğrenmeyi, etkileşim süreci olarak ele almış ve öğretmenin rolüyle ilgili davranışları, öğrencileri güdüleme, sınıf etkinliklerini planlama, öğrencilere bilgi verme, öğrencileri disipline sokma ve öğrencilere danışmalık yapma olarak sıralamıştır (Akt. Demirel, 1993):

Havighurst ve Neu-Garten (1967) öğretmen rollerini; öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleksi ustalık ve topluluk lideri olarak sıralamışlardır (Akt. Demirel, 1993). Oğuzkan (1977) ise öğretmen rollerini, öğretimi planlama-düzenleme-uygulama, öğrencilerle iletişim kurma ve etkileşimde bulunma, yönetsel görevleri yerine getirme, öğrenci davranışlarını değerlendirme, kendini ve öğrenciyi geliştirme olarak sıralamıştır. Gage ve Berliner (1984) ise, öğretmenlerin sınıf içi rollerini, sınıf iklimini belirleme, gereksinimleri karşılama, duyguların yatışmasına yardımcı olma ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olma biçiminde dört grupta toplamıştır (Akt. Açıköz, 2003).

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin yapılan sınıflamalar incelendiğinde öğretmenin görevlerinden birinin öğrenmeyi sağlama olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaları için öncelikle öğretimi planlamaları gerekmektedir (Erden, 1987, Akt. Sünbül, 2002; Kuran, 2002). Öğretimi planlama, öğretmenin, öğretimin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konularında verdiği kararlardan oluşan bir süreçtir (Gözütok, 2006). Öğretmenler, öğretim programına göre, öğretim yılının başında, öğrencilere hangi davranışları, hangi içerikle, nasıl kazandıracaklarını ve öğrencilerini nasıl değerlendireceklerini önceden planlarlar. İkinci olarak ise planlar doğrultusunda öğretimi gerçekleştirirler. Öğretmenler, öğrencilerin gelişim düzeylerini, yeteneklerini, ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak, derse, öncelikle bir önceki öğrenmeleri ve

önkoşul bilgileri özetleyerek başlarlar. Öğrencileri dersin amaçlarından haberdar ederek derse dikkatlerini çeker ve güdülenmelerini sağlarlar. Ardından uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak yeni materyali detaylı bir biçimde sunarlar. Son olarak öğrencilerin yeni materyale ilişkin kazanımları kazanıp kazanmadığını belirlemek için uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini işe koşarlar (Özden, 1997; Demirel, 2007; Senemoğlu, 2010). Ayrıca öğretmenler, tüm bu süreçte sınıf içinde, öğrencilere ipucu, dönüt, düzeltme vererek ve derse etkin katılımlarını sağlayarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırırlar.

Öğretmenin görevlerinden bir diğeri ise sınıfı yönetmektir. Sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturma, uygun olmayan davranışları düzeltme, iyi bir iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir psiko-sosyal iletişim yaratma ve zamanı etkili kullanma etkinliklerinin toplamı olarak tanımlanabilir (Karip, 2001). Sınıf yönetimi öğrencilerin davranışlarının yönetiminden daha fazlasıdır ve sınıf içi yerleşimin düzenlenmesi, zaman yönetimi, öğrencilerle iletişim, öğrencilerin güdülenmesi, öğretimin yürütülmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi ve sınıf içi disiplinin sağlanması gibi bileşenlerden oluşur (Özyürek, 2001; Çelik, 2003; Küçükahmet, 2006). Öğretmenlerin, sınıfı etkili bir biçimde yönetebilmeleri için öncelikle sınıfta yer alan fiziksel öğeleri, öğretim amaçlarına ve öğrencilerin özelliklerine uygun bir biçimde ve var olan olanaklar ölçüsünde düzenlemeleri de gerekmektedir. İkinci olarak ise öğrenme öğretme sürecinde yer alan etkinlikleri planlanan süre içerisinde gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, sınıfı etkili bir biçimde yönetebilmeleri için etkili iletişim kurmaları; bunun için de öncelikle kendilerinin etkili konuşmaları, jest ve mimikler gibi sözel olmayan ipuçlarını ve ses tonunu iyi kullanmaları, aynı zamanda iyi bir dinleyici olmaları gerekmektedir (Kuran, 2002). Öğretmenlerin sınıf içi etkileşimi arttırmak için ise, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaları, öğrencilerin düşüncelerini çekinmeden ifade etmelerine ve kendi aralarında tartışmalarına olanak sağlamaları ve düşüncelerine önem verdiklerini göstermeleri gerekmektedir (Tutkun, 2002). Öğretmenlerin sınıfı etkili bir biçimde yönetmeleri için disiplin anlayışını açık bir biçimde öğrencilere iletmeleri, sınıf kurallarını oluşturmaları ya da öğrencilerle birlikte oluşturarak bu kurallara uyulmasını sağlamaları da gerekmektedir (Çelik, 2003).

Öğretmenlerin öğrencilere danışmanlık yapma görevi de vardır. Öğretmenin etkili bir biçimde danışmanlık yapabilmesi için, öğrencilerinin ilgilerini fark etmeleri ve onları başarabilecekleri konusunda cesaretlendirmeleri gerekmektedir. (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1998)

Öğretmenlerin, öğrencilere bilgi, beceri ve tutumları resmi programlar aracılığıyla kazandırma görevlerinin yanı sıra toplumun kültürel değerlerini aktarma, öğrencilerin değişen ve gelişen değerlere uyumunu sağlama, öğrencilere toplum içinde karşılaştıkları sorunları çözme ve iyi bir yurttaş olmayı öğretme gibi görev ve sorumlulukları da vardır (Kuran, 2002). Öğretmenlerin, belirtilen görev ve sorumlulukları yerine getirirken davranışları ile öğrencilere rol model olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin yukarıda belirtilen görev ve sorumlulukları yerine getirirken ideal olan davranışları yansıtmaları gerekmektedir. Bu gerekliliği karşılamaları, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki değerleri işe koşmaları ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin değerleri, öğretmenlerin, öğretimi planlama, düzenleme, uygulama; öğrencilerin öğrenmelerini sağlama ve sürdürme; sınıf içi disiplini sağlama; kendini geliştirme gibi mesleki görevlerini ve sorumluluklarını 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 standartlar olarak tanımlanabilir. Mesleki değerler, ideal öğretmen davranışlarının belirlenmesinde rehber ilkeler olarak da dikkate alınabilir. Ayrıca öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken, niyetlerinin ve davranışlarının kabul edilebilir ya da kabul edilemez ve değerli ya da değersiz olduğunu yargılamak amacıyla kullanılabilir. Mesleki değerler, öğretmenlerin ideal olan davranışları yansıtmalarına katkı sağlarken öğretmenlik mesleğinde yasaklanmış davranış örüntülerini belirleyerek öğretmenlik mesleği için onaylanmayan davranışları da engelleyebilir. Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine bulgular başlığı altında yer verilmiştir.

Problem Durumu

Küreselleşme süreci, dünyanın her yerinde ve yaşamın bütün alanlarında önemli değişikliklere neden olmakta; benimsenen ortak değerleri, öncelikli hedefleri, evrensel davranış ilkelerini ve yaşam tarzlarını etkilemekte ve birçoğunun yeniden biçimlendirilmesine yol açmaktadır. Küreselleşmenin de etkisiyle gelişmiş ve gelişmekte olan pek çok ülkede, bir yandan yaşam standartlarının niteliği yükselirken eş zamanlı olarak aynı ülkelerde, toplumsal sorunların arttığı gözlenmektedir. Toplumların, beslenme, eğitim ve sağlık olanaklarının hızla iyileştiği dikkat çekmekle birlikte, aynı toplumların, nükleer savaşlar, çevresel felaketler; teknolojik suçlar, kültürel yozlaşma, yolsuzluklar (Kenan, 2009); boşanmaların ve ekonomik sıkıntıların artmasına bağlı olarak aile kurumunda gözlenen değişimler (İşcan, 2007), çocuklarda gözlenen kimlik bunalımları, olgunluk öncesi cinsel yaşam, intihar, okullarda yaşanan şiddet, suç işleme ve cinayet olayları (Martin ve Reigeluth, 1999) gibi sosyal sorunlarla karşı karşıya kaldıkları sıklıkla gözlenmektedir.

Siyasal, sosyal, kültürel alanlardaki çelişkilerin, zıtlıkların, ani değişimlerin olanca hızıyla yaşanmakta olduğu bilgi çağında, eğitim de, yapı ve uygulama açısından, küreselleşmenin değişim ve dönüşüm dalgalarından etkilenen bir kurum olma özelliği taşımaktadır. Bugün eğitimden beklenen, bir yandan teknolojik gelişmelere uyum gösteren bir yandan da küreselleşmenin yarattığı sosyal sorunlara çözüm oluşturan bir kurum olarak işlev görmesidir. Diğer bir ifadeyle eğitimden beklenen rol, bireyleri zihinsel, sosyal, psikolojik, ahlâki ve duygusal açılardan bir bütün olarak yetiştirmesidir. Bu da “modern eğitim anlayışına dayalı olarak geliştirilen eğitim programlarının bilişsel alan davranışları yanında duyuşsal alan davranışlarına da ağırlık vermesiyle mümkün olacaktır” (Kenan, 2009).

Konu bu yönüyle ele alındığında eğitimin sosyal sorunlara çözüm oluşturabilmesi, toplumsal işlevini yerine getirebilmesi dolayısıyla da toplumun sürekliliğini sağlayabilmesi bir yönüyle de eğitim programlarında duyuşsal alanla ilintili davranışlara ne ölçüde yer verildiğine bağlıdır. Ancak eğitim programlarında, duyuşsal alan davranışlarına “duyuşsal amaçlarda uzlaşmanın zor olması, duyuşsal amaçların somutlaştırılmasının zor olması, öğretiminin uzun zaman alması, değerlendirilmesinin zor olması ve bilişsel amaçlara göre daha esnek olması” (Bacanlı, 2006) gibi nedenlerden dolayı genellikle yeterince önem verilmemekte, duyuşsal alan davranışları

büyük ölçüde okulun ve Milli Eğitimin ön görüşünü yansıtan genel amaçlar içerisinde yer almaktadır.

Eğitimde duyuşsal alana önem verilmemesi ve bu alanın göz ardı edilmesi, bireylerin yeterliliklerini etkili biçimde kullanamamalarına neden olmaktadır. Duygular, tercihler, sevinçler, inançlar, beklentiler, tutumlar, değerler, ahlâk ve etik gibi öğelerden oluşan duyuşsal alan, bireysel ve toplumsal yaşam için vazgeçilmez bir boyuttur (Bacanlı, 2006). Eğitimde duyuşsal alan davranışlarının bilinçli olarak ele alınması gerekliliğini vurgulayan Paykoç (1995), çalışmasında, duyuşsal alan davranışlarının iki açıdan önem taşıdığına dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, duyuşsal etmenlerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemesidir. Diğeri ise duyuşsal alanın, eğitimin amaçlarına ve içeriğine ilişkin öğrencilerde belli tutum ve değerlerin geliştirilmesine olanak sağlamasıdır.

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

Değerler, farklı araştırmacılar tarafından, bireylerin davranışlarına yön veren standartlar (Rokeach, 1973); bireylerin nasıl düşüneceklerine, nasıl davranacaklarına (Brand, 1999) ve nasıl yaşayacaklarına ilişkin kararlarını etkileyen ortak düşünceler ve inançlar (Feather, 1975); kültüre ve topluma anlam ve önem kazandıran, toplumdaki ideal düşünme ve davranma yollarını belirleyen ölçütler (Fichter, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında değer türlerine ilişkin farklı sınıflamaların yapıldığı dikkat çekmektedir (Spranger, 1928; Allport ve diğeri, 1960; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Araştırmacılar tarafından en kabul gören sınıflamalardan biri Spranger (1928) tarafından yapılmıştır. Spranger değerleri; bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler olarak gruplandırmıştır. Rokeach (1973) ise, değerleri iki grupta toplamıştır. Yaşamın temel amaçlarını gösteren değerleri amaç değerler, bu amaçlara

ulaşmak için kullanılacak davranışları ise araç değerler olarak tanımlamıştır. Pek çok araştırmacının temel aldığı bir başka sınıflama ise Schwartz'a (1992) aittir. Schwartz değerleri; güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik olmak üzere on farklı grupta incelemiştir.

Bireylerin yaşam biçimlerinin oluşmasında önemli rolü olan değerler, kalıtsal özellikler olmayıp öğrenme sonucu oluşurlar. Çocuklar, "içinde yaşadıkları toplumun dünya görüşünü, duygusal yönelimlerini, siyasal görüşlerini, inançlarını ve kültürünü" (Gözütok, 2008) kısaca değerlerini yaşamlarının ilk yıllarında başlangıçta ailelerinden (Halstead ve Taylor, 2000; Fyffe ve diğerleri, 2004; Sabatier ve diğerleri, 2005; Çelik ve Güven, 2011), daha sonra medyadan, akranlarından, okulöncesi eğitim kurumlarından, yerel topluluklardan öğrenirler (Halstead ve Taylor, 2000; Fyffe ve diğerleri, 2004; Çelik ve Güven, 2011). Sözü edilen kurumlardan aile, çocuğun sosyal rolleri ilk olarak gözlemlediği dolayısıyla değerleri kazanmaya başladığı ilk kurum olması yönüyle önemlidir.

Bireyin kişiliğinin gelişmesinde ve sosyalleşme sürecinde, aileden sonra en önemli görev ise okula düşmektedir. Lickona (1988), üç temel nedene bağlı olarak değerlerin okullarda geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan ilki değerlerin kazandırılmasında aile kurumunun etkililiğini kaybetmesidir. Toplumsal yapının değişmesine bağlı olarak geniş ailenin çekirdek aileye dönüşmesi, ailede çocuk sayısının azalması, annenin çalışma hayatına girmesi, tek ebeveynli ailelerin ve boşanma oranlarının artması aile kurumunun etkililiğini kaybetmesinin nedenlerinden bazılarıdır. İkincisi, ailelerindeki doğru olmayan davranışlara sahip bireylerin, kötü alışkanlıklara sahip arkadaşların, günlük yaşamdaki ve medyadaki şiddet içeren olayların ya da diğer çevresel koşulların çocukları etkilemesidir. Üçüncüsü ise, toplumun varlığını sürdürmesi açısından önemli olan ortak değerlerin yeni nesillere sistemli biçimde aktarılması gereğidir (Cheek ve Lynn, 1994). Okullarda değer eğitimi verilmesi gerekliliğinin bir diğer nedeni ise çocuğun değerler sisteminin gelişmesindeki etkisi açısından ailenin ve toplumun, okullara göre çoğu zaman rastlantısal öğreti ve etkinlikler içermesidir.

Aile, toplum, medya vb. değişkenlerden planlı ve kontrollü olması yönüyle ayrılan ve böylelikle değerlerin yeni nesillerde geliştirilmesini rastlantısalıktan kurtaran "okul" değişkeninin işlevselliği pek çok bileşene bağlı olarak farklılık gösterir.

Program, öğretmen, öğrenci, yönetici, ders kitapları, yardımcı kaynaklar, araç-gereç ve materyaller bu bileşenlerden bazılarıdır.

Şüphesiz “okul” değişkeni ile değer öğretiminin rastlantısallıktan kurtarılmasının ön koşulu, toplumlarda benimsenen ve öğrencilerde geliştirilmesi planlanan başat değerlerin programlarda yer almasıdır. Alanyazında yapılan çalışmalarda da öğrencilerin kişiliklerini bir bütün olarak geliştirebilmeleri, kendilerine ve sosyal çevrelerine katkıda bulunabilmeleri için değerlerin, eğitim programının temel amaçlarından biri olması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Dale, 1994; Flowers ve diğerleri, 1998; Brand, 1999; Veugelers, 2000; İşcan, 2007; Thornberg, 2008).

Değerler, resmi programlar aracılığıyla farklı yaklaşımlarla öğretildiği gibi örtük program aracılığıyla da öğrenilmektedir. Resmi program kapsamında değerler; “bütünleştirilmiş yaklaşım” ile var olan tüm konularla ya da birçok konuyla bütünleştirilerek verilir. “Taşıyıcı konu yaklaşımı” ile tek bir derste (örneğin, Sosyal Bilgiler, Biyoloji, Sağlık Eğitimi) ya da bu dersin bir öğrenme alanında verilir. “Ayrı (bağımsız) yaklaşım” ile tek başına bir ders olarak verilir (Sinclair, 2004). Örtük program kapsamında ise değerler ders kitaplarından, seçilen metinlerden, öğretmen davranışlarından ve sınıf içi etkileşimden öğrenilir. Örtük program bağlamında, bilinçli ya da bilinçsiz olarak oluşan “öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler, öğretmen beklentileri, sınıf kuralları, öğretmenlerin dersleri işleyiş biçimleri, öğretmen ve öğrencilerin birbirleri hakkındaki görüş ve düşünceleri (Yüksel, 2002) değerlerin öğrenilmesini olumlu ya da olumsuz olarak etkiler.

Değerlerin öğretimi resmi program aracılığıyla da gerçekleştirilse, örtük programa da bırakılsa sınıf içinde uygulamayı gerçekleştiren öğretmen, mesleki ve kişisel yeterlikleri ve sahip olduğu değerleri açısından programın öngördüklerini gerçekleştirecek bir niteliğe sahip değilse, en mükemmel programın bile öğretmenin elinde işlevselliğini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilere değerlerin kazandırılması ve geliştirilmesi noktasında programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin yaşamsal bir rol ve öneme sahip olduklarını söylemek olanaklıdır.

Özellikle küresel, siyasi, ekolojik güçlüklerin her toplumda olanca şiddetiyle hissedildiği; buna bağlı olarak siyasal ve ideolojik çekişmelerden uzak bir eğitim anlayışının zorunluluk olduğu her kültür ve coğrafyada değerlerin içselleştirilmesi

yoluyla toplumların geleceklerini güvence altına almalarında toplum liderleri olarak öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenin resmi programı uygularken, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi açısından sahip olduğu yeterlilik düzeyi, değer eğitiminin niteliğini etkilemektedir (Dale 1994; Veugelers, 1996). Çünkü öğretmenler, öğrencilere resmi programla kazandırılması öngörülen değerleri; öğretim etkinliklerini yürütürken ve bu etkinliklere rehberlik ederken kazandırmaya çalışırlar. Bir başka deyişle öğretmenler değerleri programda belirtilen içerik çerçevesinde, verdikleri örneklerle ve yaptıkları uygulamalarla öğrencilere yansıtırlar. Öğretmenler bu süreçte, öğrencilerle etkileşim kurarlar ve öğrencilerin kendi değerlerini geliştirmelerinde onları cesaretlendirirler (Veugelers, 2000).

Öğrenciler, bir yandan resmi program kapsamında “öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi ve becerilerle donatılırken, diğer yandan örtük program kapsamında öğretmenin bilinçli ya da bilinçsiz olarak yansıttığı düşüncelerinden, duygusal tepkilerinden, değerlerinden ve alışkanlıklarından etkilenirler” (Varış, 1973; Gözütok, 1995; Astill ve diğerleri, 2002; Gökdere ve Çepni, 2003; Saracaloğlu ve diğerleri, 2004; Sarı, 2005; Dilmaç, 2008). Çünkü öğretmenler plan yaparken, öğretim etkinliklerini yürütürken, davranışlarına yön veren ve davranışlarını sergilerken ölçüt olarak kullandıkları değerlerini bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrencilerine yansıtırlar. Bu etkinlikler sırasında öğrenciler, öğretmenlerinin neleri önemli, neleri değerli bulduklarını ve kendilerine saygılı olup olmadıklarını gözlemlerler (Welton ve Mallan, 1999; Mariani, 1999). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri için örnek bir rol model olmaları, öğrencilerin değerlerinin geliştirilmesinde ve biçimlendirilmesinde önemlidir (Dale, 1994).

Türk Eğitim Sisteminde değerler, 2005 ilköğretim programına kadar eğitimin genel amaçları arasında yer almıştır. Bu süreçte bireyin duyuşsal gelişimi dolayısıyla değer gelişimi örtük program kapsamında, öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan 2005 ilköğretim programıyla birlikte, bu konudaki ön öğrenmelerin (görüşler, inançlar, değerler) yeni öğrenmeleri etkilemesi (MEB, 2005) gerekçe gösterilerek, değerler, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiş ve öğretim programlarının bir parçası haline getirilmiştir. Böylelikle, değerlerin öğretimi öğretmenlerin kişisel inisiyatiflerinden kurtarılmış, öğretmenlerin değerlerin öğretimine

ilişkin sorumlulukları artırılmış, dolayısıyla değer öğretiminin göz ardı edilmemesi konusunda önemli bir adım atılmıştır.

Değerlerin öğretimi açısından programların başarıyla uygulanması, öğrencilerde değerlerin bilgi boyutunda kalmayıp davranışa dönüşmesi, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken ideal olan davranışları yansıtmaları ve öğretmenlik mesleği için olumsuz olarak algılanan davranışları da engelleyebilmeleri için öğretmenlik mesleği ile ilgili değerlere sahip olmaları, bu değerleri içselleştirmeleri ve mesleki yaşamlarının ayrılmaz bir boyutu haline getirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin görevini etkili ve doğru yapabilmesi ve öğrencinin okul içi ve dışında öğrenmelerini sürdürmesine yardımcı olması için işe koşacağı, öğretmeni iyi öğretmen yapan ve diğer meslek gruplarından ayıran mesleki değerlerin belirlenmesine ve bu değerler açısından değerlendirilmelerine gereksinim vardır.

Türkiye’de “öğretmen” ve “değerler” konusunun birlikte ele alındığı çalışmalarda, en çok, öğretmenlerin programlardaki değerlere, değer eğitime ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında kullanılan yaklaşımlara ilişkin görüşlerinin belirlendiği (Akbaş, 2004; Doğanay ve Sarı, 2004; Tokdemir, 2007; Deveci ve Dal, 2007; Şen, 2007; Koç, 2007; Akkiprik, 2007; Sarı, 2007; Tokdemir, 2007; Can, 2008; Özen, 2008; Akbaş, 2009; Kuş, 2009; Fidan, 2009; Yalar, 2010; Baloğlu ve Balgalmış, 2005; Demir ve Demirhan, 2007; Yıldırım, 2009; Çengelci, 2010); daha sonra “Schwartz Değer listesi”, “Lussier’in değerler ölçeği”, “Rokeach’un değerler listesi”, “Güngör (1998) tarafından geliştirilen Değerler, Suç Anlayışı ve Ahlaki Hüküm Ölçeği”, “Sezgin (2006) tarafından geliştirilen Değer Sıralama Ölçeği” ve “Taşdan (2008) tarafından geliştirilen Bireysel Değerler Listesi” kullanılarak öğretmenlerin değer tercihlerinin belirlendiği (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Sarı, 2005; Sezgin, 2006; Dönmez ve Cömert, 2007; Fırat ve Açıkgöz, 2012; Yılmaz, 2009; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çakılı 2008; Taşdan, 2008; Aktepe ve Yel, 2009; Yılmaz ve Dilmaç, 2011; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çakılı, 2008; Taşdan, 2008; Dilmaç ve diğerleri, 2009; Memiş ve Gedik, 2010; Kolaç ve Karadağ, 2012); Schwartz Değerler ölçeği kullanılarak öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının belirlendiği (Çankaya ve Seçkin, 2004; Gürşimşek ve Göregenli, 2004, Karadağ ve diğerleri, 2006; Aşkan, 2010); Selvi (2007) tarafından geliştirilen Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Demokratik Değerler Ölçeği kullanılarak öğretmenlerin demokratik değer düzeylerinin belirlendiği (Karadağ, Baloğlu ve

Yalçinkayalar, 2006; Yılmaz, 2011; Yazıcı, 2011; Oğuz, 2011; Özdemir, 2009) çalışmalar dikkat çekmektedir.

Yukarıda belirtilen öğretmen ve değerlerle ilgili yapılan çalışmaların dışında, Aydın (2006) tarafından, içinde bazı değerleri de barındıran öğretmenlik mesleği etik ilkeleri belirlenmiştir. Aydın'ın (2006) belirlemiş olduğu öğretmenlik mesleği etik ilkelerinden bazıları sorumluluk, adalet, eşitlik, dürüstlük, doğruluk, tarafsızlık, sürekli gelişme ve saygıdır. Aksoy (1999) ve Gözütok (1999) tarafından ise öğretmenlerin etik dışı davranışları belirlenmiştir. Farklılıklara saygı duyma, sevgi, saygı vb. değerlerin içselleştirilmemesine işaret eden etik dışı davranışlardan bazıları, etnik, dini ve ekonomik düzey bakımından ayrımcılık yapma, sınıf önünde öğrenciyi aşağılama, öğrenciye sevgisiz saygısız davranmadır.

Görüldüğü gibi, geçmişten bugüne öğretmen ve değerlerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, değerlerin, “öğretmenlerin, öğretimi planlama, düzenleme, uygulama; öğrencilerin öğrenmelerini sağlama ve sürdürme; sınıf içi disiplini sağlama; kendini geliştirme vb. mesleki sorumluluklarını yerine getirirken düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına rehberlik eden ölçütler takımı” açısından ele alınmadığı başka bir deyişle öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmediği; öğretmenlerin yalnızca belli bir değer türü açısından değerlendirilmelerine karşın sahip olmaları gereken mesleki değerler açısından bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirilmemeleri, bu çalışmanın yapılma gereksinimini desteklemektedir.

MEB'in, 2006 yılında Temel Eğitime Destek Programı Projesi kapsamında öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin yaptığı çalışmada, belirlenen yeterlik alanlarının meslek bilgisine ilişkin yeterliliklerle sınırlı olması, değerlerle ilgili yalnızca Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme alt yeterlik alanında “Ulusal ve Evrensel değerleri benimsemeli” ifadesine; performans göstergelerinde ise “İnsan haklarına uygun davranır. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde demokratik davranır.” gibi ifadeler yer verilmesi, özetle duyuşsal özelliklere ve öğretmenlerin mesleki değerlerine yeterince yer verilmemesi de araştırmanın yapılma gereksinimini destekleyen bir başka boyuttur. Ayrıca öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin yapılmış çalışmalarda da, öğretmenlerin yalnızca meslek bilgisine ilişkin yeterliklerinin belirlenmesi, öğretmenlerin değerlerine ilişkin yeterliklere yer verilmemesi de çalışmanın yapılma gereksinimini destekleyen bir başka boyut olarak ele alınabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesi, belirlenen mesleki değerlere ilişkin ilköğretim öğretmenlerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca dayalı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim üyelerinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri nelerdir?
2. İlköğretim öğretmenlerine yönelik geliştirilecek Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin (ÖMDÖ) geçerlik ve güvenirlik nitelikleri nelerdir?
3. İlköğretim öğretmenlerinin belirlenen mesleki değerlere sahip olma düzeyleri nedir?
4. İlköğretim öğretmenlerinin belirlenen mesleki değerlere sahip olma düzeyleri, onların
 - a. cinsiyetlerine
 - b. medeni durumlarına
 - c. branşlarına
 - d. mesleki kıdemlerine (hizmet sürelerine)
 - e. öğrenim durumlarına (lisans tamamlama / lisans / lisansüstü)
 - f. mezun oldukları okul türüne (Eğitim Fakültesi / diğer) göre anlamlı olarak değişmekte midir?
5. İlköğretim öğretmenlerinin, meslektaşlarının mesleki değerlere sahip olma durumlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma; öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirleneceği ilk çalışma olması açısından önemlidir.

- Öğretmenlik mesleğinin değerlerinin açık ve belirgin bir biçimde belirlenmesi ile öğretmenlerin, mesleğin gerekliliklerini yerine getirirken nelerin tarafında ya da nelerin karşısında olacakları, karşılaştıkları herhangi bir olay ya da durum karşısında ne yapacakları ve bunların gerekçeleri de belirlenecektir. Kısaca,

öğretmenlik mesleğinin değerlerinin belirlenmesi ideal öğretmen davranışlarının ölçütlerinin belirlenmesine olanak sağlaması açısından önemlidir.

Belirlenen mesleki değerlerin;

- İlgili çevreler ve bağımsız araştırmacılar tarafından “öğretmen yeterliliklerinin” belirlenmesine ilişkin yapılacak çalışmalarda temel alınacak sınıflamalara, genelde “duyuşsal yeterlilikler” özelde “mesleki değerler” açısından yeni bir boyut kazandıracığı düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının seçiminde ve atanmasında önemli görülen ancak göz ardı edilen “duyuşsal özellikler”e dikkat çekmesi ve bu duyuşsal özelliklerin değerler boyutuna açıklık kazandırması açısından katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Çalışmanın bir diğer önemi de, alanyazına, öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesine yönelik yeni bir ölçme aracı kazandırmasıdır. Çalışmanın, alanyazına kazandıracığı ölçme aracıyla, öğretmenlerin mesleki değerleri konusunda yeni araştırmaların yapılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin sahip olmaları gereken değerler açısından değerlendirecek ilk çalışma olması yönüyle önemlidir. Değerlendirme sonuçları,

- Öğretmen adaylarının hizmet öncesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde duyuşsal alan eğitimi kapsamında mesleki değerlerin önemine ve gerekliliğine dikkat çekmesi açısından önemlidir. Ayrıca araştırma bulgularının, duyuşsal alanın değerler boyutuna ilişkin öğretmenlerin (uzmanlar tarafından eksikliği vurgulanan) eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin mevcut yeterliliklerinin, programda öngörülen değerleri kazandırmaya ne kadar uygun olduğuna ilişkin ipuçları sunması açısından önem taşımaktadır.
- İlköğretim programının öngördüğü değişikliklerden biri olan “değerlerin” öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığına diğer bir deyişle değerlerin kazandırılması konusunda programın uygulamadaki başarısına ilişkin ipuçları sunması açısından önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar

- Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesine ilişkin bilgiler, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinden anket aracılığıyla; ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal ve Sınıf Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarından kompozisyonlar aracılığıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- İlköğretim öğretmenlerinin mesleki değer düzeylerine ilişkin bilgiler, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, örnekleme alınan İstanbul, Balıkesir, İzmir, Bursa, Ankara, Adana, Kayseri, Samsun, Trabzon, Erzurum, Van ve Gaziantep illerindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Fen ve Teknoloji, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Matematik öğretmenlerinden ÖMDÖ ve yapılandırılmış görüşme formu (açık uçlu anketi) aracılığıyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- İlköğretim öğretmenlerinin mesleki değer düzeylerine ilişkin bilgiler, mesleki değerlerin “Farklılıklara saygı duyma, Kişisel ve toplumsal sorumluluk, Şiddete karşı olma ve İşbirliğine açık olma” boyutlarıyla sınırlıdır.

Tanımlar ve Kısaltmalar

Bu araştırmada kullanılan bazı kavramlar ve bu kavramların tanımları ile kullanılan kısaltmalara aşağıda yer verilmiştir.

Değerler: bireylerin, tercihlerini, ilgilerini, güdülerini, gereksinimlerini, isteklerini, amaçlarını, tutumlarını, kararlarını ve çevresindeki bireylere yansıttıkları davranışlarını etkileyen ölçüt ya da standartlardır.

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.

Ölçek: Bireyin belirli bir duruma ilişkin davranış örüntüsüne ne ölçüde sahip olduğunun belirlenmesine olanak sağlayan standartlaştırılmış ölçme aracıdır (Tezbaşaran, 1996).

ÖMDÖ: Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği

SÖDDÖ: Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeği

SIÖ: Sosyal İstenirlik Ölçeği

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

ÖGF: Öğretmen Görüşme Formu

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem ile çalışma grupları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesinin, belirlenen mesleki değerlere ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının (ölçek) geliştirilmesinin ve öğretmenlerin belirlenen bu değerlere sahip olma durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı *Karma Yöntem* (Mixed Methods) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma probleminin bütünsel bir çerçevede ele alınmasına, mantıksal ve sezgisel sonuçlar sunarak problemin en iyi biçimde açıklanmasına olanak sağlayan karma yöntem (Creswell ve Clark, 2008; Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Creswell ve diğerleri, 2003; Morgan, 1998) 1960'lerden günümüze kadar Psikoloji, Sosyoloji, Sağlık Bilimleri, Yönetim ve Organizasyon gibi birçok alanda yapılan bilimsel çalışmalara önemli katkılar sağlamıştır (Onwuegbuzie ve Leech, 2009). Bugün eğitim araştırmalarında da nitel ve nicel yaklaşımların karma yöntem adıyla bütünleştirilerek kullanılması giderek yaygınlaşmakta, bu yöntemin bilimsel çalışmalara yaptığı katkı önemli görülmektedir.

Karma yöntem, tek aşamalı ya da çok aşamalı araştırmalarda, nicel ve nitel verilerin aynı zamanda ya da ardışık (sıralı) olarak toplandığı ve çözümlendiği, çalışmanın bir ya da birden çok aşamasında verilerin bütünleştirildiği ya da harmanlandığı bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 1998; Hanson ve diğerleri, 2005; Onwuegbuzie ve Johnson, 2006). Tek bir araştırma modeline göre oldukça kapsamlı ve tamamlayıcı özelliğe sahip olan karma yöntem, aynı zamanda keşfedici, çoğulcu (pluralistic), açıklayıcı ve yaratıcı bir araştırma yöntemidir (Morse, 2003; Onwuegbuzie ve Johnson, 2004).

Karma yöntemin araştırmalarda kullanılma amacı, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde açıklanmıştır. Bu açıklamalar üç grupta toplanabilir:

- İki farklı yöntemin (nitel ve nicel) güçlü yönlerini ortaya çıkararak (nicel

araştırma yöntemlerinin zayıf yönlerini nitel; nitel araştırma yöntemlerinin zayıf yönlerini de nicel araştırma yöntemleri ile en aza indirgeyerek) araştırma bulgularını desteklemek (Onwuegbuzie ve Johnson, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 2003),

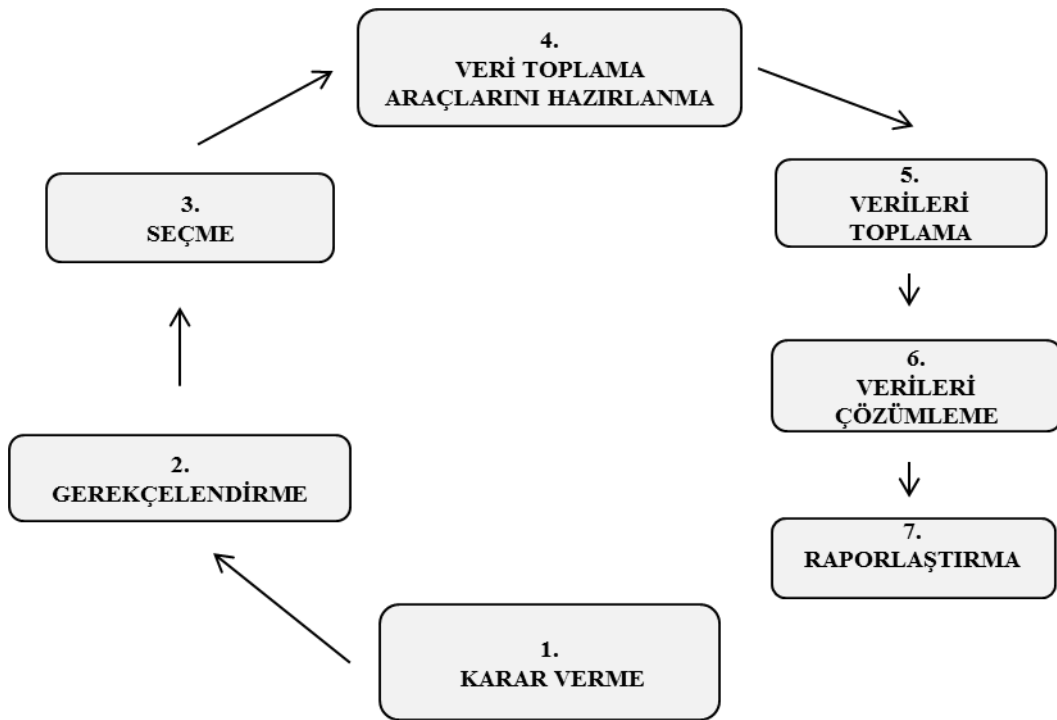
- İki farklı yöntemi birleştirmek, bütünleştirmek ve yaklaşımların paradigmaları arasında bağlantı kurmak (Creswell ve Clark, 2008),
- Araştırma bulgularını doğrulamak (confirmation) ve daha kapsayıcı duruma getirmek (comprehensive) (Morse, 2003). Morse (2003) doğrulamayı, farklı veri setlerinden elde edilen bulguların uyumu; kapsayıcılığı ise, araştırma problemini ayrıntılı bir biçimde anlama ya da veri setindeki aykırılıkları (anomalileri) açıklama olarak tanımlamaktadır.

Özetle, aynı olguya ilişkin nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasına ve veri analizlerinin bütünleştirilerek yorumlanmasına olanak sağlayan karma yöntem, araştırma bulgularının ve sonuçlarının daha iyi anlaşılmasını ve araştırmaya olan güvenin arttırılmasını amaçlayan bir yöntemdir.

Alanyazın incelendiğinde karma yöntem desenlerinin farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlandıkları ve tanımlanan desenlerin ise nicel-nitel veri toplama ve analiz süreçlerinin, “baskın ya da eşit olma” ve “eşzamanlı ya da sıralı olma” durumları dikkate alınarak (Morgan, 1998; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Creswell ve diğerleri, 2003) isimlendirildikleri görülmektedir. Tashakkori ve Teddlie (1998) karma yöntem desenlerini, sekiz grupta sınıflamıştır (örneğin, “doğrulayıcı/nitel veri/istatistiksel analizler ve yorum”, “doğrulayıcı/nitel veri/nitel yorum” vb.). Leech ve Onwuegbuzie (2009), karma yöntem desenlerini nitel ve nicel araştırma tekniklerinin araştırmanın bir ya da birden çok aşamasında (veri toplama, veri analizi, verilerin yorumlanması) bir arada kullanılması ya da ayrı ayrı kullanılıp yorumlama aşamasında bütünleştirilmesi durumuna göre “bütün karma yöntem ve kısmi karma yöntem” olmak üzere iki sınıfta toplamıştır. Daha sonra bu iki sınıfı da nitel ve nicel araştırma tekniklerinin eşzamanlı ya da sıralı olma durumuna göre ve birbirlerine olan baskınlıklarına göre sekiz grupta toplamıştır (Örneğin, “kısmi eşzamanlı eş durumlu karma desen”, “bütün sıralı baskın durumlu karma desen” vb.). Creswell (2003) ise karma yöntem desenlerini; “sıralı açıklayıcı desen”, “sıralı keşfedici desen”, “sıralı dönüştürücü desen”, “eşzamanlı

çeşitleme deseni”, “eşzamanlı birbirinin içine yerleştirilmiş desen” ve “eşzamanlı dönüştürücü desen” olarak sınıflandırmıştır. Alanyazında tanımlanan bu desenler, karma yöntemi kullanan araştırmacılara, çalışmalarını desenlerken nasıl bir yol izleyeceklerine karar vermeleri konusunda yardımcı olmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 1998).

Karma yöntem ile gerçekleştirilen bir araştırma, temelde yedi aşamalı bir işlem sürecinden oluşmaktadır. Bağlantı noktalarında esneklik olan bu aşamalar Şekil 1’de verilmiştir (Creswell, 2005):



Şekil 1. Karma Yöntem Aşamaları (Creswell, 2005’den uyarlanmıştır.)

1. Karar verme: Şekil 1’de de görüldüğü gibi, karma yöntem araştırmalarının ilk aşaması, araştırmada karma yöntemin kullanılmasının uygun olup olmadığına karar verilmesidir. Bu aşamada, araştırmacı karma yönteme ve desenlerine ilişkin bilgi toplamalı ve araştırmasını bu yöntemin araştırması için uygun olup olmadığına karar vermelidir.
2. Gerekçeleştirme: İkinci aşama, araştırmada karma yöntemin kullanılmasının gerekçesinin belirlenmesidir. Bu aşamada, nitel ve nicel verilerin bir arada

toplanmasının gerekçesi açıklanmalıdır.

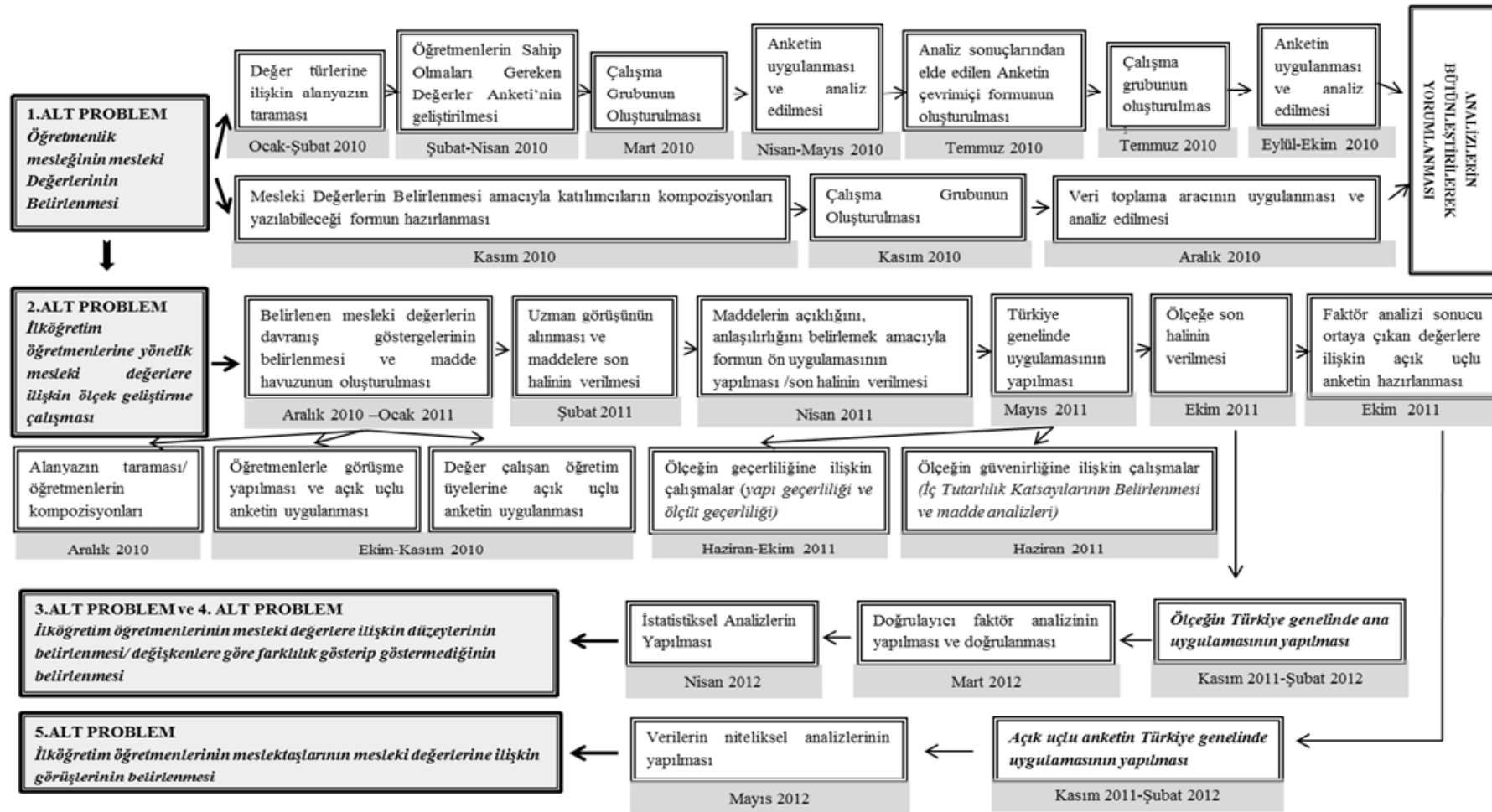
3. Seçme: Üçüncü aşama, veri toplama stratejilerinin belirlenmesidir. Araştırmanın gerekçesinin belirlenmesi aynı zamanda veri toplama sürecini de belirlemiştir. Bu aşamada, araştırmada “Önce nitel verilere mi yoksa nicel verilere mi öncelik verilecektir?”, “Nicel ya da nitel veriler sırayla mı yoksa aynı zamanda mı toplanacaktır?”, “Nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden hangisi kullanılacaktır?” sorularına yanıt aranmalıdır. Daha sonra araştırmanın süreci görselleştirilmelidir.
4. Veri toplama araçlarını hazırlama: Dördüncü aşama, nicel ve nitel veri toplama araçlarının hazırlanmasıdır. Bu aşamada, araştırma süreci öncesinde ya da sırasında belirlenen karma yöntem desenine dayalı olarak nicel ve nitel veri toplama araçlarındaki sorular geliştirilir.
5. Verileri toplama: Beşinci aşama, nicel ve nitel verilerin toplanmasıdır. Nicel ve nitel veriler, belirlenen karma yöntem desenine dayalı olarak ya aynı zamanda ya da sırayla (ardışık) toplanır.
6. Verileri çözümleme: Altıncı aşama, nicel ve nitel verilerin bütünleştirilerek ya da ayrı ayrı analiz edilmesidir. Veri toplama sürecinde nasıl bir yol izlenildiyse verilerin analizi sürecinde de aynı yol izlenilmelidir. Nitel ve nicel verilerin nasıl analiz edileceği (ayrı ayrı ya da bütünleştirilerek) araştırmada kullanılan desene göre farklılık göstermektedir.
7. Raporlaştırma: Son aşama ise, araştırmanın raporlaştırılmasıdır. Araştırmanın raporlaştırılması, araştırma probleminin bir ya da iki aşamadan oluşmasına göre farklılık göstermektedir. Araştırma problemi iki aşamadan oluşuyorsa; verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması da iki aşamadan oluşur. Her bir aşamada nicel ya da nitel araştırma teknikleri kullanılır. Araştırma probleminin açıklanmasında nicel ve nitel veriler her aşamada bütünleştiriliyorsa; örneğin araştırmada keşif, öngörme ya da açıklama yapılıyorsa her alt problem için nicel ve nitel sorular birlikte oluşturulur. Veri analizinde iki veri seti tek bir araştırma problemini açıklamak için bütünleştirilir.

Bu araştırma da, karma yöntemin doğasına uygun bir biçimde yukarıda belirtilen işlem basamakları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, öncelikle araştırmanın amacı ve

alt amaçları dikkate alınarak karma yöntemin tanımına, amacına, desenlerine ilişkin alanyazın taranmış, karma yöntem ile gerçekleştirilen çeşitli çalışmalar incelenmiş ve araştırmancının karma yöntem ile gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Karar verilme süreci aynı zamanda araştırmada karma yöntemin kullanılma gerekçesinin de belirlenmesine zemin hazırlamıştır. Araştırmancının amacına ve alt amaçlarına dayalı olarak veri toplama stratejilerinin belirlenmesi, araştırmada hangi karma yöntem desenlerinin kullanılacağı ve bu desenlerin kullanılma gerekçelerinin belirlenmesine olanak sağlamıştır. Bu araştırmada izlenen sürece Şekil 2’de yer verilmiştir.

Şekil 2’de de görüldüğü gibi,

- Araştırmancının birinci alt probleminde, Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesi amacıyla, nicel ve nitel veriler birlikte toplanmış, analizleri yapılmış ve nitel ve nicel analizler bütünleştirilerek yorumlanmıştır.
- Araştırmancının ikinci alt probleminde, öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından belirlenen mesleki değerlerin davranış göstergeleri yazılarak ÖMDÖ geliştirilmiştir.
- Araştırmancının üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemlerinde, öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yine nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler, öğretmenlerin kendi algılarına göre mesleki değer düzeylerinin belirlenmesine olanak sağlayan ÖMDÖ kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise, öğretmenlerin, meslektaşlarının mesleki değerlere sahip olma durumlarına ilişkin görüş bildirmelerine olanak sağlayan ÖMDÖ’nün faktör yapıları kullanılarak hazırlanan açık uçlu bir anket ile toplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki değer düzeylerine ilişkin nicel ve nitel veriler karşılaştırılarak yorumlanmıştır.



Şekil 2. Araştırma Süreci

Araştırmada Karma Yöntemin Kullanılmasının Gerekçesi

Bu araştırmada karma yöntemin kullanılmasının en temel gerekçesi, Creswell'in (2003) de belirttiği gibi, sosyal bilimlerde belirlenen sorunların karmaşık bir yapıya sahip olması ve bu sorunların çözümlenmesinde nicel ya da nitel yöntemlerden birinin kullanılmasının nitelik olarak yetersiz kalmasıdır. Yöntemin kullanılmasının bir başka gerekçesi, çalışmada bireylerin nasıl düşüneceklerine, nasıl davranacaklarına (Brand, 1999) ve nasıl yaşayacaklarına ilişkin kararlarını etkileyen soyut ürünler ya da inançlar (Feather, 1975) olarak tanımlanan değerlerin ele alınması ve duyuşsal alanın bir alt ögesi olan bu değerlerin somutlaştırılmasının ve değerlendirilmesinin zor olmasıdır.

Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda, bireylerin öz bildirime (self-report) dayalı ölçme araçlarına yanıt verirken kendisiyle ilgili gerçekçi bilgileri vermek yerine sosyal ve normatif anlamda ideali yansıtan bilgileri verdikleri belirlenmiştir (Hough, 1998). Söz konusu olan bu durum, nitel araştırma ile desteklenmedikçe araştırma probleminin en doğru biçimde yanıtlanmasını ve açıklanmasını engellemektedir. Yöntemin kullanılmasının bir diğer gerekçesi ise yukarıda belirtilen durumu her iki yaklaşımı kullanarak en aza indirmek ve araştırma problemini en doğru ve anlaşılır bir biçimde açıklamaktır.

Araştırmada Kullanılan Karma Yöntem Desenleri ve Gerekçeleri

Alanyazında yer alan karma yöntem desenlerine ilişkin sınıflamalar incelendiğinde, hiçbir desenin, bu çalışmanın araştırma problemini, bir bütün olarak tek başına açıklayamadığı görülmüştür. Karma yöntem desenlerinin standartlaştırılmasına yönelik yapılan çalışmaların henüz tamamlanmamış olması gerekçesiyle, Leech ve Onwuegbuzie (2009), alanyazında belirlenen desenlerin çalışmalarına uygun olmaması halinde, araştırmacılara, çalışmalarına uygun olan deseni kendilerinin oluşturmalarını önermişlerdir. Bu öneri doğrultusunda, çalışmada, Creswell (2003)'in sınıflaması dikkate alınarak; araştırmanın her bir alt amacı için farklı bir desen kullanılmıştır. Bu desenler belirlenirken Creswell (2003)'in aşağıda belirttiği sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerden hangisine daha fazla ağırlık verilecektir ya da eşit düzeyde mi ağırlık verilecektir?
2. Araştırmada, nitel ve nicel verilere hangi sırada öncelik verilecektir? Nitel ve

nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesinde nasıl bir öncelik sırası izlenecektir?

3. Nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular araştırmanın hangi aşamasında bütünleştirilecektir?

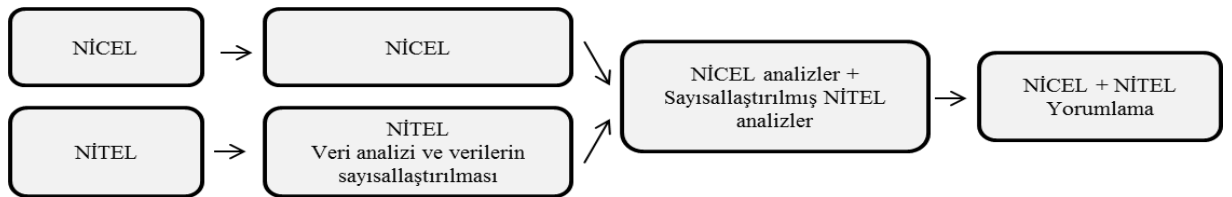
Bu araştırmada, sırasıyla, “Eşzamanlı Dönüştürücü Desen”, “Sıralı Keşfedici Desen”, “Sıralı Açıklayıcı Desen” ve “Eşzamanlı Çeşitleme Deseni” kullanılmıştır. Bu desenlerin araştırmada kullanılma gerekçeleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Eşzamanlı Dönüştürücü Desen (Concurrent Transformative Design)

Araştırmada, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini belirlemek için karma yöntem desenlerinden “Eşzamanlı Dönüştürücü Desen” kullanılmıştır. Bu desen;

- nicel ve nitel verilerin eşzamanlarda toplandığı,
- nicel verilerin ayrı, nitel verilerin (temalaştırıldıktan sonra nicel verilere dönüştürülerek-sayısallaştırılarak) ayrı analiz edildiği,
- nitel ve nicel analizlerin bütünleştirildiği ve birlikte yorumlandığı üç aşamalı karma yöntem desenidir (Creswell ve Clark, 2008).

Creswell (2003; 2005), bu desenin araştırmalara, kuramsal bir bakış açısı (kavramsal çerçeve, belirli bir kuram) sunduğunu ve bu kuramsal bakış açısının çalışmanın diğer aşamalarına yön verdiğini belirtmektedir. Araştırmanın bu aşamasında, ilgili desenin kullanılmasının gerekçesi sunduğu bu olanak ile açıklanabilir. Alanyazında doğrudan öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmanın diğer aşamalarına da yön verecek “mesleki değer” kavramının çerçevesinin ve kapsamının belirlenmesine gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinimi karşılamak için gerçekleştirilen veri toplama ve analiz süreci Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Eşzamanlı Dönüştürücü Desen

Şekil 3’te de görüldüğü gibi;

- Araştırmanın nicel veri toplama aşamasında önce alanyazın taraması yapılarak değer türlerine ulaşılmıştır. Ulaşılan değer türlerinin öğretmenlerinin mesleki değerleri olup olmadığının belirlenmesine dönük bir anket hazırlanarak eğitim fakültelerinde değerlerle ilgili çalışma yapan akademisyenlere uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir (NİCEL).
- Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında ise ilköğretim öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına “öğretmenlerin mesleki değerlerinin neler olması gerektiği” konusunda açık uçlu bir soru sorularak bu konudaki görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek (temalaştırıldıktan sonra nicel verilere dönüştürülerek-sayısallaştırılarak) öğretmenlik mesleğinin mesleki değer türleri belirlenmiştir (NİTEL).

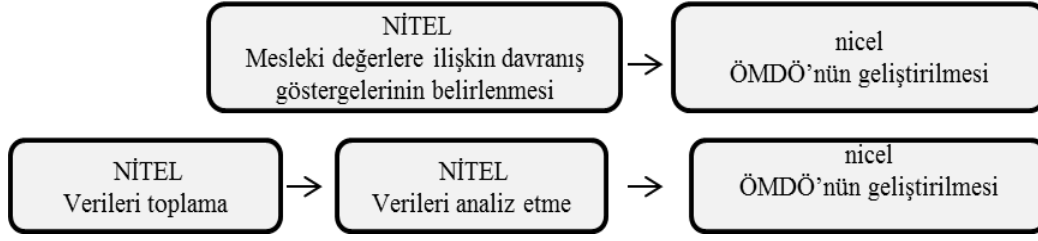
Öğretim üyelerinden anket aracılığıyla toplanan ve analiz edilen nicel veriler ile öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından kompozisyon aracılığıyla toplanan, analiz edilen (sayısallaştırılan) nitel veriler bütünleştirilmiş ve birlikte yorumlanmıştır. Böylelikle, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve bu kuramsal çerçeve çalışmanın diğer aşamalarına yön vermiştir.

Sıralı Keşfedici Desen (Sequential Exploratory Design)

Araştırmada, ÖMDÖ’nün geliştirilmesi amacıyla “Sıralı Keşfedici Desen” kullanılmıştır. Bu desen,

- önce nitel verilerin toplandığı ve analiz edildiği
- daha sonra nicel verilerin toplandığı ve analiz edildiği karma yöntem desendir (Tashakkori ve Teddlie, 2003; Creswell, 2003; 2005).

Creswell (2005), bu desenin, standartlaştırılmış veri toplama aracının geliştirilmesine de olanak sağladığını belirtmiştir. Araştırmanın bu aşamasında da, ilgili deseninin kullanılmasının gerekçesi, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirleyecek bir ölçeğe gereksinim duyulmasıdır. Bu gereksinimi karşılamak için gerçekleştirilen veri toplama ve analiz süreci Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4: Sıralı Keşfedici Desen

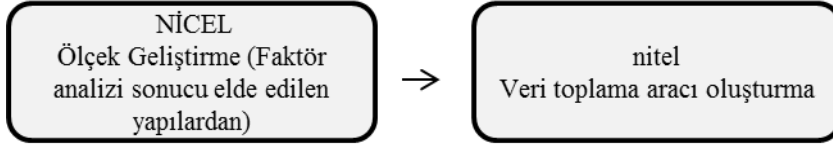
Şekil 4’te de görüldüğü gibi, nitel veri toplama aşamasında, araştırmanın birinci aşamasında ulaşılan mesleki değerlere ilişkin davranış göstergelerini belirlemek için alan uzmanı olarak kabul edilen öğretim üyelerinden açık uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla ve ilköğretim öğretmenlerinden açık uçlu bir sorudan oluşan anket ve görüşme tekniği aracılığıyla görüş alınmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular (davranış göstergeleri) kullanılarak (nitel) ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirleyecek ölçek (nicel) geliştirilmiştir.

Sıralı Açıklayıcı Desen (Sequential Exploratory Design)

Araştırmada, öğretmenlerin, meslektaşlarının mesleki değerleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesine olanak sağlayacak veri toplama aracının hazırlanması amacıyla karma yöntem desenlerinden “Sıralı Açıklayıcı Desen” kullanılmıştır. Bu desen,

- önce nicel verilerin toplandığı ve analiz edildiği,
- sonra nitel verilerin toplandığı ve analiz edildiği iki aşamalı bir karma yöntem desendir (Creswell ve Clark, 2003).

Caracelli ve Greene (1993) bu desenin, ölçek geliştirme aşamasında faktör analizi sonucu elde edilen yapıların, nitel veri toplama tekniklerinde (gözlem, görüşme, açık uçlu anket vb.) belirleyici tema olarak kullanılmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Araştırmanın bu aşamasında, ilgili deseninin kullanılmasının gerekçesi sunduğu bu olanak ile açıklanabilir. Öğretmenlerin, meslektaşlarının mesleki değerleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesine olanak sağlayacak veri toplama aracının hazırlanması süreci Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5: Sıralı Açıklayıcı Desen

Şekil 5’te de görüldüğü gibi, araştırmada, önce mesleki değer ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek dört faktörlü yapıya sahiptir (NİCEL). Bu yapılar (mesleki değerler) öğretmenlerin, meslektaşlarının değerleriyle ilgili görüşleri alınarak öğretmenlerin mesleki değer düzeylerinin belirlenmesine olanak sağlayacak açık uçlu soruların hazırlanmasında belirleyici tema olarak kullanılmıştır (nitel). Örneğin, ölçek üzerinde yapılan faktör analizi sonucu oluşan yapılardan biri “işbirliğine açık olma” değeridir. Öğretmenlerin, meslektaşlarının bu değere sahip olup olmadıklarına ilişkin görüşlerini yansıtabilecekleri açık uçlu soru hazırlanmıştır. Oluşturulan ölçme aracı araştırmanın son aşamasında kullanılmıştır.

Eşzamanlı Çeşitleme Deseni (Concurrent Triangulation Design)

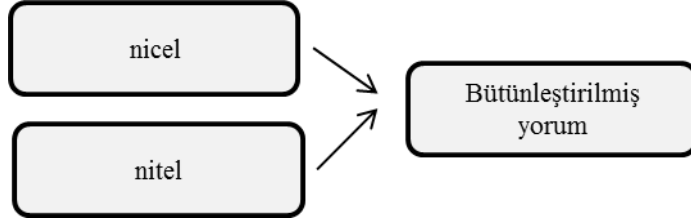
Araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla karma yöntem desenlerinden "Eşzamanlı Çeşitleme Deseni" kullanılmıştır. Bu desen,

- aynı olguya ilişkin eş zamanlı olarak nicel ve nitel verilerin ayrı ayrı toplandığı,
- ayrı ayrı analiz edildiği ve
- analizlerin bütünleştirilerek yorumlandığı karma yöntem desendir (Creswell ve Clark, 2008).

Creswell (2005) bu desenin, aynı olguya ilişkin iki ayrı yöntemden elde edilen bulguların karşılaştırılmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Araştırmanın bu aşamasında, ilgili deseninin kullanılmasının gerekçesi sunduğu bu olanak ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri çalışmaların bulguları incelendiğinde, bu bulguların nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden elde edilen verilere göre farklılık gösterdiği ya da birbirlerini farklı yönlerden desteklediği dikkat çekmektedir. Bu nedenle, araştırmanın bu aşamasında ilköğretim öğretmenlerinin

mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek için iki farklı yöntemin işe koşulmasına, elde edilen bulguların birbirlerini doğrulaması ya da reddetmesi yönünden karşılaştırılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinimi karşılamak için gerçekleştirilen veri toplama ve analiz süreci Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Eşzamanlı Çeşitleme Deseni

Şekil 6’da da görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki değer düzeylerini belirlemek için;

- Araştırmanın nicel veri toplama aşamasında, öğretmenlere, ÖMDÖ uygulanmış elde edilen veriler analiz edilmiştir.
- Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında, öğretmenlere, açık uçlu bir anket uygulanarak, meslektaşlarının ölçekte bulunan mesleki değerlere sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler niteliksel olarak analiz edilmiştir (nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanmıştır).

İki yöntemle elde edilen bulguların sonuçları bütünleştirilerek ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığından araştırmanın evren ve örnekleme de buna uygun olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan sorular için gerekli veriler, araştırmanın katılımcıları olan öğretim üyeleri, ilköğretim öğretmenleri ve öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilerin toplanması için belirlenen evren örneklem ve çalışma gruplarına ilişkin özet bilgiler Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1.

Nitel ve Nicel Verilerin Toplanması İçin Oluşturulan Evren Örneklem ve Çalışma Grupları

Veri Türü	Veri Toplama Aracı Türü	Veri Toplama Aracının Uygulama Amacı	Veri Toplama Aracının Uygulandığı Grup
NİCEL	Anket	Öğretmenlerin mesleki değerlerinin kavramsal çerçevesini belirlemek	Türkiye'nin değişik üniversitelerinde öğretmen eğitimi ve/veya değerler eğitimi/öğretimi konularında çalışmalar yapan öğretim üyeleri (n=38)
		Anket 1 ile belirlenen öğretmenleri mesleki değerleri olarak tanımlanan değerleri önem derecesine göre sıralamak	Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri (n=421)
	Ölçek	İlköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek	İlköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri (n=384)
		ÖMDÖ'nün benzer ölçekler geçerliğini incelemek	İlköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri (n=94)
		ÖMDÖ'nün geçerlik güvenirlik çalışmalarında kendisiyle ilgili gerçekçi bilgileri veren katılımcıların verilerini kullanmak	İlköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri (n=418)
	NİTEL	Yapılandırılmış Görüşme	Öğretmenlerin mesleki değerlerinin kavramsal çerçevesini belirlemek
İlköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek			İlköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri (n=288)

Nicel Verilerin Toplanması İçin Oluşturulan Evren ve Örneklem

Araştırmada öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin kuramsal bir çerçevenin oluşturulması için eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinden, ilköğretim öğretmenlerinin belirlenen mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden nicel veriler toplanmıştır.

Öğretim Üyeleri

Araştırmada, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin kuramsal çerçevenin oluşturulması için eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinden iki ayrı çalışma evreni oluşturulmuştur.

- a. Öğretim üyelerinin çalışma evreninden birini, Türkiye'nin değişik üniversitelerinde öğretmen eğitimi (hizmet öncesi-hizmetiçi öğretmen eğitimi- öğretmen yeterlilikleri) ve/veya değerler eğitimi/öğretimi konularında bilimsel çalışmalar yapan toplam 53 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Bu öğretim üyelerinin belirlenmesinde özgeçmişleri ve yayınları esas alınmıştır. Bu çalışma evreninin tümüne veri toplama aracı gönderilmiş ancak 39 öğretim üyesi araştırmaya katılmıştır. Bu öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversiteleri ve çalışma alanları Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2.

Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerlerinin Kavramsal Çerçevesini Belirlemek İçin Oluşturulan Çalışma Evrenindeki Öğretim Üyelerine Ait Bilgiler

Üniversite	Çalışma Alanları	n
Anadolu Üniversitesi	Öğretmen Eğitimi	2
	Değerler Eğitimi	2
Ankara Üniversitesi	Öğretmen Eğitimi	3
	Değerler Eğitimi	4
Adnan Menderes Üniversitesi	Değerler Eğitimi	1
Başkent Üniversitesi	Öğretmen Eğitimi	1
Bilgi Üniversitesi	Değerler Eğitimi	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Değerler Eğitimi	2
Çukurova Üniversitesi	Değerler Eğitimi	1
Doğu Akdeniz Üniversitesi	Öğretmen Eğitimi	1
Ege Üniversitesi	Değerler Eğitimi	1
	Öğretmen Eğitimi	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Öğretmen Eğitimi	2
	Değerler Eğitimi	1
Gazi Üniversitesi	Öğretmen Eğitimi	2
	Değerler Eğitimi	2
Giresun Üniversitesi	Değerler Eğitimi	1
Girne Amerikan Üniversitesi	Öğretmen Eğitimi	1
Hacettepe Üniversitesi	Öğretmen Eğitimi	2
İnönü Üniversitesi	Öğretmen Eğitimi	1
Kırıkkale Üniversitesi	Değerler Eğitimi	1
Koç Üniversitesi	Değerler Eğitimi	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Öğretmen Eğitimi	2
Selçuk Üniversitesi	Değerler Eğitimi	1
Uludağ Üniversitesi	Öğretmen Eğitimi	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	Değerler Eğitimi	1
Toplam		39

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretim üyelerinden 4'ü Anadolu Üniversitesi'nde; 7'si Ankara Üniversitesi'nde; 1'i Adnan Menderes Üniversitesi'nde; 1'i Başkent Üniversitesi'nde; 1'i Bilkent Üniversitesi'nde; 1'i Bilgi Üniversitesi'nde;

2'si Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde; 1'i Çukurova Üniversitesi'nde; 1'i Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde; 2'si Ege Üniversitesi'nde; 3'ü Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde; 4'ü Gazi Üniversitesi'nde; 1'i Giresun Üniversitesi'nde; 1'i Girne Amerikan Üniversitesi'nde; 2'si Hacettepe Üniversitesi'nde; 1'i İnönü Üniversitesi'nde; 1'i Kırıkkale Üniversitesi'nde; 1'i Koç Üniversitesi'nde; 2'si Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde; 1'i Selçuk Üniversitesi'nde; 1'i Uludağ Üniversitesi'nde; 1'i Yıldız Teknik Üniversitesi'nde görev yapmaktadır. Öğretim üyelerinden 20'si değerler eğitimi ve öğretimi konularında bilimsel çalışmalar yaparken 19'u öğretmen eğitimi konularında bilimsel araştırmalar yapmaktadır.

- b. Araştırmada nicel verilerin toplandığı diğer çalışma evrenini, Türkiye'deki devlet üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinde görev yapan ve bir önceki çalışma evreninin dışında kalan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Eğitim fakültelerinin web sayfalarında yer alan bilgiler temel alınarak bu çalışma evreninin sayısı yaklaşık 2000 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma evreninin tümüne veri toplama aracı gönderilmiş ancak 421 öğretim üyesi araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversiteler ve sayıları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3.

Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerlerinin Önem Derecesini Belirlemek İçin Oluşturulan Çalışma Evrenindeki Öğretim Üyelerine Ait Bilgiler

Üniversite	n	Üniversite	n
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	8	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	25
Afyon Kocatepe Üniversitesi	8	Fırat Üniversitesi	12
Akdeniz Üniversitesi	13	Hacettepe Üniversitesi	14
Anadolu Üniversitesi	38	Harran Üniversitesi	6
Ankara Üniversitesi	23	İnönü Üniversitesi	12
Atatürk Üniversitesi	17	Karadeniz Teknik Üniversitesi	21
Balıkesir Üniversitesi	9	Marmara Üniversitesi	29
Celal Bayar Üniversitesi	8	Mersin Üniversitesi	8
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	16	Muğla Üniversitesi	9
Çukurova Üniversitesi	16	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	16
Dicle Üniversitesi	6	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	17
Dokuz Eylül Üniversitesi	23	Pamukkale Üniversitesi	8
Dumlupınar Üniversitesi	11	Uludağ Üniversitesi	24
Ege Üniversitesi	15	Uşak Üniversitesi	9

Çizelge 3'te de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretim üyelerinden 8'i Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde, 8'i Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde, 13'ü Akdeniz Üniversitesi'nde, 38'si Anadolu Üniversitesi'nde, 23'ü Ankara Üniversitesi'nde, 17'si Atatürk Üniversite'sinde, 9'u Balıkesir Üniversitesi'nde, 8'si Celal Bayar Üniversitesi'nde, 16'i Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde, 16'sı Çukurova Üniversitesi'nde, 6'sı Dicle Üniversitesi'nde, 23'si Dokuz Eylül Üniversitesi'nde, 11'i Dumlupınar Üniversitesi'nde, 15'ü Ege Üniversitesi'nde, 25'i Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde, 12'si Fırat Üniversitesi'nde, 14'i Hacettepe Üniversitesi'nde, 6'sı Harran Üniversitesi'nde, 12'si İnönü Üniversitesi'nde, 21'i Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde, 29'u Marmara Üniversitesi'nde, 8'i Mersin Üniversitesi'nde, 9'u Muğla Üniversitesi'nde, 16'sı Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde, 17'si Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde, 8'ü Pamukkale Üniversitesi'nde, 24'ü Uludağ Üniversitesi'nde, 9'i Uşak Üniversitesi'nde görev yapmaktadır.

İlköğretim Öğretmenleri

Araştırmada öğretmenlerin mesleki değer düzeylerinin belirlenmesi için ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden nicel veriler toplamak amacıyla bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu süreçte öncelikle örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmenlik alanları belirlenmiştir. Örneklem grubuna Türkiye'deki resmi ilköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin alınmasına karar verilmiştir. Örneklem grubuna alınan öğretmenlik alanlarının karar verilme sürecinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Değerlerin kazandırılması konusunda ilköğretim kademesinin önemli bir yere sahip olması (Dale, 1994).
- Doğrudan değer kazanımlarına yer veren Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının başarıyla uygulanması, öğrencilerde değerlerin bilgi boyutunda kalmayıp davranışa dönüşmesi için öncelikle Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin söz konusu değerlere sahip olmalarının beklenmesi.
- Değerler, uzun zaman içerisinde kazandırılan duyuşsal davranışlardır. Öğrencilere değerlerin kazandırılmasında, öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak yansıttığı düşünceleri, duygusal tepkileri, değerleri ve alışkanlıkları etkilidir. Bu iki nedene

bağlı olarak, öğrencilerin uzun zaman etkileşimde buldukları, duyuşsal özelliklerine en çok maruz kaldıkları, davranışlarını daha çok gözlemledikleri ve model aldıkları Türkçe (haftada 5 saat), Matematik (haftada 4 saat), Fen ve Teknoloji (haftada 4 saat), Sosyal Bilgiler (haftada 3 saat) öğretmenlerinin söz konusu değerlere sahip olmalarının beklenmesi.

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) desteği ile Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından geliştirilen İstatistiksel Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) esas alınmıştır. Sınıflandırmaya göre Türkiye'de "Düzy 1" grubunda 12 İstatistiksel Bölge Birimi yer almaktadır (DPT, 2002). Araştırmada öncelikle her bir birimden basit yansız örnekleme ile birer il seçilmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan istatistiksel bilgiler dikkate alınarak, seçilen illerde görev yapan Fen ve Teknoloji, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Matematik Öğretmenlerinin toplam sayısı 96.966 belirlenmiştir.

Araştırmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Cohen, Manion ve Morrison'un (2005) örnekleme hatası ile güven düzeyi arasındaki ilişkiye bağli olarak belirledikleri "Örneklem Büyüklüğü Tablosu"ndan yararlanılmıştır. Tabloya göre, 96.966 kişilik bir hedef kitleyi, % 95 güven düzeyine göre tolerans gösterilebilir % 5'lik hata için, 383 kişinin temsil edeceği varsayılmıştır.

383 kişinin illere ve branşlara göre dağılımını belirlemek için evrendeki elemanların her bir temel özelliğinin örnekleme de aynı oranda yer almasına olanak sağlayan "Tabakalı Örnekleme Yöntemi" kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına hizmet etmesi açısından tabakaların oluşturulmasında "il" ve "branş" değişkenleri ölçüt olarak kabul edilmiş; "12 il" ve "5 branş" tabakalarının her birinden örnekleme alınacak öğretmen sayıları hesaplanmıştır. İllere ve branşlara göre öğretmen sayılarının evren ve örneklem dağılımı EK A'da verilmiştir.

Hesaplanan örneklem sayılarına ulaşmak amacıyla her bir ilden basit yansız örnekleme ile okullar seçilmiş ve seçilen okulların yöneticileri ile telefon görüşmesi yapılmıştır. Görüşmede, araştırmanın amacına ve uygulamanın kapsadığı branşlara ilişkin bilgi verilerek, müdürlere, okullarında uygulamanın yapılmasına gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Gönüllü olan müdürlere, araştırmanın amacını-uygulamanın yönergesini içeren bir mektup ve okulda ilgili branşlardan öğretmen sayısı kadar veri

toplama aracı kargo ile ulaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği’nin Uygulanması İçin Oluşturulan Örneklemdaki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Erkek	162	42,2
	Kadın	222	57,8
	TOPLAM	384	100
Branş	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	26	6,8
	Matematik Öğretmenliği	26	6,8
	Sınıf Öğretmenliği	272	70,8
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	24	6,3
	Türkçe Öğretmenliği	36	9,4
	TOPLAM	384	100
Kıdem	1-10 yıl	182	47,4
	11-20 yıl	138	35,9
	21-30 yıl	39	10,2
	31 ve üstü yıl	23	6
	TOPLAM	382	99,5
Öğrenim durumu	Ön lisans	36	9,4
	Lisans	323	84,1
	Lisansüstü	25	6,5
	TOPLAM	384	100
Mezun olunan okul	Eğitim Fakültesi	287	74,8
	Diğer	97	25,2
	TOPLAM	384	100
Medeni durum	Bekâr	96	25
	Evli	288	75
	Toplam	384	100
İl	Adana	26	6,8
	Ankara	58	15,1
	Balıkesir	11	2,9
	Bursa	30	7,8
	Erzurum	11	2,9
	Gaziantep	24	6,3
	İstanbul	131	34,1
	İzmir	43	11,2
	Kayseri	17	4,4
	Samsun	13	3,4
	Trabzon	9	2,3
	Van	11	2,9
	TOPLAM	384**	100,0

**Araştırmada, 96.966 kişilik bir hedef kitleyi 383 kişinin temsil edeceği varsayılmakla birlikte; 383 kişinin illere ve branşlara göre dağılımının belirlenmesinde ondalık sayıların tam sayılara çevrilmesi sonucu toplamda 384 kişiye ulaşılmıştır.

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerden % 42,2'si erkek, % 57,8'i kadın; % 25'i bekâr, % 75'i evlidir. Örneklemin % 6,8'i Fen ve Teknoloji, % 6,8'i Matematik, % 70,8'i Sınıf, % 6,3'ü Sosyal Bilgiler, % 9,4'ü Türkçe Öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 47,4'ü 1-10 yıl, % 35,9'u 11-20 yıl, % 10,2'si 21-30 yıl ve % 6'sı 31 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahiptir (Öğretmenlerden 2'si kıdemini belirtmemiştir.). Öğrenim durumu açısından öğretmenlerin % 9,4'ünün ön lisans, % 84,1'inin lisans ve % 6,5'inin lisansüstü düzeyde eğitim aldığı; mezun olunan okul açısından ise % 74,8'inin Eğitim Fakültelerinden, % 25,2'sinin ise diğer eğitim kurumlarından mezun olduğu görülmektedir. Örneklemdaki öğretmenlerin % 6,8'i Adana'da, % 15,1'i Ankara'da, % 2,9'u Balıkesir'de, % 7,8'i Bursa'da, % 2,9'u Erzurum'da, % 6,3'ü Gaziantep'te, % 34,1'i İstanbul'da, % 11,2'si İzmir'de, % 4,4'ü Kayseri'de, % 3,4'ü Samsun'da, % 2,3'ü Trabzon'da ve % 2,9'u Van'da görev yapmaktadır.

Nitel Verilerin Toplanması İçin Oluşturulan Çalışma Grupları

Araştırmada öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin kuramsal bir çerçevenin oluşturulması için ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından, öğretmenlerin meslektaşlarının değerleriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi için ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden nitel veriler toplanmıştır.

İlköğretim Öğretmenleri

Araştırmada, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin kuramsal çerçevenin oluşturulması ve ilköğretim öğretmenlerinin meslektaşlarının değerleriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi için iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur.

- a. Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin kuramsal çerçevenin oluşturulması için ulaşılan çalışma grubunu, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 109 Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Sosyal ve Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni, “araştırmacıya hız ve kolaylık sağlaması, araştırma için uygun olan daha fazla

katılımcıya ulaşılması ve daha az maliyetli olmasıdır” (Fraenkel ve Wallen, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya katılan katılımcıların özellikleri Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5.

Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerlerine İlişkin Kavramsal Çerçevenin Oluşturulması İçin Ulaşılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Erkek	41	38
	Kadın	68	62
	TOPLAM	109	100
Branş	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	17	16
	Matematik Öğretmenliği	14	13
	Sınıf Öğretmenliği	48	44
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	11	10
	Türkçe Öğretmenliği	19	17
	TOPLAM	109	100
Kıdem	1-10 yıl	51	47
	11-20 yıl	41	38
	21-30 yıl	11	10
	31 ve üstü yıl	6	5
	TOPLAM	109	100

Çizelge 5’te de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerden %38’i erkek, 62’si kadındır. Öğretmenlerin %16’sı Fen ve Teknoloji, %13’ü Matematik, %44’ü Sınıf, %10’u Sosyal Bilgiler, %17’si Türkçe Öğretmenidir. Araştırmaya katılan katılımcıların %47’si 1-10 yıl, %38’i 11-20 yıl, %10’u 21-30 yıl ve %5’i 31 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahiptir.

- b. Öğretmenlerin meslektaşlarının değerleriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi için ulaşılan çalışma grubunu, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 288 Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Sosyal ve Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken şöyle bir süreç izlenmiştir: İlköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla “Mesleki Değer Ölçeği” uygulanan örneklemin tamamına aynı zamanda öğretmenlerin meslektaşlarının değerlerine ilişkin görüşlerinin alınmasına olanak sağlayacak açık uçlu sorular da sorulmuştur. Dolayısıyla mesleki

değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesinde Tabakalı Örneklem Yöntemi kullanılarak oluşturulan 384 kişilik örneklem araştırmanın bu aşamasında da kullanılmıştır. Örneklemdeki 384 öğretmenden 288'i meslektaşlarının değerlere sahip olma durumlarıyla ilgili görüş bildirerek araştırmaya katkı sağlamıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların özellikleri Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6.

Öğretmenlerin Meslektaşlarının Değerleriyle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi İçin Ulaşılan Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzye	n	%
Cinsiyet	Erkek	122	42.36
	Kadın	166	57.63
	TOPLAM	288	100
Branş	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	19	6.59
	Matematik Öğretmenliği	17	5.9
	Sınıf Öğretmenliği	204	70.83
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	20	6.94
	Türkçe Öğretmenliği	28	9.72
	TOPLAM	288	100
Kıdem	1-10 yıl	138	47.91
	11-20 yıl	104	36.11
	21-30 yıl	28	9.72
	31 ve üstü yıl	18	6.25
	TOPLAM	288	100
Öğrenim durumu	Ön lisans	29	10.06
	Lisans	240	83.3
	Lisansüstü	19	6.59
	TOPLAM	288	100
Mezun olunan okul	Eğitim Fakültesi	215	74.65
	Diğer	73	25.35
	TOPLAM	288	100
Medeni durum	Bekâr	72	25
	Evli	216	75
	Toplam	288	100

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerden %42.6'sı erkek, 57.63'ü kadın; %25'i bekâr, %75'i evlidir. Öğretmenlerin %6.59'u Fen ve Teknoloji, %5.9'u Matematik, %70.83'ü Sınıf, 6.94'ü Sosyal Bilgiler, %9.72'si Türkçe Öğretmenidir. Öğretmenlerin, %47.91'i 1-10 yıl, %36.11'i 11-20 yıl, %9.72'si 21-30 yıl ve %6.25'i 31 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahiptir. Öğrenim durumu açısından öğretmenlerin %10.06'sının ön lisans, %83,3'ünün lisans ve %6.59'unun lisansüstü düzeyde eğitim aldığı; mezun olunan okul açısından ise %74.65'inin eğitim

fakültelerinden, %25.35'inin ise diğer eğitim kurumlarından mezun olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adayları

Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin kuramsal çerçevenin oluşturulması için ulaşılan diğer bir çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Programı'nda dördüncü sınıfta öğrenim gören 43 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni, "araştırmacıya hız ve kolaylık sağlaması, araştırma için uygun olan daha fazla katılımcıya ulaşılması ve daha az maliyetli olmasıdır" (Fraenkel ve Wallen, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından % 31'i erkek, % 69'ü kadındır. Katılımcıların % 63'ü Sınıf Öğretmenliği, %37'si ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan sorular için gerekli veriler, araştırmanın katılımcıları olan öğretim üyeleri, ilköğretim öğretmenleri ve öğretmen adaylarından nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilerin toplanması için kullanılan verilerin türü, veri toplama araçlarının türü ve uygulama amaçları ile uygulandığı gruba ilişkin özet bilgiler Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Türü	Veri Toplama Aracı Türü	Veri Toplama Aracının Adı	Veri Toplama Aracının Uygulama Amacı	Veri Toplama Aracının Uygulandığı Grup
NİCEL	Anket	Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi-1 (Anket 1)	Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin kavramsal çerçevesini belirlemek	Türkiye'nin değişik üniversitelerinde öğretmen eğitimi ve/veya değerler eğitimi/öğretimi konularında çalışmalar yapan öğretim üyeleri (n=38)
		Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi 2 (Anket 2)	Anket 1 ile belirlenen öğretmenleri mesleki değerleri olarak tanımlanan değerleri önem derecesine göre sıralamak	Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri (n=421)
	Ölçek	Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği (ÖMDÖ)	İlköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek	İlköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri (n=384)
		Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeği (SÖDDÖ)	ÖMDÖ'nün benzer ölçekler geçerliğini incelemek	İlköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri (n=94)
		Sosyal İstenirlik Ölçeği (SIÖ)	ÖMDÖ'nün geçerlik güvenilirlik çalışmalarında kendisiyle ilgili gerçekçi bilgileri veren katılımcıların verilerini kullanmak	İlköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri (n=418)
	NİTEL	Yapılandırılmış Görüşme	Öğretmenlerin Mesleki Değerlerini Belirlemeye Yönelik Kompozisyon Formu (Kompozisyon Formu)	Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin kavramsal çerçevesini belirlemek
İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Mesleki Değerleri İle İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi (Anket 3)			İlköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek	İlköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri (n=288)

Çizelge 7’de de görüldüğü gibi, araştırmada, nicel veri toplama araçlarından Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi-1 ve 2” ile ÖMDÖ, SÖDDÖ, ve SİÖ; nitel veri toplama araçlarından ise yapılandırılmış görüşme olarak tanımlanan Öğretmenlerin Mesleki Değerlerini Belirlemeye Yönelik Kompozisyon Formu ve Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Mesleki Değerleri İle İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi (Anket 3) kullanılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla biri anket diğeri de ölçek olmak üzere iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır.

Anketler

Araştırmada, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin kavramsal çerçevesini belirlemek amacıyla eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri için iki ayrı anket formu hazırlanmıştır. Aşağıda bu anketlere ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

Anket 1. Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi-1

Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesi için öncelikle öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin kuramsal çerçevenin oluşturulmasına gereksinim duyulmuştur. Anket 1 bu amaçla hazırlanmıştır. Anket 1’in hazırlanma aşamaları aşağıda verilmiştir:

- Alanyazında “Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri” kavramına ilişkin kavramsal bir çerçeveye ulaşılamaması nedeniyle, değer sınıflamalarına ve türlerine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın taranarak farklı araştırmacılar tarafından yapılan sınıflamaların altında yer alan değer türleri [Örn: Schwartz, (1990)’ın değer sınıflamasından kendini aşma boyutunda yer alan değer türleri iyilikseverlik ve evrensellik; Rokeach (1973)’ün değer sınıflamasından amaç değerler boyutunda yer alan değer türleri, başarılı olma, aile güvenliği, iç huzur, kendine saygı, sosyal kabul, zevk, bilgelik vb.]; öğrencilere kazandırılması öngörülen ilköğretim programındaki değerler ve öğretmen yeterlikleri, görev ve sorumluluklarına ilişkin çalışmalarda yer alan duyuşsal özellikler incelenerek 113 değer türünden oluşan bir liste hazırlanmıştır.

- Daha sonra, listede yer alan her bir değer türü, Sosyal Psikoloji Sözlüğü (Bilgin, 2003), Türk Dil Kurumu'nun Büyük Türkçe Sözlüğü (TDK, 2010), Felsefe Sözlüğü (Hançerlioğlu, 2006) ve Temel Toplum Bilimleri Terimleri Sözlüğü (Ozankaya, 1984) dikkate alınarak tanımlanmıştır. Elde edilen tanımlara göre aynı anlama gelen ya da birbirini kapsayan değer türleri ortak bir adla adlandırılmış ve değer sayısı 59'a düşürülmüştür. Bu liste değerlere ilişkin kavramların açıklığı, anlaşılabilirliği ve uygunluğu yönünden iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ankete son biçimi verilmiştir.
- Anketin uygulanacağı çalışma grubuna zaman ve mekandan bağımsız olarak kolaylıkla ulaşabilmek ve daha fazla veri toplayabilmek amacıyla Limesurvey Programı (Online-Anket geliştirmek amacıyla oluşturulan bir program) kullanılarak Anket 1'in çevrimiçi formu oluşturulmuştur.
- Eğitim fakültelerinde görev yapan ve öğretmen eğitimi ve/veya değerler eğitimi konusunda çalışan öğretim üyelerine uygulanmak üzere hazırlanan Anket 1, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin sorular (çalıştığı üniversite, çalışma alanı vb.) yer almaktadır. İkinci bölümde ise her bir değer karşısında ilgili değer *öğretmenlik mesleği ile ilgili bir değer (mesleki değer)* olup olmadığının belirlenmesi amacıyla "mesleki bir değerdir" ve "mesleki bir değer değildir" sütunları yer almaktadır. Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi 1 EK B'de verilmiştir.

Anket 2. Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi 2

Bu anket öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin önem derecesini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket 1'in uygulandığı katılımcı gruptan elde edilen verilerin analizi sonucunda 59 değer türünden 44'ü mesleki değer olarak tanımlanmıştır. Tanımlanan mesleki değerler Anket 2'de kullanılmıştır. Eğitim fakültelerinde görev yapan tüm öğretim üyelerine uygulanmak üzere hazırlanan Anket 2 iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin sorular (çalıştığı üniversite, çalışma alanı vb.) yer almaktadır. İkinci bölümde ise 44 mesleki değer ve bu değerlerin önem derecesine göre sıralanmasına olanak sağlayacak 1 (önemli değil) – 6 (çok önemli) arasında derecelendirme ölçeği yer almaktadır. Öğretim üyelerine zaman

ve mekandan bağımsız olarak kolaylıkla ulaşabilmek ve daha fazla veri toplayabilmek amacıyla Online-Anket Sitesi kullanılarak anketin çevrimiçi formu da oluşturulmuştur. Anket EK C’de verilmiştir.

Ölçekler

Araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla ÖMDÖ ile bu ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarında kendisiyle ilgili gerçekçi bilgileri veren katılımcıların verilerini kullanmak amacıyla “SİÖ” ve benzer ölçekler geçerliğini incelemek amacıyla “SÖDDÖ” kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Ölçek 1. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği (ÖMDÖ)

Bu başlık altında; ÖMDÖ’nün taslak formunun geliştirilme sürecine, ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla ulaşılan çalışma grubuna ve ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmalarında izlenen veri toplama sürecine yer verilerek ÖMDÖ’nün geliştirilme süreci açıklanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara, araştırmanın bulguları bölümünde yer verilecektir (Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği’nin bazı maddeleri EK G’de verilmiştir).

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği’nin Geliştirilme Süreci

a) Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği’nin Taslak Formunun Geliştirilme Süreci

ÖMDÖ’nün geliştirilme sürecinde, Tezbaşaran’ın (1996) da belirttiği gibi öncelikle “mesleki değer” kavramının tanımı yapılmış, kapsamı belirlenmiş ve belirlenen mesleki değerlerin gözlenebilir işaretçileri (davranış göstergeleri) yazılmıştır. ÖMDÖ’nün geliştirilme sürecine ilişkin izlenen işlem basamakları aşağıda özetlenmiştir:

Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin tanımı ve kapsamı araştırmanın birinci alt amacında ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesine yönelik yapılan uygulamalar, bu başlık altında kısaca özetlenecektir.

Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesi ve belirlenen mesleki değerlere ilişkin davranış göstergelerinin yazılabilmesi için;

1. Değerlerle ilgili çalışan öğretim üyelerinden, anket aracılığıyla toplanan verilerin analizleri doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri belirlenmiştir. Belirlenen 44 mesleki değerlerin tamamının ölçek geliştirme açısından, ölçekte alt boyut olarak yer alması söz konusu değildir. 44 mesleki değer arasından ölçekte alt boyut olarak yer alacak mesleki değerleri seçmek amacıyla öğretim üyelerinden mesleki değerleri yeniden önem derecesine göre sıralamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin analiz edilmesi ve analizlerin uzman görüşlerine sunulması sonucunda, belirlenen 10 mesleki değer (Öğrenmeye açık olma, Sorumluluk sahibi olma, Dürüst olma, Eşitlikten ve adaletten yana olma, İlkeli olma, Bilimsel düşünme, Farklılıklara saygı duyma, Şiddete karşı olma, Hukukun üstünlüğüne inanma, Mesleğine bağlılık duyma, Hoşgörülü olma) ölçekte alt boyut olarak yer almasına karar verilmiştir (Çizelge 8). Ölçeğin madde havuzunu oluşturmak amacıyla öncelikle 10 değere ilişkin davranış göstergelerinin belirlenmesine olanak sağlayacak Öğretmen Görüşme Formu (ÖGF) hazırlanmıştır (Öğretmen Görüşme Formu EK D’de sunulmuştur). Öğretmen görüşme formu kullanılarak, Eskişehir İli ilköğretim okullarından istekli ve gönüllü 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmelerin her biri yaklaşık olarak 15- 25 dakika sürmüş ve katılımcıların izni ile görüşmelerin ses kaydı yapılmıştır. Görüşmeler birebir yazıya dökülmüş ve NVivo8.0 Paket Programı kullanılarak betimsel analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, bazı değerlerin davranış göstergelerinin benzer olduğu, bazı değerlerin davranış göstergelerinin birbirlerini kapsadığı, bazı değerlerin davranış göstergelerinin ise sayıca yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu belirlemelerin iki alan uzmanının görüşüne sunulması sonucunda, mesleki değerlerin davranış göstergelerine ilişkin yukarıda belirtilen sorunları çözmek ve yeterli veriye ulaşmak amacıyla görüşme formunun açık uçlu ankete dönüştürülmesi kararına varılmıştır. (Açık uçlu anket EK E’de sunulmuştur). Mesleki değerlerin davranış göstergelerini belirlemek için hazırlanan açık uçlu anket, Eskişehir İli ilköğretim okullarında görev yapmakta olan istekli ve gönüllü 25 öğretmene ve değerlerle ilgili çalışma yapan 15

öğretim üyesine uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi işe koşularak NVivo 8.0 nitel veri analizi paket programında çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara ilerleyen sayfalarda yer verilmiştir.

2. Ölçülecek özelliğın kapsamının belirlenmesine ilişkin yukarıda belirtilen işlem basamağına ek olarak, alanyazında yanıtlayıcı kitleyi temsil eden örneklemdaki bireylere, konuya ilişkin görüşlerini belirtebilecekleri kompozisyon yazdırılabileceğı belirtilmiştir (Tezbaşaran, 1996). Bu çalışmada da yukarıdaki basamağına ek olarak öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin herhangi bir yönlendirme yapılmadan belirlenebilmesi ve bu değerlere sahip olan öğretmenlerin davranışlarının ortaya çıkarılabilmesi için (veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla) 109 öğretmene (Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sınıf) ve 43 öğretmen adayına (Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı) kompozisyon yazdırılmıştır. Öğretmenlerin yazdıkları kompozisyonlar içerik analizi yöntemi işe koşularak NVivo 8.0 nitel veri analizi paket programında analiz edilmiş ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin en önemli 10 değeri (Öğrenmeye-gelişime-yeniliklere açık olma, Ayrımcılık yapmama-adaletli olma, İnsanı-öğrenciyi sevme, Açık fikirli olma, Sabırlı olma, Toplumsal sorumluluk, Model olma, İşbirliğine açık olma”, Şiddete karşı olma ve Hoşgörölü olma) ve bu değerlere ilişkin davranış göstergeleri belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin ve öğretmenlerin/öğretmen adaylarının görüşlerine göre belirlenen mesleki değerler Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8.

Öğretim Üyelerinin ve Öğretmenlerin/Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Belirlenen Mesleki Değerler

Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerleri	
Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre	Öğretmenlerin-Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre
Öğrenmeye açık olma	Gelişime ve yeniliklere açık olma
Sorumluluk sahibi olma	İnsan-öğrenci sevgisi
Dürüst olma	Ayrımcılık yapmama/farklılıklara saygı duyma/adil olma
Eşitlikten ve adaletten yana olma	Toplumsal sorumluluk alma
İlkeli olma	İşbirliğine açık olma
Bilimsel olma	Açık fikirli olma
Farklılıklara saygı duyma	Sabırlı olma
Şiddete karşı olma	Şiddete karşı olma
Hukukun üstünlüğüne inanma	Hoşgörülü olma
Mesleğine bağlılık duyma	Dürüst olma

Çizelge 8’de yer alan mesleki değerlerden “davranış göstergelerinin yazılabilirliği”, “kapsamının sınırlandırılabilirliği” ölçütleri dikkate alınarak, ölçekte alt boyut olarak yer alacak mesleki değerler (ölçeğin hangi mesleki değerleri kapsayacağı/hangi mesleki değerlere ilişkin madde havuzunun hazırlanacağı) belirlenmiştir. Belirlenen mesleki değerler ve gerekçeleri aşağıda belirtilmiştir;

- Uzman görüşü ile “*Gelişime ve yeniliklere açık olma*” değerinin ölçekte bir alt boyut olarak yer almasına karar verilmiştir. Kararın verilmesinde, değer, öğretim üyeleri ve öğretmenler tarafından öğretmenlerin en önemli mesleki değeri olarak görülmesi ve davranış göstergelerinin yazılabilmesi etkili olmuştur.
- Uzman görüşü ile “*Açık fikirli olma*” değerinin, ölçekte bir alt boyut olarak yer almasına karar verilmiştir. Kararın verilmesinde, değer, öğretmenler tarafından öğretmenlerin önemli bir mesleki değeri olarak görülmesi ve davranış göstergelerinin yazılabilmesi etkili olmuştur.
- Uzman görüşü ile “*Toplumsal sorumluluk*” değerinin, ölçekte bir alt boyut olarak yer almasına karar verilmiştir. Kararın verilmesinde, değer, öğretmenler tarafından öğretmenlerin önemli bir mesleki değeri olarak görülmesi ve davranış göstergelerinin yazılabilmesi etkili olmuştur.
- Uzman görüşü ile “*İşbirliğine açık olma*” değerinin ölçekte bir alt boyut olarak yer almasına karar verilmiştir. Kararın verilmesinde, değer, öğretmenler

tarafından öğretmenlerin önemli bir mesleki değeri olarak görülmesi ve davranış göstergelerinin yazılabilmesi etkili olmuştur.

- Uzman görüşü ile “ilkeli olma, dürüst olma, eşitlikten ve adaletten yana olma, hukukun üstünlüğüne inanma, farklılıklara saygı duyma ve ayrımcılık yapmama” değerlerini, ölçekte bir alt boyut olarak “*Ayrımcılık yapmama (adil olma)*” değerinin temsil etmesine karar verilmiştir. Kararın alınmasında, “dürüst olma, eşitlikten ve adaletten yana olma, farklılıklara saygı duyma ve ayrımcılık yapmama” değerlerine ilişkin davranış göstergelerinin benzer ifadelerden oluşması (Örn. Dürüst olan öğretmen, eşitlikten ve adaletten yana olur; eşitlikten ve adaletten yana olan öğretmen öğrencilerine ya da meslektaşlarına ayrımcılık yapmaz; ayrımcılık yapmayan öğretmen farklılıklara saygı duyar gibi) etkili olmuştur.
- Uzman görüşü ile “sabırlı olma, hoşgörülü olma, şiddete karşı olma” değerlerini, ölçekte bir alt boyut olarak “*Şiddete karşı olma*” değerinin temsil etmesine karar verilmiştir. Kararın alınmasında, “sabırlı olma, hoşgörülü olma, şiddete karşı olma” değerlerine ilişkin davranış göstergelerinin benzer ifadelerden oluşması (Örn. öğrencilerin herhangi bir davranışına karşı sabırlı olan öğretmenin aynı zamanda anlayışlı, hoşgörülü olduğu ve onlara hiçbir şekilde tepki (psikolojik ya da fiziksel şiddet) göstermediği vb.) ancak şiddete karşı olma değerinin davranış göstergelerinin diğer mesleki değerlerden daha somut yazılabilmesi ve ayrıştırılabilmesi (Örn. “Ö98. Öğrencilerin fikirleri kendisine ters gelse bile sabırla dinler” ifadesini kullanmıştır. Bu davranış göstergesi, aynı zamanda hem sabırlı olma hem de açık fikirli olma değerinin davranış göstergesi olabilir.) etkili olmuştur.
- Uzman görüşü ile “Sorumluluk sahibi olma” değerinin ölçekte bir alt boyut olarak yer almamasına karar verilmiştir. Kararın verilmesinde, değer, tüm mesleki değerlerin davranış göstergelerini kapsamaması (Örn. “Ö38... kendini geliştirme-gelişime açık olma sorumluluğunu taşımalı bir öğretmen.”) etkili olmuştur.
- Uzman görüşü ile “Mesleğine bağlılık duyma” değerinin ölçekte bir alt boyut olarak yer almamasına karar verilmiştir. Kararın verilmesinde, değer, az sayıda davranış göstergesinin yazılabilmesi; yazılabilen davranış göstergelerinin

ise diğ er mesleki değ erlerin davranış göstergeleri ile benzerlik göstermesi etkili olmuştur.

- Uzman görüşü ile “İnsanı-öğrenciyi sevme” değ erinin ölçekte bir alt boyut olarak yer almamasına karar verilmiştir. Kararın verilmesinde, değ erin, çok soyut, geniş kapsamlı ve öznel değ erler olması, davranış göstergelerinin yazılamaması ve diğ er mesleki değ erlerden ayrıştırılamaması (hoşgörülü olma, sabırlı olma, düşüncelerine değ er verme vb.) etkili olmuştur.

Ölçek kapsamına alınacak altı mesleki değ ere ilişkin, açık uçlu anket yoluyla öğretim üyelerinden; görüşme, açık uçlu anket ve kompozisyonlar yoluyla öğretmenlerden elde edilen verilerin analizlerinden ve her bir değ er için ilgili kaynaklardan (Schwartz, 1992; Bowman ve Potts, 2001; Dilmaç, 2007; Akbaş, 2004 vb.) yararlanarak 120 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken ilgili mesleki değ erlere sahip olan bir öğretmenin göstereceğ i davranışların, ölçülebilirliğ i ve gözlenebilirliğ i dikkate alınmıştır. Ayrıca değ erlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları dikkate alınarak davranışı, duyguyu ve bilgiyi tanımlayan ifadelere yer verilmiştir.

Ölçek taslağ ı uzman görüşüne sunulmadan önce bir alan uzmanı ile birlikte maddelerin anlaşılır ve yalın ifade edilip edilmediğ i; maddelerin, altında bulunduğ u faktörü yansıtıp yansıtmadığ ı (Örneğ in, öğrenmeye açık olma değ erinin altında bulunan maddeler gerçekten öğretmenin öğrenmeye açık olup olmadığını ölçüyor mu?), maddelerin temelde yalnızca bir faktörü ölçüp ölçmediğ i (Hem araştırmacı hem de uzman için, her bir madde, küçük kağıtlara yazılmış ve kağıtlar birer torbanın içine konularak karıştırılmıştır. Araştırmacı ve uzman, farklı ortamlarda, torbaların içinden maddeleri seçip, okuyup, her bir maddenin hangi faktör altında çıkabileceğ ine ilişkin görüşünü kağıtların arkasına yazmıştır. Her bir kağıdın arkasında yazan faktör tahminleri karşılaştırılmış ve görüş ayrılığ ı olan ve bir kaç faktör altında çıkabileceğ i düşünölen maddelerde düzeltmeler yapılarak görüş birliğ ine varılmıştır.) tartışılmıştır. Böylelikle, kapsam geçerliliğ i üzerinde tartışılmıştır.

Oluşturulan 120 maddelik ölçek formunun, kapsam geçerliliğ ini incelemek için dört ölçme-değ erlendirme ve 11 alan uzmanının [EPÖ (6)-PDR (2)-EYTPE (2), Sosyoloji (1)] görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, her bir maddeyi, açıklığ ı-anlaşılabilirliğ i ve ilgili değ erin davranış göstergesi olup olmadığı açısından, form üzerinde

belirtilen “uygunluk derecelerini” (madde uygun, uygun değil, değiştirilebilir) dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir. Gerekli gördükleri durumlarda maddelerin düzeltilmesiyle ilgili görüşlerini ise, formda yer alan “açıklama” sütununa yazabilecekleri belirtilmiştir. Uzmanlardan alınan dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenmiş (Örneğin, benzer maddelerden bazıları çıkarılmıştır) ve madde sayısı 58’e düşürülmüştür. Oluşturulan 58 maddelik ölçme aracı, değerlerle ilgili çalışma yapan beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan her bir maddeyi açıklığı-anlaşılabilirliği ve belirtilen değer davranış göstergesi olup olmaması açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan, maddelere ilişkin herhangi bir düzeltme gelmemiştir. Bu nedenle, 58 madde aynı biçim ve içerik ile taslak ölçek formuna alınmıştır.

Oluşturulan 58 maddelik taslak ölçek, dil ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi amacıyla, iki ilköğretim okulunda görev yapan ve Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinden oluşan 35 kişiye uygulanmıştır. Katılımcılardan taslak ölçekte yer alan maddelerin kendilerini yansıtıp yansıtmadığını beşli likert dereceleme tipine dayalı olarak belirtmeleri istenmiştir (1=Beni hiç yansıtmıyor, 5= Beni çok yansıtıyor). Ayrıca katılımcılardan ölçekleri yanıtlarken ölçek maddelerini de ayrıntılı olarak incelemeleri istenmiş, karmaşık buldukları ve anlaşılmayan maddelere ilişkin önerilerini not edebilecekleri de belirtilmiştir. 35 katılımcı ile gerçekleştirilen ön uygulama sırasında maddelerin anlaşılabilirliği ile ilgili olarak sorun bildirilmemiş, katılımcılar maddeleri anlaşılır bulmuşlardır. Böylelikle son şekli verilen toplam 58 maddelik denemelik ölçek formu, geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılması için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

b) Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmalarında Kullanılan Çalışma Grubu ve İzlenen Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ÖMDÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında (Nisan-Mayıs ayında) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirildiği çalışma grubunu, Türkiye'deki resmi ilköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Matematik öğretmenleri oluşturmaktadır.

Veri toplama süreci öncesinde Türkiye'nin çeşitli illerinden uygun örnekleme yoluyla seçilen okulların müdürleri ile önceden görüşme yapılarak uygulama için izin alınmıştır. Veri toplama aracı izin alınan okulların okul müdürlerine kargo ile ulaştırılmış, her okul müdürü için araştırmanın amacına, veri toplama aracının hangi branştaki öğretmenlere uygulanacağına ve aracın nasıl yanıtlanacağına ilişkin bilgileri içeren uygulama yönergesi yazılmıştır. Ayrıca, ölçeğin gönderildiği her okuldaki bir öğretmen ile görüşme yapılarak, öğretmenden, ölçeğin diğer öğretmenler tarafından doğru ve nitelikli bir biçimde yanıtlanması, verilerin toplanması ve araştırmacıya gönderilmesi, özetle ölçeğin uygulama sürecini takip etmesi konusunda yardım istenmiştir. Bu öğretmenlerin yardımı ile uygulama süreci araştırmacı tarafından takip edilmeye çalışılmıştır. Eskişehir ilindeki uygulama, araştırmacı tarafından belirlenen okullara bizzat gidilerek gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilmiş, her uygulamadan önce araştırmacı kendini tanıtarak araştırmanın amacı ve veri toplama aracının nasıl yanıtlanacağına ilişkin bilgiler vermiştir. Uygulama sonucunda toplam 670 öğretmenden veri toplanmıştır.

c) Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri İçin Hazırlanma Süreci

Verilerden geçerli sonuçların çıkarılabilmesi için öncelikle verilerin kalitesinin incelenmesi, bir diğer deyişle nitelikli verilerle çalışılması önemlidir. Çok değişkenli analizler öncesinde verileri incelemenin dört temel amacı vardır. Bunlar, hatasızlığın incelenmesi, kayıp değerler, uç değerler ve normalliktir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Bu çalışmada da nitelikli verilerle çalışılması için ölçekte bulunan ters maddeler kodlandıktan sonra veri girişinde hata olup olmadığını belirlemek ve düzenleme yapmak amacıyla frekans ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Kayıp değerler (eksik veriler) ölçme aracının başarısızlığından, katılımcıların tüm maddelere ya da bazılarına yanıt vermemesinden ya da veri girişi sırasında yapılan hatalardan kaynaklanıyor olabilir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Bu çalışmada veri girişindeki hataları ve kayıp değerleri en aza indirmek amacıyla veri girişi yapılmadan önce her bir katılımcının veri toplama aracına ilişkin vermiş oldukları yanıtlar incelenmiştir. Maddeleri okumadan işaretlediği öngörülen ve birçok maddeye yanıt vermeyen (kayıp değer) 49 katılımcı veri setine alınmadan çıkarılmıştır. Böylelikle veri setinde yer alan kayıp değerlerin az sayıda olması sağlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde veri setinde yer alan kayıp değerlerin (eksik verilerin) az sayıda olmasının ve seçkisiz bir örüntü sergilemesinin çok ciddi bir sorun olmadığı ve böyle bir durumda kayıp değerleri ortadan kaldırmada farklı yöntemlerin kullanılmasının benzer sonuçlar vereceği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu çalışmada kayıp değerleri ortadan kaldırmak amacıyla elde edilen verilerden yararlanarak ortalama hesaplanmış ve kayıp değer içeren değişkenlere (maddelere) bu ortalamalar atanmıştır. Alanyazın incelendiğinde de kayıp değerlere ortalama değer atamanın en iyi kestirim yöntemi olduğu belirtilmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005, Akt. Çokluk ve diğerleri, 2010).

Alışılabilir değerlerin dışında kalan değerler (uç değerler) istatistiksel testlerin sonuçlarını bozabilir. Bu nedenle analize başlamadan önce uç değerlerin incelenmesi gerekmektedir. Uç değerler, tek yönlü ve çok yönlü olabilir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Tek yönlü uç değer, denekler, bir tek değişkene ilişkin aşırı değerlere sahip olmaları anlamına gelirken; çok yönlü uç değer, iki ya da daha fazla değişkene ilişkin aşırı değerlere sahip olmaları anlamına gelir. Bu çalışmada tek yönlü uç değerleri belirlemek amacıyla ham puanlar standart Z puanlarına dönüştürülmüştür. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin %99'u ortalamadan +/- 3 standart sapma uzaklıkta yer almıştır. Dolayısıyla +3'den büyük ya da -3'den küçük Z değerine sahip 153 katılımcı uç değer olarak düşünülmüş ve veri setinden çıkarılmıştır. Çalışmada çok yönlü uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı olarak bilinen bir istatistik işlemle belirlenmiş ve çok yönlü uç değer olarak belirlenen 50 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca sosyal beğenirliği yüksek ya da düşük olan katılımcıların istatistiksel testlerin sonuçlarını bozabileceği düşünülerek, ölçek taslak formu ile birlikte Akın (2010) tarafından geliştirilen SİÖ uygulanmıştır. SİÖ'den elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için başka bir deyişle çalışma grubunda sosyal istenirlik düzeyi yüksek ya da düşük katılımcı bulunmadığı için veri seti üzerinde bir değişiklik yapılmamıştır.

Sonuç olarak çalışmada Türkiye genelinden toplam 670 öğretmene ulaşılmıştır. Maddeleri okumadan işaretlediği öngörülen ya da birçok maddeye yanıt vermeyen 49 katılımcı veri girişi yapılmadan veri setinden çıkarılmıştır. Tek yönlü ve çok yönlü uç değerler de çıkarıldıktan sonra 418 katılımcı ile analizler yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik

ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı çalışma grubunun kişisel bilgileri Çizelge 9’da yer almaktadır.

Çizelge 9.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzye	N	%
Cinsiyet	Erkek	177	42.3
	Kadın	241	57,6
	TOPLAM	418	100,0
Branş	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	46	11.0
	Matematik Öğretmenliği	48	11.5
	Sınıf Öğretmenliği	231	55.3
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	34	8.1
	Türkçe Öğretmenliği	59	14.1
	TOPLAM	418	100,0
İl	Antalya	5	1.1
	Niğde	8	1.9
	Aydın	10	2.3
	İzmir	13	3.1
	Artvin	14	3.3
	Manisa	15	3.5
	Afyon	15	3.5
	Kütahya	17	4.1
	Kayseri	18	4.3
	Denizli	18	4.3
	Şırnak	22	5.2
	Şanlıurfa	22	5.2
	Hatay	27	6.4
	Adana	29	6.9
	Diyarbakır	36	8.6
	İstanbul	59	14.1
	Eskişehir	90	21.5
	TOPLAM	418	100,0

Çizelge 9’da da görüldüğü gibi, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılacağı çalışma grubunu, Türkiye’nin her bölgesinden en az bir il olmak üzere toplam 17 ilden uygun örnekleme yoluyla seçilen resmi okullarda görev yapmakta olan gönüllü öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 418 öğretmenin %57.6’sı kadın, %42.3’ü erkektir. Katılımcıların, %11’i Fen ve Teknoloji, %11.5’i Matematik, %55.3’ü Sınıf, %8.1’i Sosyal Bilgiler ve %14.1’i Türkçe öğretmenidir. Örneklemedeki öğretmenlerin % 1.1’i Antalya’da, % 1.9’u Niğde’de, % 2.3’ü Aydın’da, % 3.1’i İzmir’de, % 3.3’ü Artvin’de, % 3.5’i Manisa’da, % 3.5’i Afyon’da, % 4.1’i Kütahya’da,

% 4.3'ü Kayseri'de, % 4.3'ü Denizli'de, % 5.2'si Şırnak'ta, % 5.2'si Şanlıurfa'da, %6.4'ü Hatay'da, %8.6'sı Diyarbakır'da, %14.1'i İstanbul'da, %21.5'i Eskişehir'de görev yapmaktadır.

Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgulara, araştırmanın “Bulgular Bölümü'nde” yer verilmiştir.

Ölçek 2. Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeği (SÖDDÖ)

ÖMDÖ'nün benzer ölçekler geçerliğini incelemek üzere Selvi (2007) tarafından geliştirilen SÖDDÖ kullanılmıştır. 21 maddeden oluşan SÖDDÖ, “Eğitim Hakkı”, “Dayanışma” ve “Özgürlük” şeklinde üç faktörlü bir yapıya sahiptir (Selvi, 2007) ve beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1-Hiç Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Çok Katılıyorum) değerlendirilmektedir.

SÖDDÖ geçerlik güvenilirlik çalışmaları için 134 Sınıf Öğretmenine uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde faktör analizleri yapılarak yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar aranmıştır. Bu çalışmalar sonucunda üç faktörün toplam varyansın %48.64'ünü açıkladığı görülmüştür. SÖDDÖ'nün iç tutarlılık katsayısı .85; her faktör için ayrı ayrı hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise “Eğitim Hakkı” boyutu için .87, “Dayanışma” boyutu için .77, “Özgürlük” boyutu için .38 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek 3. Sosyal İstenirlik Ölçeği (SİÖ)

ÖMDÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında kendisiyle ilgili gerçekçi bilgileri veren katılımcıların verilerini kullanmak için başka bir deyişle daha geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek için, ÖMDÖ ile birlikte Akın (2010) tarafından geliştirilen SİÖ de uygulanmıştır. 29 maddeden oluşan SİÖ, “İzlenim yönetimi” ve “Öz aldatım” şeklinde 2 faktörlü bir yapıya sahiptir ve beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (“Tamamen uygun” ile “Hiç uygun değil”) değerlendirilmektedir. SİÖ'den alınan yüksek puanlar bireyin sosyal istenirlik düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. SİÖ'de ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

SİÖ, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 851 üniversite öğrencisine uygulanmış ve veriler üzerinde faktör analizleri yapılarak yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar aranmıştır. Bu çalışmalar sonucunda iki faktörün toplam varyansın %64.5'ini

açıkladığı görülmüştür. SİÖ'nün iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları İzlenim Yönetimi boyutu için .96 ve Öz-Aldatma boyutu için .95 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla yapılandırılmış görüşme tekniklerinden kompozisyon formu ve açık uçlu anket olmak üzere iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kompozisyon Formu

Bu kompozisyon formu, ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise “mesleki değer” kavramının tanımı ve bu tanım çerçevesinde öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki değerlere ilişkin görüşlerini belirtebilecekleri (kompozisyon) bir açık uçlu soru yer almaktadır. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerini Belirlemeye Yönelik Kompozisyon formu EK F’de verilmiştir.

Anket 3 (İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Mesleki Değerleri İle İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi)

Açık uçlu sorulardan oluşan bu anket, öğretmenlerin meslektaşlarının değerleriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket, ÖMDÖ'nün faktör analizi sonucu oluşan boyutları (mesleki değerler) dikkate alınarak oluşturulmuştur. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin meslektaşlarının şiddet yanlısı olup olmadıklarına, farklılıklara saygı duyup duymadıklarına, topluma karşı duyarlı olup olmadıklarına, öğretmenlerle ya da velilerle işbirliği yapıp yapmadıklarına ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerinin nedenlerini açığa çıkaracak dört açık uçlu soruya yer verilmiştir. “Öğretmenlerin Meslektaşlarının Mesleki Değerleri İle İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi” EK G’de verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Karma yöntem araştırmalarında, nitel ve nicel verilerin nasıl analiz edileceği araştırmada kullanılan desene göre farklılık (ayrı ayrı ya da bütünleştirilerek) göstermektedir. Araştırmada kullanılan desene dayalı olarak veri toplama sürecinde nasıl bir yol izlenildiyse verilerin analiz sürecinde de aynı yol izlenilmelidir (Cresswell, 2005). Bu bağlamda araştırmada kullanılan desenlere dayalı olarak veri toplama ve analiz süreci aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Araştırmada ğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini belirlemek amacıyla ğretim üyelerinden anket aracılığıyla toplanan nicel; öğretmenlerden ve ğretmen adaylarından kompozisyon aracılığıyla toplanan nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Aynı amaç için toplanan nitel ve nicel verilerin analizleri bütünleştirilerek birlikte yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında ulaşılan mesleki değerlere ilişkin davranış göstergelerini belirlemek için alan uzmanı olan ğretim üyelerinden açık uçlu sorulardan oluşan anket aracılığıyla ve ilköğretim öğretmenlerinden açık uçlu bir sorudan oluşan anket ve görüşme tekniği aracılığıyla görüş alınmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular (davranış göstergeleri) kullanılarak ilköğretim ğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirleyecek ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sırasında, geçerlik çalışmaları kapsamında, açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizi ve benzer ölçekler geçerliğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında ise, iç tutarlılık katsayısı, madde toplam puan korelasyonu, uç grupların karşılaştırılması ve test yarılama yönteminden yararlanılmıştır.

İlköğretim ğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla ilköğretim öğretmenlerinden MD aracılığıyla toplanan nicel veriler analiz edilmiştir. Aynı amaç doğrultusunda MD'nn boyutları dikkate alınarak hazırlanan anket aracılığıyla da nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Nitel ve nicel verilerin analizleri bütünleştirilerek birlikte yorumlanmıştır. Araştırmanın amaı doğrultusunda toplanan nicel ve nitel verilerin analizlerine ayrıntılı bir biçimde aşağıda yer verilmiştir.

Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla biri anket diğeri de ölçek olmak üzere iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi-1'in Veri Toplama Süreci ve Analizi

Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin kavramsal çerçevesini belirlemek amacıyla geliştirilen Anket 1 (Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi 1), Mart-Mayıs 2010 tarihleri arasında 53 öğretim üyesine uygulanmıştır. Anadolu, Ankara, Eskişehir Osmangazi, Gazi ve Orta Doğu Teknik Üniversite'sinde görev yapan öğretim üyelerinin görüşleri, randevu alınarak yüz yüze alınmıştır. Diğer üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin görüşleri ise e-posta yoluyla çevrimiçi olarak hazırlanan anket ile alınmıştır. Anketin e-posta yoluyla gönderildiği öğretim üyelerinin mail adreslerine, araştırmanın ve veri toplama aracının amacına, veri toplama aracının yanıtlanma süresine ilişkin bilgilerden oluşan bir yönerge ve online anket linki (<http://survey.dkabplatformu.info/index.php?sid=75874&lang=tr>) gönderilmiştir. Katılımcı sayısını artırmak amacıyla Nisan 2010 tarihinde bir hatırlatma maili daha gönderilmiştir ve Mayıs 2010 tarihinde uygulama tamamlanmıştır.

Öğretim üyelerinin Anket 1'e verdikleri yanıtlar SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretim üyelerinin her bir değer türüne ilişkin vermiş oldukları yanıtların betimsel istatistikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi-2'in Veri Toplama Süreci ve Analizi

Anket 1'in analizleri sonucu elde edilen mesleki değerleri önem derecesine göre sıralamak amacıyla geliştirilen Anket 2 (Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi 1), Ağustos-Ekim 2010 tarihleri arasında üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan 2000 öğretim üyesine uygulanmıştır. Türkiye'deki devlet üniversitelerinin web sitelerinden eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin mail adreslerine ulaşılmıştır. Her öğretim üyesinin mail adresine, araştırmanın ve veri

toplama aracının amacına, veri toplama aracının yanıtlanma süresine ilişkin bilgilerden oluşan bir yönerge ve online anket linki (<http://www.online-anket.gen.tr/anketformuser.php>) gönderilmiştir. Katılımcı sayısını artırmak amacıyla Eylül 2010 tarihinde bir hatırlatma maili daha gönderilmiştir ve Ekim 2010 tarihinde uygulama tamamlanmıştır.

Öğretim üyelerinin Anket 2'ye verdikleri yanıtlar SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretim üyelerinin her bir değer türüne ilişkin vermiş oldukları yanıtların betimsel istatistikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Veri Toplama Süreci ve Analizi

İlköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ÖMDÖ, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Mart-Nisan 2012 tarihleri arasında belirlenen örneklemdaki 384 öğretmene uygulanmıştır.

Veri toplama süreci öncesinde, araştırmanın örneklemine alınan okulların müdürleri ile önceden görüşme yapılarak uygulama için izin alınmıştır. Veri toplama aracı, izin alınan okulların okul müdürlerine kargo ile ulaştırılmış, her okul müdürü için araştırmanın amacına, veri toplama aracının hangi branştaki öğretmenlere uygulanacağına ve aracın nasıl yanıtlanacağına ilişkin bilgileri içeren uygulama yönergesi yazılmıştır. Ayrıca, ölçeğin gönderildiği her okuldan bir öğretmen ile görüşme yapılarak, öğretmenden, ölçeğin diğer öğretmenler tarafından doğru ve nitelikli bir biçimde yanıtlanması, verilerin toplanması ve araştırmacıya gönderilmesi, özetle ölçeğin uygulama sürecini takip etmesi konusunda yardım istenmiştir. Bu öğretmenlerin yardımı ile uygulama süreci araştırmacı tarafından takip edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen Mesleki Değerleri Ölçeğine öğretmenlerin verdikleri yanıtlar SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk aşamada öğretmenlerin her bir maddeye ilişkin vermiş oldukları yanıtların betimsel istatistikleri (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Elde edilen puanların yorumlanmasını kolaylaştırmak için, ÖMDÖ'den elde edilen puanlar, toplam puanlar için ölçeklerde yer alan toplam madde sayısına, alt boyutlar için ise ilgili alt boyutta yer alan madde sayısına bölünerek 1-5 arası ortalamalara dönüştürülmüştür.

İlköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, mezun oldukları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öğretmenlerin değerler ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış; normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiş; kadın ve erkek öğretmenlerin; evli ve bekar öğretmenlerin; Eğitim Fakültesi ya da başka bir fakülteden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-Testi yapılmıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin alanlarına (branşlarına), hizmet sürelerine (mesleki deneyim) ve öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, öğretmenlerin “Mesleki Değerler Ölçeği”ne verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin alanları arasındaki farklılıkların; hizmet süreleri arasındaki farklılıkların; öğrenim durumları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Anlamlı çıkan değerler, farkın kaynağını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar ise Mann Whitney U Testi ile gerçekleştirilmiştir.

Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla biri kompozisyon formu diğeri de açık uçlu anket olmak üzere iki tür yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Kompozisyon Formunun Veri Toplama Süreci ve Analizi

Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan kompozisyon formu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz yarısında (Kasım-Aralık) 109 öğretmene ve 43 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini belirlemek amacıyla iki farklı katılımcı grubu seçildiği için iki farklı veri toplama süreci izlenmiştir:

1. *Öğretmenler:* Veri toplama süreci öncesinde, araştırmanın çalışma grubuna alınan okulların müdürleri ile önceden görüşme yapılarak uygulama için izin

alınmıştır. Uygulama bazı okullarda araştırmacı tarafından, bazı okullarda ise o okulda görev yapan bir ğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir.

2. *Öğretmen Adayları:* Veri toplama süreci öncesinde, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Programı'nda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerine uygulamanın yapılabilmesi için Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan izin alınmıştır. Ayrıca Sınıf ve Sosyal Bilgiler Programı'nda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerine ders veren iki ğretim üyesinden de sınıflarında uygulama yapabilmek için izin alınmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, uygulamadan önce araştırmacı kendini tanıtarak, araştırmanın amacı ve veri toplama aracının nasıl yanıtlanacağına ilişkin bilgiler vermiştir. Verilerin gizli tutulacağı ve kimlik bilgilerine ihtiyaç duyulmadığı da ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin ve ğretmen adaylarının kompozisyonlarından elde edilen veriler, NVivo 8.0 nitel veri analizi paket programı kullanılarak içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Her iki grubun analizleri benzer sonuçlar verdiği için elde edilen verilerin analizleri birlikte yorumlanmıştır. İçerik analizi yapılırken aşağdaki işlemler izlenmiştir:

1. Kompozisyonların her birine birer numara verilmiştir.
2. Kompozisyonlar NVivo 8.0 nitel veri analizi paket programına yüklenmiş ve bu programda açılarak okunmuştur.
3. Kompozisyonlarda yer alan veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır.
4. Kendi içinde anlamlı bütün oluşturan bu bölümler kodlanmıştır. Kodlar oluşturulurken kullanılan kavramlar, ilgili alanyazın gz önünde bulundurularak oluşturulmuştur
5. Birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalaştırılmıştır. Tanımlanan temalar sayısallaştırılarak, frekansları hesaplanmıştır.

İlköğretim Öğretmenlerinin Meslektaşlarının Mesleki Değerleri İle İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi'nin Veri Toplama Süreci ve Analizi

Öğretmenlerin, meslektaşlarının değerleri ile ilgili görüşlerinin alınması amacıyla geliştirilen Anket 3 (Öğretmenlerin Meslektaşlarının Mesleki Değerleri İle İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi), ÖMDÖ ile birlikte 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Mart-Nisan 2012 tarihleri arasında örneklemedeki 384 öğretmene uygulanmıştır.

Öğretmenlerin, meslektaşlarının mesleki değerleri ile ilgili görüşlerinden elde edilen veriler, NVivo 8.0 nitel veri analizi paket programı kullanılarak içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken önceden numaralandırılmış veriler düzenlenmiş, NVivo 8.0 nitel veri analizi paket programına yüklenmiş ve genel bir bakış açısı kazanmak üzere bu programda açılarak okunmuştur. Her bir açık uçlu soru için veriler, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı bütün oluşturan bu bölümler kodlanmıştır. Kodlar bir araya getirilip incelenmiş, ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanmış birbiriyle ilişkili olan kodlar temalaştırılmıştır. Daha sonra, belirlenen temalar altındaki kodların birbirleriyle ilişkileri açıklanarak yorumlanmış, alanyazın desteği ve doğrudan alıntılara yer verilerek neden sonuç ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Nitel boyutlarına İlişkin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramları, nitel araştırma yöntemlerinde doğasına uygun olması gerekçesiyle farklı kavramlarla adlandırılmaktadır (Linkoln ve Guba, 1985, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nicel ve nitel araştırmalar için bu kavramlar karşılaştırmalı olarak Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10.

Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Geçerlik ve Güvenirlik Kavramlarının Karşılaştırılması

Ölçüt	Nicel araştırma	Nitel araştırma	Kullanılan yöntemler
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik (genelleme)	Aktarılabirlik (transfer edilebilirlik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlılığı sağlama	İç güvenirlik	Tutarlık	Tutarlık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış güvenirlik	Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

Yıldırım ve Şimşek, 2006'dan alınmıştır.

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, nitel araştırma yöntemlerinde “iç geçerlik” kavramı yerine “inandırıcılık”; “dış geçerlik” kavramı yerine “aktarılabirlik”; iç güvenirlik kavramı yerine “tutarlık”; “dış güvenirlik” kavramı yerine ise “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmaktadır.

Nitel araştırma yöntemlerinde “inandırıcılık”, araştırmacının gözlemlediği olaylara ya da anladığını düşündüğü olgulara ilişkin yorumlarının gerçek durumu yansıtıp yansıtmadığı ile ilgilidir. Lincoln ve Guba (1995), araştırmacının inandırıcılığını arttırmak için bazı stratejiler önermektedirler. Bunlar, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmada, inandırıcılığı arttırmak için bir başka strateji ise araştırmacının yöntem kısmında, araştırmacının katılımcılarının sayısı ve özelliklerini, nasıl seçtiklerini; araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerini ve analiz tekniklerini ayrıntılı bir biçimde sunmaktır (Creswell ve Miller, 2000; Johnson, 1997).

Bu araştırmada da, araştırmacının inandırıcılığını arttırmak için araştırmacının yöntem kısmında araştırmacının katılımcılarının sayısı ve özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmış; araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiğine, veri toplama sürecine ve verilerin nasıl analiz edildiğine ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.

Araştırmada verilerin toplanmasında birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılması (veri çeşitlemesi) ve toplanan verilerin birbirini doğrulaması sağlanarak da araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesine ilişkin öğretmenlerden, öğretmen adaylarından ve öğretim üyelerinden veriler toplanarak veri kaynakları çeşitlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama teknikleri olarak, nitel veri toplama tekniklerinden açık uçlu soru, kompozisyon ve görüşme tekniği; nicel veri toplama tekniklerinden ise anket ve ölçek kullanılmıştır. Özetle araştırma yöntemlerinin hem kendi içinde farklı veri toplama teknikleri kullanılarak hem de nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden elde edilen bulguların birbirini teyit etmesi (desteklemesi ya da reddetmesi) sağlanarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma hakkında genel bir bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelenmesinin istenmesi araştırmanın inandırıcılığının artırılması için kullanılan stratejilerden bir diğeridir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da, araştırmanın her aşaması hakkında derinlemesine bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış bir başka araştırmacıdan, araştırmanın başlangıcından itibaren her aşamasında (veri toplama araçlarının geliştirilmesi, katılımcıların seçimi, ikinci kodlayıcı olarak ham verilerin analizi ve yorumlanması) teyit etmesi amacıyla dönüt ve düzeltme alınmıştır. Aynı araştırmacıdan araştırma raporu tamamlandıktan sonra ise raporun eleştirel bir gözle okuması istenmiştir. Uzmandan gelen dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda rapora son hali verilmiştir. Özetle, uzman, araştırmacının yaklaşımının geçerliliğini değerlendirerek, bir başka bakış açısıyla geri bildirimde bulunarak araştırmanın her aşamasının geçerli ve tutarlı olmasına katkıda bulunmuştur.

Nitel araştırmada aktarılabiliirliği (dış geçerlik=genelleme) sağlamak amacıyla iki strateji belirlenmiştir. Bunlardan biri ayrıntılı betimlemedir. Ayrıntılı betimleme ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da nitel veri toplama araçlarının nasıl hazırlandığı, verilerin nasıl toplandığı ve nasıl analiz edildiği ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Araştırmada bulgular sunulurken kompozisyon ve açık uçlu sorular aracılığıyla elde edilen veriler herhangi bir yorum yapılmadan doğasına uygun

bir biçimde doğrudan sunulmuş; veri analizi sonucu oluşan temalar ve alt temalar sık sık doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Nitel araştırmada aktarılabirliği sağlamanın bir diğler yolu ise amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasıdır. Böylelikle, genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşmak; olaya, olguya ya da duruma ait değışkenliğı ve çeşitliliğı ortaya koymak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da aktarılabirliği sağlamanın amacıyla, öğretmenlere yazdırılan kompozisyonlar için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme” kullanılmıştır. Böylelikle hem genele hem de özele ait veriler elde edilerek, bu konuyla ilgili çalışan diğler araştırmacıların kendi uygulamalarındaki olası değışkenliğı ve çeşitliliğı anlamalarına ve çalışmanın bulguları ile karşılaştırmasına olanak sağlanmıştır.

Alanyazında nitel araştırmada teyit edilebilirliğinin (dış güvenilirliğinin) sağlanması için, veri kaynağı olan katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı bir biçimde tanımlanması; araştırma sürecinde sosyal ortamların ve süreçlerin tanımlanması; verilerin analizinden elde edilen kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması; veri toplama sürecinin ve analizlerinin ayrıntılı açıklamalarının yapılması önerilmektedir (Yıldırım Şimşek, 2006). Bu çalışmada da önceki sayfalarda belirtildiğı gibi araştırmacının katılımcılarının sayısı ve özelliklerine; araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiğine, veri toplama sürecine ve verilerin nasıl analiz edildiğine ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.

Nitel verilerin analizinde bilgisayar destekli veri analizi programları, nitel araştırmalarda hesap verilebilirliğı (şeffaflığı) artıran araçlar olarak görülmektedir. Ayrıca bu programlar, araştırmacının verilere yakın olmasını sağlayarak araştırmacının geçerli olmasına; analize tamlik ve kesinlik sağlayarak araştırmacının güvenilir olmasına; geniş sayıda örnekleme başa çıkma olanağı sağlayarak araştırmacının genellenebilir olmasına katkı sağlamaktadır (Kuş, 2006). Bu çalışmada da nitel veriler analiz edilirken Nvivo 8.0 nitel veri analizi paket programı kullanılarak araştırmacının geçerliğı ve güvenilirliğı artırılmaya çalışılmıştır.

LeCompte ve Goetz’in (1982) güvenilirliğı arttırmak için yaptıkları diğler öneri ise, verilerin analizinde bir başka araştırmacıdan yardım alarak ulaşılan sonuçları teyit ettirmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğretmenlerin kompozisyonlarından elde edilen verilerin analizinde tutarlılığı (iç güvenilirliğı) sağlamak amacıyla, nitel araştırma

yöntemleri ve değerler konusunda uzmanlaşmış bir uzmana katılımcıların kompozisyonları ile temalardan oluşan bir kodlama anahtarı verilmiştir. Uzmandan, her bir kompozisyona ait oluşturulan temaların ve alt temaların uygunluğu konusunda görüş bildirmesi istenmiştir. Oluşturulan temalar uygun ise o temaların karşısında bulunan kısma (√) ile işaretleme yapması, uygun değil ise açıklama kısmına uygun olan temayı yazması istenmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra, uzman ve araştırmacı bir araya gelerek görüş ayrılığı olan temalar konusunda tartışmış ve bir karara varılmıştır. Daha sonra kodlama anahtarında yer alan her bir temaya ilişkin görüş birliği ve görüş ayrılığı biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Oluşturulan temalarda tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü [$P = (\text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$] kullanılmıştır ve %91.6 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu oran, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin meslektaşlarının değerleri ile ilgili görüşlerinden elde edilen verilerin analizinde ise iç güvenilirliği sağlamak amacıyla, nitel araştırma yöntemleri ve değerler konusunda uzman olan bir araştırmacıdan ikinci kodlayıcı olarak her branştan 10 öğretmenin verilerini analiz etmesi istenmiştir. Veriler ikinci kodlayıcı tarafından analiz edildikten sonra, araştırmacı ve ikinci kodlayıcı analizler arasındaki tutarlılığı incelemek amacıyla bir araya gelerek oluşturulan farklı temalar altında ele alınan durumlar konusunda tartışmış ve bir karara varılmıştır. Oluşturulan temalarda tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman'ın görüş birliği formülü kullanılmıştır ve %89.4 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu oran, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi

Araştırmanın birinci alt amacı, Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesidir. Bu bölümde öğretim üyelerinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, “mesleki değer” kavramının çerçevesinin ve kapsamının belirlenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerleri

Alanyazında, “Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri” kavramına ilişkin kuramsal çerçeveye ulaşılamamıştır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin kuramsal bir çerçeve oluşturmak amacıyla:

1. Değer sınıflamalarına ve türlerine ilişkin ulusal ve uluslararası yazında farklı araştırmacılar tarafından yapılan sınıflamaların altında yer alan değer türleri (Spranger, 1928; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1948; Alport ve diğerleri, 1960; NCSS, 1984; Güngör, 1996; Rokeach, 1973; Lickona, 1991; Schwartz ve Bilsky, 1992; Gibbs ve Earley, 1994; Phi Delta Kapan, 2000; Ercan, 2001; Kafadar ve Evin, 2004; Lincoln-Douglas; 2008);
2. İlköğretim programında öğrencilere kazandırılması öngörülen değerler ve
3. Öğretmen yeterlikleri, rolleri ve sorumluluklarına ilişkin yapılan çalışmalarda yer alan duyuşsal özellikler incelenmiştir.

Bu çalışmaların sonucunda 113 değer türüne ulaşılmıştır. Ardından, belirlenen her bir değer türü, Sosyal Psikoloji Sözlüğü (Bilgin, 2003), Türkçe Sözlük (TDK, 2010), Felsefe Sözlüğü (Hançerlioğlu, 2006) ve Temel Toplum Bilimleri Terimleri Sözlüğü (Ozankaya, 1984) dikkate alınarak tanımlanmıştır. Elde edilen tanımlara göre aynı anlama gelen ya da birbirini kapsayan değer türleri ortak bir adla adlandırılmış ve değer sayısı 59'a düşürülmüştür.

Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini belirlemek amacıyla, ilgili konunun uzmanı olan öğretim üyelerinden, Çizelge 11’de verilen 59 değer, öğretmenlik mesleği ile ilgili bir değer (mesleki değer) olup olmadığına ilişkin görüş bildirmeleri istenmiştir. Verilerin analizi sonucunda bu değerlerin frekanslarına ve buna bağlı olarak belirlenen mesleki değerlere Çizelge 11’de yer verilmiştir.

Çizelge 11.

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Belirlenen Mesleki Değerler

Değerler	MD	No	Değerler	MD	
	f			f	
1	Öğrenmeye açık olma	38	31	Tutarlı olma	32
2	İlkel olma	38	32	Din ve vicdan özgürlüğünü savunma	32
3	Farklılıklara saygı duyma	37	33	Vatansever olma	32
4	Sorumluluk sahibi olma	37	34	Hukukun üstünlüğüne inanma	31
5	Bilimsel düşünme	37	35	Demokrat olma	31
6	Araştırmacı olma	37	36	Nazik sahibi olma	31
7	Kültürel ve tarihi mirasa duyarlı olma	37	37	Uzlaşmacı olma	31
8	Şiddete karşı olma	36	38	Özsaygı duyma	30
9	Yurttaşlık bilincine sahip olma	36	39	Paylaşımçı olma	30
10	Eleştiriye açık olma	36	40	Bağışlayıcı olma	30
11	Ulusal dile önem verme	36	41	Gelenek ve göreneklere duyarlı olma	30
12	Yenilikçi olma	36	42	Kuşkucu olma	29
13	Mesleğine bağlılık duyma	36	43	Katılımcı olma	29
14	Hoşgörülü olma	36	44	Yardımsaver olma	28
15	Kurallara saygılı olma	36	45	Girişimci olma	23
16	Eşitlikten ve adaletten yana olma	35	46	Başarı odaklı olma	21
17	Dürüst olma	35	47	Alçak gönüllü olma	21
18	Düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma	35	48	Sadakat sahibi olma	16
19	Çevreye karşı duyarlı olma	35	49	Duygusal olma	15
20	Çağdaş olma	35	50	Kuralcı olma	14
21	İşbirliğine açık olma	35	51	Mükemmeliyetçi olma	13
22	Atatürk ilkelerine bağlı olma	34	52	Gururlu olma	13
23	Sabırlı olma	34	53	Ağırbaşlı olma	13
24	Entelektüel olma	34	54	Konuksever olma	12
25	İnsancıl (hümanist) olma	34	55	İnançlı olma	12
26	Ulusal simgelere duyarlı olma	34	56	İsrarcı olma	10
27	Açık fikirli olma	33	57	İtaatkâr olma	6
27	Üretken olma	33	58	Tutucu (gelenekçi) olma	4
29	Akılcı olma	33	59	İnatçı olma	3
30	Estetik beğeniye sahip olma	33			

Çizelge 11’de yer alan 59 değer, mesleki değer olarak görülüp görülmediğine ilişkin frekans serisi incelendiğinde, 59 değere ilişkin frekansların 38 ile 3 arasında değiştiği dikkat çekmektedir. Çizelge 11’de yer alan 1 numaralı değerden 45 numaralı değere kadar olan aralıkta, frekans dağılımının birbirine oldukça yakın değerlerden oluştuğu, diğer bir deyişle birer kişilik farklarla azalan bir seriden oluştuğu görülmektedir. 44 numaralı değer ile 45 numaralı değer arasında ise frekans dağılımında görece büyük bir düşüşün (5 beş kişilik farkın) olduğu ve 44 numaralı değerden sonraki değerlerin görece daha düşük frekansa sahip oldukları dikkat çekmektedir. Araştırmada, frekans dağılımında en dik azalmanın gözlemlendiği bu nokta, mesleki değerlerin sınırlarını belirlemede ölçüt olarak alınmıştır. Böylelikle öğretim üyelerinin görüşlerine göre, listede yer alan 59 değerden 44’ü mesleki değer olarak kabul edilmiştir.

Öğretim üyeleri tarafından mesleki değer olarak tanımlanan 44 değer, “Öğrenmeye açık olma”, “İkeli olma”, “Farklılıklara saygı duyma”, “Sorumluluk sahibi olma”, “Bilimsel düşünme”, “Araştırmacı olma”, “Kültürel ve tarihi mirasa duyarlı olma”, “Şiddete karşı olma”, “Yurttaşlık bilincine sahip olma”, “Eleştiriye açık olma”, “Ulusal dile önem verme”, “Yenilikçi olma”, “Mesleğine bağlılık duyma”, “Hoşgörülü olma”, “Kurallara saygılı olma”, “Eşitlikten ve adaletten yana olma”, “Dürüst olma”, “Düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma”, “Çevreye karşı duyarlı olma”, “Çağdaş olma”, “İşbirliğine açık olma”, “Atatürk ilkelerine bağlı olma”, “Sabırlı olma”, “Entelektüel olma”, “İnsancıl (hümanist) olma”, “Ulusal simgelere duyarlı olma”, “Açık fikirli olma”, “Üretken olma”, “Akılcı olma”, “Estetik beğeniye sahip olma”, “Tutarlı olma”, “Din ve vicdan özgürlüğünü savunma”, “Vatansever olma”, “Hukukun üstünlüğüne inanma”, “Demokrat olma”, “Nazik olma”, “Uzlaşmacı olma”, “Özsaygı duyma”, “Paylaşımçı olma”, “Bağışlayıcı olma”, “Gelenek ve göreneklere duyarlı olma”, “Kuşkucu olma”, “Katılımcı olma”, “Yardımsever olma”dır.

Öğretim üyeleri, veri toplama aracında yer almayan ancak bir öğretmende bulunması gereken bazı değerlere de değinmişlerdir. Bunlar, “İrkçılığa karşı olma, Bilimi rehber edinme, Dogmalara karşı olma, Çevre duyarlılığına sahip olma, Politik duyarlılığına sahip olma, Teknolojiyi takip etme, Etkili iletişim kurma, Temiz ve düzenli olma, Model olma, Güvenilir olma, Şefkatli olma, İnsan haklarına ve çocuk haklarına saygılı olma, Evrensel değerleri benimseme, Birleştirici ve bütünleştirici olma, Ahlaklı olma, Kişisel çıkarlarını önemseme, Çatışmadan kaçınma, Demokratik ders anlayışına

sahip olma, Bilimsel toplantıları izleme, Alan bilgisine hakim olma, Öğrenciyi güdüleme”dir. Ancak alanyazın dikkate alındığında, öğretim üyeleri tarafından belirtilen bazı değerlerin veri toplama aracındaki değerlerle benzer içeriğe sahip olduğu ya da bu değerlerin davranış göstergesi olduğu, bazılarının ise değer türlerinden daha çok değer sınıflamaları olduğu görülmektedir. Örneğin veri toplama aracında yer alan “Farklılıklara saygı duyma” değerinin Irkçılığa karşı olma değerini; “Bilimsel düşünme” değerinin Bilimi rehber edinme ve Dogmalara karşı olma değerlerini; “Uzlaşmacı olma değerinin” Çatışmadan kaçınma değerini içerik bağlamında kapsadığı dikkat çekmektedir. Öğretim üyeleri tarafından belirtilen “Evrensel değerleri benimseme” kavramı, bir değerden daha çok, içinde birçok değer türünü barındıran geniş kapsamlı bir sınıflamadır. Öğretim üyeleri tarafından belirtilen “Demokratik ders anlayışına sahip olma, Bilimsel toplantıları izleme, Teknolojiyi takip etme, Alan bilgisine hakim olma, Öğrenciyi güdüleme” ise Demokratik olma, yeniliklere ve öğrenmeye açık olma değerlerinin davranış göstergeleridir.

Öğretim üyelerinin görüşlerine göre frekans dağılımında en dik azalmanın gözlemlendiği noktanın altında yer alan ve bu araştırmada mesleki değerler kapsamına alınmayan değerler ise, “Girişimci olma” (f:23), “Başarı odaklı olma”, “Alçak gönüllü olma” (f:21), “Sadakat sahibi olma” (f:16), “Duygusal olma” (f:15), “Kuralcı olma” (f:14), “Mükemmeliyetçi olma”, “Gururlu olma” (f:13), “Ağırbaşlı olma” (f:13), “Konuksever olma” (f:12), “İnançlı olma” (f:12), “Israrcı olma” (f:10), “İtaatkâr olma” (f:6), “Tutucu (geleneğe) olma” (f:4), “İnatçı olma” (f:3)’dır.

Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri belirlendikten sonra, Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinden, bu mesleki değerleri önem derecesine göre sıralamaları istenmiştir. Verilerin analizi sonucunda önem derecesine göre sıralanan mesleki değerlere ve bu değerlerin ortalamaları ile standart sapmalarına Çizelge 12’de yer verilmiştir.

Çizelge 12.

Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerlerinin Önem Derecesi

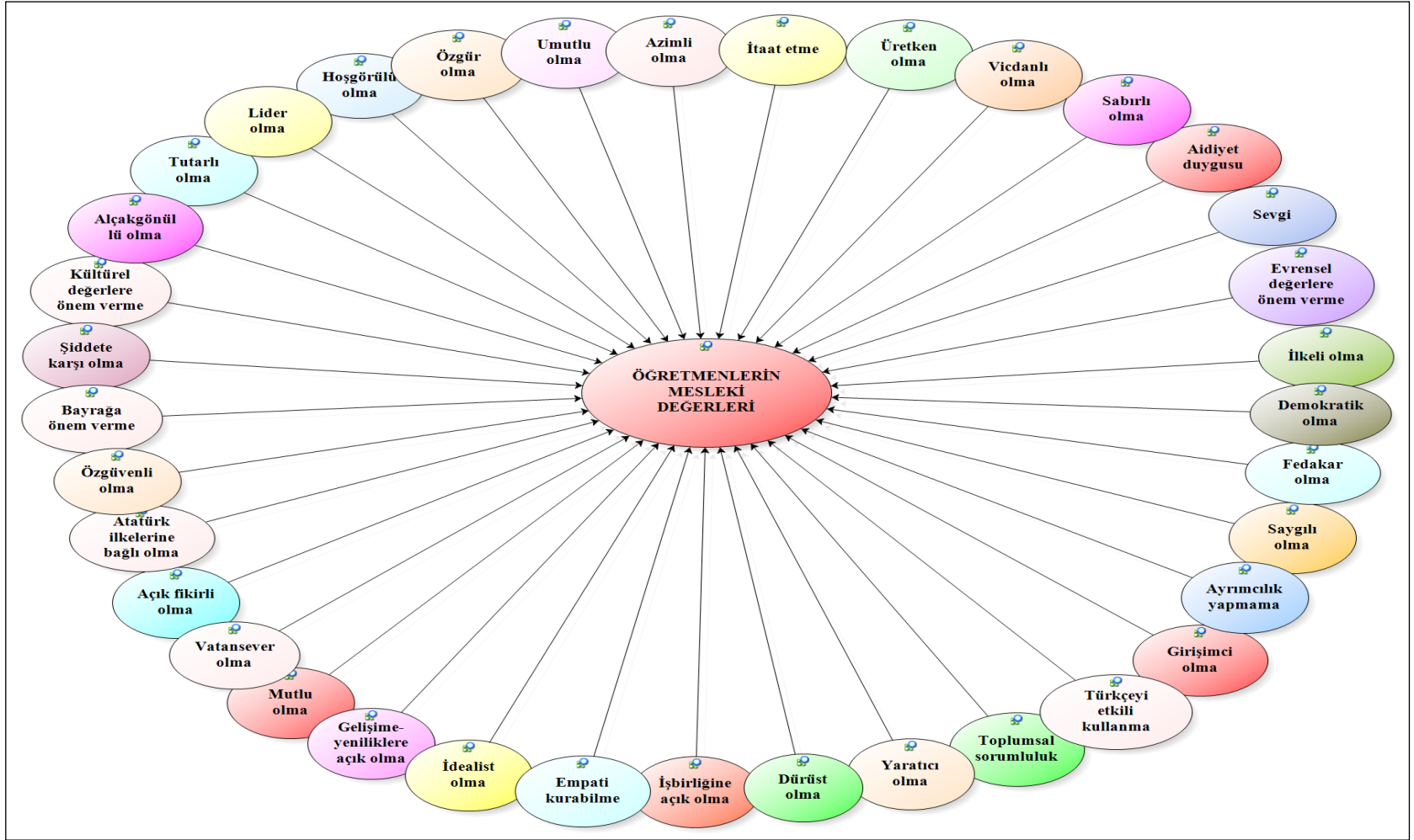
No	Değerler	\bar{X}	S	No	Değerler	\bar{X}	S
1	Öğrenmeye açık olma	5,91	0,32	23	Özsaygı duyma	5,56	0,65
2	Sorumluluk sahibi olma	5,85	0,42	24	Açık fikirli olma	5,55	0,68
3	Dürüst olma	5,82	0,44	25	Sabırlı olma	5,53	0,73
4	Eşitlikten ve adaletten yana olma	5,80	0,49	26	Akılcı olma	5,52	0,72
5	İlkeli olma	5,75	0,61	27	Din ve vicdan özgürlüğünü savunma	5,52	0,73
6	Farklılıklara saygı duyma	5,73	0,54	27	İşbirliğine açık olma	5,51	0,68
7	Bilimsel düşünme	5,73	0,56	29	Yurttaşlık bilincine sahip olma	5,51	0,82
8	Şiddete karşı olma	5,69	0,64	30	İnsancıl (hümanist) olma	5,51	0,77
9	Hukukun üstünlüğüne inanma	5,68	0,63	31	Paylaşımçı olma	5,48	0,69
10	Hoşgörülü olma	5,67	0,60	32	Kültürel/ tarihi mirasa duyarlı olma	5,44	0,78
11	Tutarlı olma	5,67	0,59	33	Yardımsaver olma	5,43	0,73
12	Mesleğine bağlılık duyma	5,66	0,66	34	Uzlaşmacı olma	5,43	0,75
13	Düşünce/ ifade özgürlüğünü savunma	5,64	0,63	35	Çağdaş olma	5,42	0,93
14	Eleştiriye açık olma	5,62	0,62	36	Atatürk ilkelerine bağlı olma	5,39	1,04
15	Çevreye karşı duyarlı olma	5,61	0,66	37	Katılımcı olma	5,37	0,78
16	Araştırmacı olma	5,60	0,64	38	Bağışlayıcı olma	5,33	0,85
17	Ulusal dile önem verme	5,59	0,72	39	Kurallara saygılı olma	5,29	0,82
18	Demokrat olma	5,59	0,71	40	Ulusal simgelere duyarlı olma	5,27	0,96
19	Vatansever olma	5,58	0,78	41	Entelektüel olma	5,24	0,93
20	Yenilikçi olma	5,58	0,63	42	Estetik beğeniye sahip olma	5,05	0,94
21	Üretken olma	5,58	0,64	43	Gelenek ve göreneklere duyarlı olma	5,03	1,07
22	Nazik olma	5,56	0,65	44	Kuşkucu olma	4,55	1,36

Çizelge 12’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin görüşlerine göre 44 mesleki değerın önem derecesini gösteren aritmetik ortalamaların $\bar{X}=5,91$ ile $\bar{X}=4,55$ arasında değişmektedir. Bu ortalamalar, öğretim üyelerinin, Çizelge 12’de yer alan öğretmenlerin mesleki değerlerinin tamamını önemli bulduklarını göstermektedir. Bu yüksek ortalamalara karşın, öğretim üyelerine göre öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli mesleki değerler, “Öğrenmeye açık olma ($\bar{X}=5,91$)”, “Sorumluluk sahibi olma ($\bar{X}=5,85$)”, “Dürüst olma ($\bar{X}=5,82$)”, “Eşitlikten ve adaletten yana olma ($\bar{X}=5,80$)”dır. Değerlere ilişkin ortalamaların yükselmesi, öğretmenlerin ilgili değerlere sahip olması gerektiğine işaret etmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin ortalaması

yüksek olan değerlere sahip olmasının daha fazla önemsendiği söylenebilir. Öğretim üyelerinin, öğretmenlerin sahip olmasını daha az önemli gördükleri mesleki değerler ise “Entelektüel olma ($\bar{X}=5,24$)”, “Estetik beğeniye sahip olma ($\bar{X}=5,05$)”, “Gelenek ve göreneklere duyarlı olma ($\bar{X}=5,03$)”, “Kuşkucu olma ($\bar{X}=4,55$)”dır.

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerleri

Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini belirlemek amacıyla, öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından “Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerler neler olmalıdır?” sorusuna ilişkin görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Verilerin analizi sonucunda belirlenen mesleki değerlere Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Belirledikleri Mesleki Değerler

Şekil 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin sahip olmaları gereken 36 mesleki değere ulaşılmıştır. Belirlenen mesleki değerlerin sıklık dağılımı Çizelge 13’te verilmiştir.

Çizelge 13.

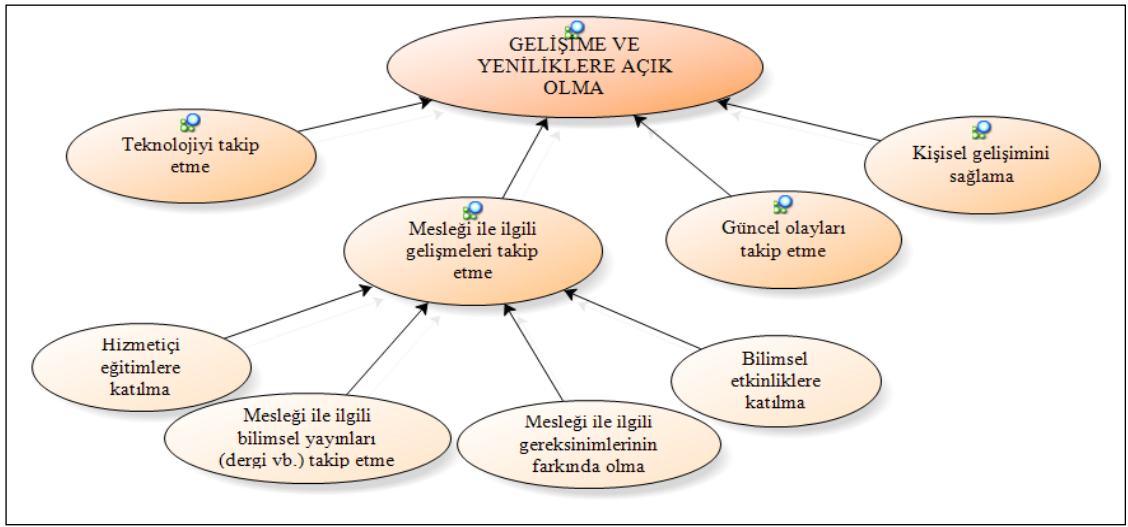
Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Belirlediği Mesleki Değerlerin Sıklık Dağılımı

Temalar	S	Temalar	S
Gelişime ve yeniliklere açık olma	107	Fedakâr olma/özverili olma	6
İnsanı-öğrenciyi sevme	86	Lider olma	5
Ayrımcılık yapmama-adil olma	65	Saygılı olma	5
Toplumsal sorumluluk alma	65	İdealist olma	5
İşbirliğine açık olma	51	Vatansever olma	5
Açık fikirli olma	48	Kültürel değerlere önem verme	4
Sabırlı olma	45	Türkçeyi etkili kullanma	4
Şiddete karşı olma	23	Atatürk ilkelerine bağlı olma	3
Hoşgörülü olma	22	Aidiyet duygusuna sahip olma	3
Dürüst olma	21	Meraklı olma	2
Tutarlı olma	13	İlkeli olma	2
Özgüvene sahip olma	11	Girişimci olma	1
Demokratik olma	11	İtaat etme	1
Yaratıcı olma	9	Umutlu olma	1
Azimli olma	9	Mutlu olma	1
Empati kurma	9	Üretken olma	1
Araştırmacı olma	8	Alçak gönüllü olma	1
Vicdanlı olma	8	Bayrağa önem verme	1

Çizelge 13’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adayların görüşlerine göre, bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli mesleki değer “Gelişime ve yeniliklere açık olma” (f:107)’dir. Örneğin öğretmenlerden Ö11 “*Öğretmenlik bir süreçtir. Bu süreçte hem öğrenme hem de öğretme konusunda dar kalıplara sığmayacak kadar gelişime açık olmalıdır.*” ifadesiyle, ilgili değerini öğretmenlik mesleği için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlik mesleği için yaşam boyu öğrenmenin önemine vurgu yapan Ö25’in “*Öğretmen her şeyi bildiğini kabul etmeyip öğrenecek daha çok şeyi olduğunu düşünmelidir.*” ifadesi ile Ö36’nın

“Öğretmen mesleki anlamda kendini geliştirebilmeli, kendini hiçbir zaman misyonunu tamamlamış olarak görmemeli. Bunun bir süreç olduğunu kabullenip sürekli kendine katkıda bulunmalıdır.” ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Katılımcılar, ayrıca, “Gelişime ve yeniliklere açık olma” değerine sahip olan öğretmenlerin göstermesi gereken davranışları da belirtmişlerdir. Katılımcılara göre “Gelişime ve yeniliklere açık olma” değerine sahip olan öğretmenlerin göstermeleri gereken davranışlar Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. “Gelişime ve yeniliklere açık olma” Değerine İlişkin Davranış Göstergeleri

Şekil 8’de görüldüğü gibi katılımcılar, bir öğretmenin gelişime ve yeniliklere açık olabilmesi için öncelikle “mesleği ile ilgili gelişmeleri/yenilikleri takip etme” davranışını göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre öğretmenlerin mesleği ile ilgili gelişmeleri/yenilikleri takip etmelerinin göstergeleri ise, “mesleği ile ilgili gereksinimlerinin farkında olmaları, öğretmenlik mesleği ile ilgili bilimsel yayınları (kitap, dergi) takip etmeleri, gereksinim duydukları konularda hizmetiçi eğitimlere katılmaları ve alanlarıyla ilgili bilimsel etkinliklere (konferans/sempozyum/kongre/panel vb.) katılmaları”dır. Katılımcılardan Ö2’nin “Bir öğretmenin öncelikle gelişime ve yeniliklere açık olması için mesleki gereksinimlerinin farkında olması gerekir” görüşü, öğretmenlerin mesleki gereksinimlerinin farkında olması gerektiğine ilişkin bulguyu; Ö23’ün “Sürekli kendini geliştirmek, eğitim alanındaki bilimsel gelişmeleri takip etmek, yayınları izlemek, sahip olduğu özellikleri

geliştirmek...” ifadesi bilimsel yayınları takip etmesi gerektiğine ilişkin bulguyu; Ö46’nin *“Hizmetiçi eğitim kurslarını külfet olarak görmemeli; bir kelime bile öğrensem kâr gözüyle bakmalı”* ifadesi, hizmetiçi eğitimlere katılmanın önemine ilişkin bulguyu; Ö63’ün *“Tatillerin bir kısmını eksiklerini gidermek adına (kişisel ve mesleki gelişim seminer, kurs, konferans vb.) için kullanılmalıdır.”* görüşü de, bilimsel etkinliklere katılmanın önemine ilişkin bulguyu desteklemektedir.

Katılımcılara göre, bir öğretmenin gelişime ve yeniliklere açık olabilmesi için göstermesi gereken ikinci önemli davranış *“Teknolojiyle ilgili gelişmeleri/yenilikleri takip etme”*dir. Ö83’ün *“Teknolojideki gelişmeleri takip edip, eğitim amaçlı kullanılabilen kişidir.”* ifadesi ve Ö102’nin *“Gelişen ve değişen teknolojiye, bilime hakim olması; bunları takip etmesi”* ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Katılımcılar, bir öğretmenin gelişime ve yeniliklere açık olabilmesi için *“güncel olayları takip etme”* davranışını da göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö6 *“Hayata karşı ve gündeme entelektüel bir bakış açısı geliştirmiş olmalı”* görüşüyle; Ö36 da *“Dünyadan ve yaşadığı ortamdan kopuk olmamalı, aktüel bilgisi olmalıdır. Yani güncel olayları takip etmelidir.”* görüşüyle bir öğretmenin gelişime açık olması için güncel olayları takip etmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

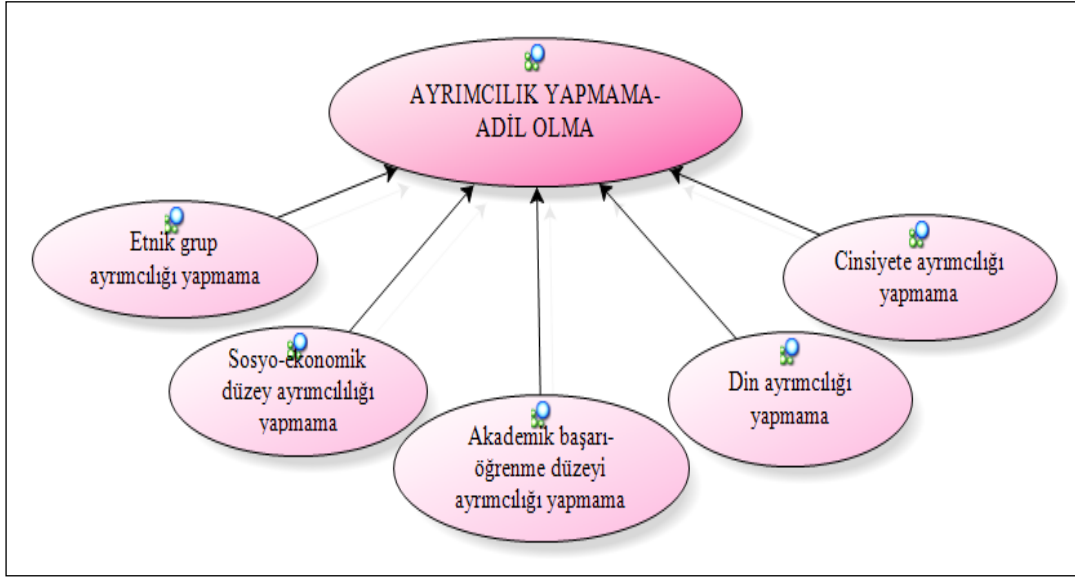
Katılımcılara göre *“Gelişime ve yeniliklere açık olma”* değerine sahip olan öğretmenlerin göstermesi gereken diğer bir davranış ise *“Kişisel gelişime açık olma”*dır. Ö33’ün *“Kültürel ve sanatsal yönden kendini geliştirmeli. Bir öğretmenin en az bir sanat dalı ile yakinen ilgilenmesini en temel mesleki değerlerden olarak görüyorum”* ifadesi ve Ö37’nin *“Yabancı dil-teknoloji-herhangi bir enstrüman çalabilmeli- herkes öğretmen olmamalı.”* ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Katılımcılara göre, bir öğretmenin sahip olması gereken ikinci derecede önemli mesleki değer, *“İnsanı-öğrenciyi sevme (f:86)”*dir. Ö39’un *“Öğretmen insan yetiştirdiğine göre öncelikli olarak insanı sevmeli ki çocukları sevebilsin. Eğitimin en önemli dayanaklarından biri sevgidir. Ancak sevgi ile eğitimi gerçekleştirebilir.”* ifadesi ve Ö41’in *“Ayrıca maddi ve şeklen getirileri bir kenara bırakarak, gözlerde ışıdayan ışığı gören bir sevgiyi taşımalıdır.”* ifadesi bulguyu destekler niteliktedir. Katılımcılar bu değere ilişkin davranış göstergesi belirtmemişlerdir.

Katılımcılara göre, bir öğretmenin sahip olması gereken üçüncü derecede önemli mesleki değer, *“Ayrımcılık yapmama-Adil olma (f:65)”*dir. Örneğin öğretmenlerden

Ö40 “Öğretmenin sahip olması gereken değerlerden biri objektif olmalıdır. İşini öğrenciler arasında ayırım yapmaksızın sürdürmesidir.” ifadesiyle; Ö45 ise “Toplumsal huzurun temeli olan adalet, toplumun küçük bir birimi olan okulda da vazgeçilmez bir değer olmalıdır. Öğretmen hiçbir öğrenciyi bir diğerine kurban etmemelidir. Öğrenci ilişkilerinde ayırım gözetilmemeli, her birinin “biricik insan” olduğu unutulmamalıdır.” ifadesiyle “ayrımcılık yapmama-adil olma” değerinin öğretmenlik mesleği için önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcılar, ayrıca, “Ayrımcılık yapmama/Adil olma” değerine sahip olan öğretmenlerin göstermesi gereken davranışları da belirtmişlerdir. Katılımcılara göre “Ayrımcılık yapmama/Adil olma” değerine sahip olan öğretmenlerin göstermeleri gereken davranışlar Şekil 9’da verilmiştir.

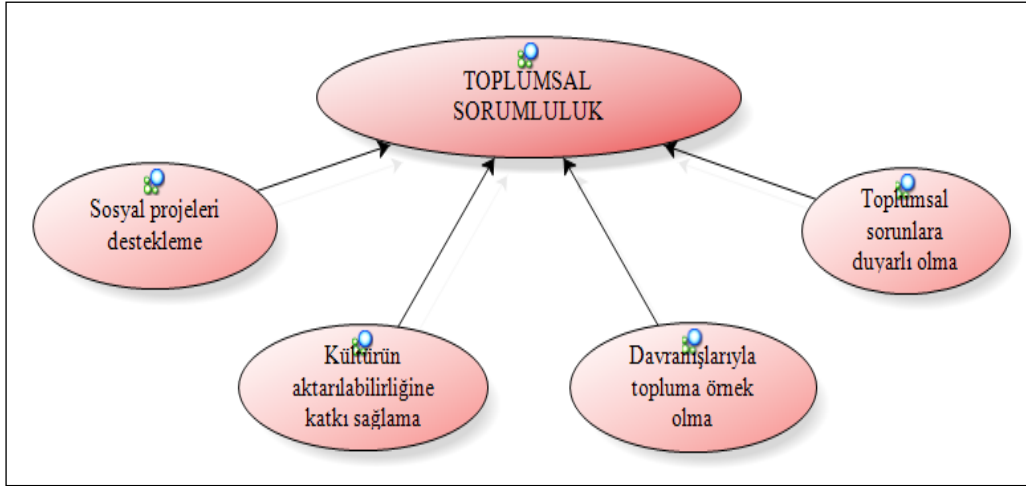


Şekil 9. “Ayrımcılık Yapmama-Adil Olma” Değerine İlişkin Davranış Göstergeleri

Şekil 9’da görüldüğü gibi, katılımcılar “Ayrımcılık yapmama-Adil olma” değerine sahip olan öğretmenlerin, öğrencileri/meslektaşları arasında “etnik grup ayrımcılığı”, “din ayrımcılığı”, “sosyo-ekonomik düzey ayrımcılığı”, “dil ayrımcılığı”, “akademik başarıya ya da öğrenme düzeyine göre ayrımcılık” ve “cinsiyet ayrımcılığı” yapmama gibi davranışları göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ö108’in “Biz öğretmenler ülkenin çeşitli yerlerinde görev yapmaktayız. Görevimizi icra ederken de bizi de etkileyen olaylara maruz kalmaktayız. Bu olaylardan arınmış bir şekilde sınıfa girmek

karşımızdaki etnik gruba göre değil de “çocuk” olarak görmek çok önemli” ifadesi ve Ö137’nin “İrkçi olmamalıdır. Ayrımcılık yapmamalı. Etnik yargılamada bulunmamalı.” ifadesi öğretmenlerin özellikle öğrencileri arasında etnik gruplara göre ayrımcılık yapmaması gerektiğine ilişkin bulguyu desteklemektedir. Ö17’nin “Öğrencinin duyduğu taşıdığı inanç ve değerlere saygı duymalı” ifadesi ve Ö72’nin “Sadece bireysel inançlarını işin içine karıştırmamaktan bahsetmiyorum. Uygulama ve söylemlerinin dışında sınıf içi süreçlerde de öğrencilerin kendi inancını ön plana çıkarıp diğer arkadaşlarını rencide edici olaylara sebep olmalarını engellemelidir.” ifadesi öğretmenlerin öğrencileri arasında din ayrımcılığı yapmaması gerektiğine ilişkin bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenlerden Ö2’nin “Sosyo-ekonomik durumlarına bakmaksızın öğrencilerine eşit davranmalıdır.” ifadesi ve Ö42’nin “Velilerin de bireysel farklılıklarını ekonomik durumlarını dikkate alması gerekmektedir.” ifadesi öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzey ayrımcılığı da yapmaması gerektiğini örneklendirmektedir. Ö45 de “Her öğrenci farklıdır. Her birinin öğrenme süreci bir diğerine göre farklılık gösterir. Her birinin aile destek düzeyi ile hazırbulunuşluk düzeyi de farklı olabilir. Her çiçeğin açacağı bir vakit olduğu gibi her öğrencinin de öğrenme sürecinde gelişim gösterme zamanı ve düzeyi birbirinden farklıdır. İşte bu noktada bu farklılıklar karşısında öğrencilerin başarılarına göre ayrımcılık yapmamalıdır.” ifadesi ile öğretmenlerin akademik başarıya ya da öğrenme düzeyine göre öğrenciler arasında ayrımcılık yapmaması gerektiğini vurgulamıştır. Aynı görüşü savunan öğretmenlerden Ö24’ün “Öğrencileri sevmeli, bir birey olarak görmeli, onları, tembel, çalışkan ve yaramaz gibi etiketlemelerden kaçınmalıdır.” ifadesi de bu bulguyu örneklendirmektedir. Ö72 ise “Cinsiyet ayrımcılığı yapmamaya özen göstermelidir. Öğrencilere, bir bölümünü diğerlerinden daha çok sevdiğini hissettirmemelidir.” ifadesiyle öğretmenlerin ayrımcılık türlerinden cinsiyet ayrımcılığı yapmaması gerektiğine vurgulamıştır.

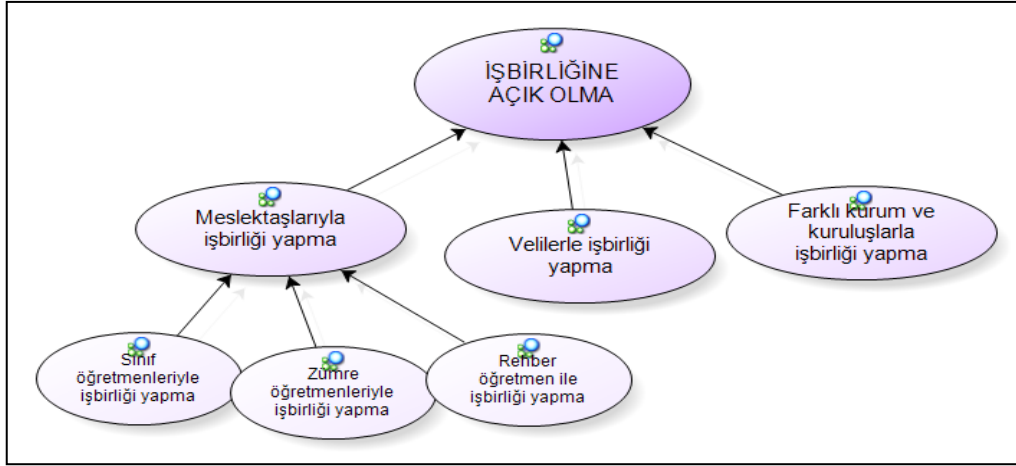
Katılımcılara göre, bir öğretmenin sahip olması gereken dördüncü derecede önemli mesleki değer “Toplumsal sorumluluk alma (f:65)”dır. Katılımcılara göre “Toplumsal sorumluluk alma” değerine sahip olan öğretmenlerin göstermeleri gereken davranışlar Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. “Toplumsal Sorumluluk Alma” Değerine İlişkin Davranış Göstergeleri

Şekil 10’da görüldüğü gibi katılımcılar, “Toplumsal sorumluluk alma” değerine sahip olan öğretmenlerin; davranışlarıyla topluma örnek olma, toplumsal sorunlara duyarlı olma, kültürün aktarılabilirliğine katkı sağlama, sosyal projeleri destekleme gibi davranışları göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö12’nin “*Topluma örnek olma, model olma gibi mecburiyeti olduğu için okul içi ve dışı davranış ve tutumlarına dikkat etmelidir.*” ifadesi ve Ö139’un “*Öğretmen her zaman yönlendirici, göz önünde bulunan, model alınan bireydir. Bence bir doktor, bir mühendis hata yaptığında 10 insan ölüyor veya olumsuz etkileniyorsa; bir öğretmen hata yaptığında bir ülke etkilenecektir.*” ifadesi, öğretmenlerin davranışlarıyla topluma örnek olmaları gerektiğine ilişkin bulguyu desteklemektedir. Ö24’ün “*Sosyal projeleri takip eder, katılır, öğrencileri teşvik eder.*” ifadesi, öğretmenlerin sosyal projelere katılmaları gerektiğine ilişkin bulguyu destekler niteliktedir. Ö36 ise “*Toplumsal kültürün sürdürülebilirliğine katkıda bulunmalı hatta öncülük etmelidir.*” ifadesi ile kültür aktarımının öğretmenlerin toplumsal bir sorumluluğu olduğuna ilişkin vurgu yapmaktadır. Ö1’in “*Çevresinde olup bitenlere karşı duyarlı, çevresinin değişmesini ve gelişmesini sağlamak adına istekli olmalıdır.*” ifadesi ise öğretmenlerin toplumsal sorunlara duyarlı olması gerektiğine ilişkin bulguyu desteklemektedir.

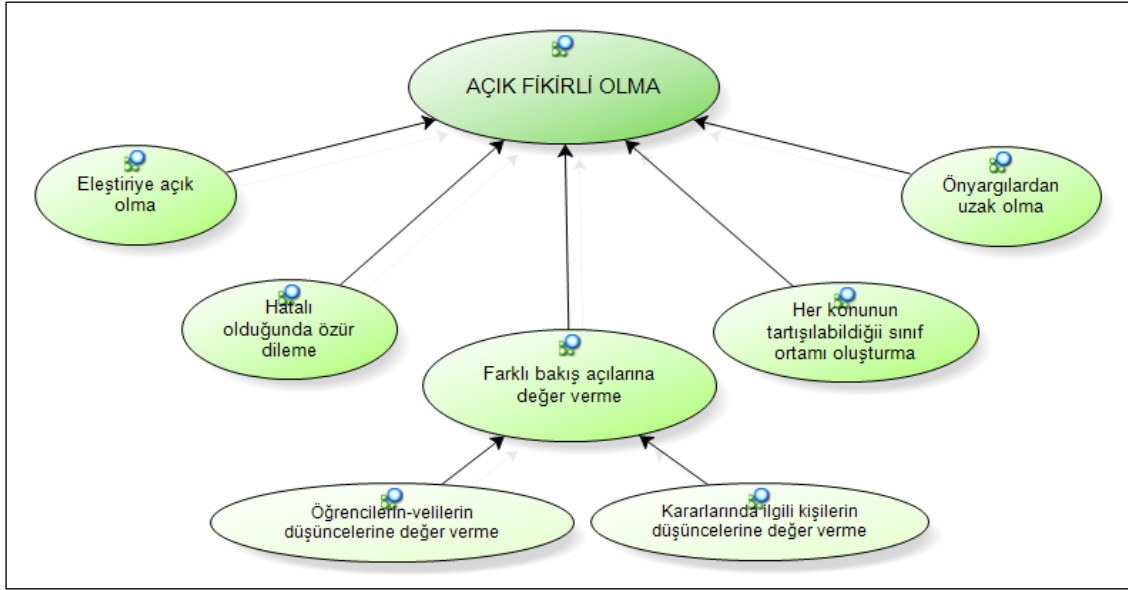
Katılımcılara göre, bir öğretmenin sahip olması gereken beşinci derecede önemli mesleki değer “İşbirliğine açık olma (f:51)”dır. Katılımcılara göre “İşbirliğine açık olma” değerine sahip olan öğretmenlerin göstermeleri gereken davranışlar Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. “İşbirliğine Açık Olma” Değerine İlişkin Davranış Göstergeleri

Şekil 11’de görüldüğü gibi katılımcılar, “İşbirliğine açık olma” değerine sahip olan öğretmenlerin, velilerle, meslektaşlarıyla, farklı kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde olma gibi davranışları göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö27’nin “*STK’larla işbirliği içinde olmalı, aktif görev de alabilmeliyiz.... Farklı kurum ve kuruluşlarla, kişilerle iletişim kurarak işbirliği halinde olunmalı. Onların bilgi ve tecrübelerinden, okul-öğrenci-veli olarak faydalanmalıyız.*” ifadesi öğretmenlerin farklı kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapması gerektiğine ilişkin bulguyu destekler niteliktedir. Ö5’in “*Bu davranışları kazandırabilmek için aile desteğinin de çok önemi vardır. İletişim kurmak, çocukları her konuda daha yakından tanımalarını sağlamak, işbirliği içinde çocuğa öğretilen her şeyi aile yardımıyla pekiştirmeye çalışmalıyız.*” ifadesi ise öğretmenlerin velilerle işbirliği yapması gerektiğine ilişkin bulguyu desteklemektedir. Ö102 ise “*Rehber öğretmenle birlikte hareket ederek sorunlu öğrencilere yardımcı olmak.*” ifadesi ile işbirliğine açık olan bir öğretmenin meslektaşlarıyla da işbirliği yapması gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcılara göre, bir öğretmenin sahip olması gereken altıncı derecede önemli mesleki değer, “Açık fikirli olma (f:48)”dır. Katılımcılara göre “Açık fikirli olma” değerine sahip olan öğretmenlerin göstermeleri gereken davranışlar Şekil 12’de verilmiştir.



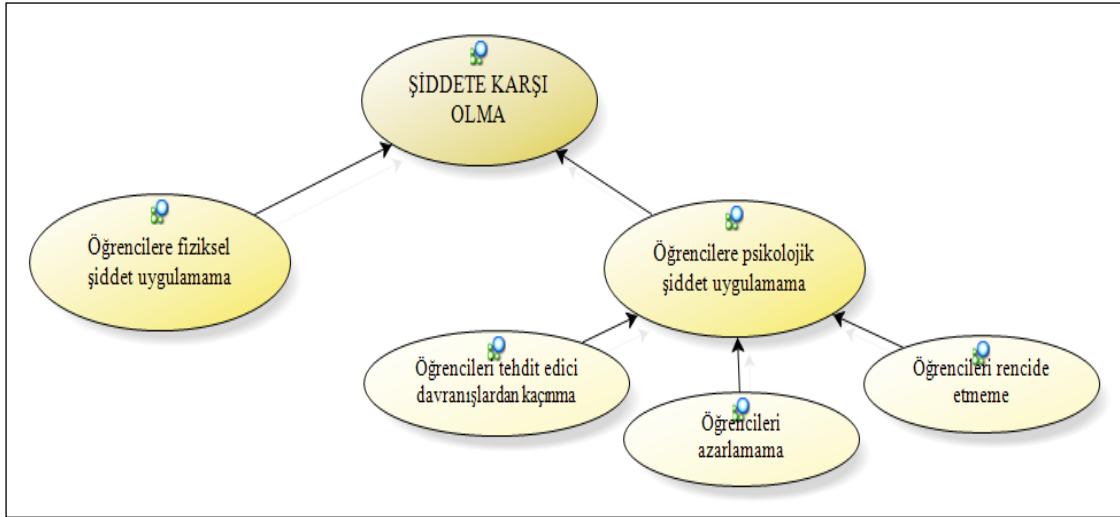
Şekil 12. “Açık Fikirli Olma” Değerine İlişkin Davranış Göstergeleri

Şekil 12’de görüldüğü gibi katılımcılar, “Açık fikirli olma” değerine sahip olan öğretmenlerin, farklı bakış açılarına-düşüncelere değer verme, eleştiriye açık olma, ön yargılardan uzak olma, hatalı olduğunda özür dileme ve her şeyin tartışılabileceği bir sınıf ortamı yaratma gibi davranışları göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö12’nin “*Eleştiriye açık olmalı ve öğrencilere de eleştirel bakış açısını kazandırmalıdır.*” ifadesi açık fikirli olan öğretmenlerin eleştiriye açık olması gerektiğine ilişkin bulguyu; Ö27’in “*Hatalarımızı ört bas etmek yerine özür dileme, hatanın düzeltilmesi için çaba sarf etmek ve gerektiğinde yardım isteme konularında fîli örnek olmalıyız.*” ifadesi açık fikirli olan öğretmenlerin hatalı olduğunda özür dilemesi gerektiğine ilişkin bulguyu; Ö25’in “*Çok sesliliğe önem vermelidir.*” ifadesi açık fikirli olan öğretmenlerin farklı bakış açılarına/düşüncelere değer vermesi gerektiğine ilişkin bulguyu; Ö70’in “*Öğretmenler, demokratik bir iklimde öğrencilerin düşüncelerine saygı göstererek, onların duygularını göz önünde bulundurarak, kendilerini ifade etmelerine izin vererek, tartışamaz ve sorgulanamaz hiçbir şeyin olmadığını öğrencilerine gösterebilmelidir*” ifadesi açık fikirli olan öğretmenlerin her konunun tartışılabileceği bir sınıf ortamı oluşturması gerektiğine ilişkin bulguyu; Ö11’in “*Ön yargılardan uzak; değişebilir ve değiştirilebilir yargılara sahip olmalıdır Önyargılar, eğitim ve öğretimin yönünü değiştiren kişisel dayatmalara zemin hazırlayan düşüncelerdir. “Öğretmenler” kelimesi, önyargılardan uzak; sadeliği,*

temizliđi, arı dūřunceleri temsil etmektedir.” ifadesi ise ađık fikirli olan օđretmenlerin օnyargılardan uzak olması gerektiđine iliřkin bulguyu destekler niteliktedir.

Katılımcılara gօre, bir օđretmenin sahip olması gereken yedinci derecede օnemli mesleki değer, “Sabırlı olma (f:45)”dır. Katılımcılardan օ31’in “օđretmenlik ciddi bir anlamda bϋyϋk sabır isteyen bir meslek.” ifadesi ve օ21’in “օđretmeni օđretmen yapan en bϋyϋk mesleki yeterliliğin sabır ve sebat olduğunu dūřunuyorum.” ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Katılımcılar, օđretmenin sahip olması gereken bu değere ilişkin davranış gօstergesi belirtmemişlerdir.

Katılımcılara gօre, bir օđretmenin sahip olması gereken sekizinci derecede օnemli mesleki değer, “şiddete karşı olma (f:23)”dır. Katılımcılara gօre “şiddete karşı olma” değerine sahip olan օđretmenlerin gօstermeleri gereken davranışlar şekil 13’te verilmiştir.



şekil 13. “şiddete karşı olma” Değerine İlişkin Davranış Gօstergeleri

şekil 13’te gօrϋldϋđϋ gibi katılımcılara gօre, “şiddete karşı olma” değerine sahip olan օđretmenlerin gօstermesi gereken en belirgin davranışlardan biri օđrencilere fiziksel şiddet uygulamamadır. Katılımcılardan օ36’nın “Ani ve sert cıkışlarda bulunmadan օnce kontrollϋ olmalıdır. Kendisi ile bař bařa kaldığında “keşke” dememeli. ϋnkϋ pişmanlıkla sօylenen bu “keşke”lerin, birilerinin hayatına mal olacağını unutmamalıdır. İyiliklerin de kօtϋlϋklerin de unutulmayacağını dūřunerek, kimsenin hayatında travmaya sebep olmaması gerektiğini bilmelidir.” ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Katılımcılar ayrıca, “Şiddete karşı olma” değerine sahip olan öğretmenlerin, öğrencileri azarlama, öğrencileri tehdit ve rencide edici davranışlarda bulunma gibi psikolojik şiddet uygulamalarından kaçınması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan Ö50’nin “*Bundan kastettiğim bazı öğretmenlerin ya da özel ders almaya ikna etmek için notlarını özellikle düşürmesi vb.*” ifadesi, öğretmenlerin öğrencileri tehdit edici davranışlardan kaçınması gerektiğine ilişkin bulguyu; Ö72’nin “*Öğretmen kolay kızan biri olmamalı, ancak bunun yanı sıra tatlı-sert olmalıdır.*” görüşü öğretmenin öğrencileri azarlamaması gerektiğine ilişkin bulguyu; Ö27’nin “*Yanlıı ve eksikler, kırmadan, kişiliğini zedelededen tespit edilecek metotlarla tamamlanmalı.*” görüşü öğretmenin öğrencileri rencide edici davranışlardan kaçınması gerektiğine ilişkin bulguyu desteklemektedir.

Ayrıca katılımcılar, “Hoşgörülü olma (f:22), Dürüst olma (f:21), Tutarlı olma (f:13), Özgüvene sahip olma (f:11), Demokratik olma (f:11), Yaratıcı olma (f:9), Azimli olma (f:9), Empati kurma (f:9), Araştırmacı olma (f:8), Vicdanlı olma (f:8), Fedakâr olma/özverili olma (f:6), Lider olma (f:5), Saygılı olma (f:5), İdealist olma (f:5), Vatansaver olma (f:5), Kültürel değerlere önem verme (f:4), Türkçeyi etkili kullanma (f:4), Atatürk ilkelerine bağlı olma (f:3), Aidiyet duygusuna sahip olma (f:3), Meraklı olma (f:2), İlkeli olma (f:2), Girişimci olma (f:1), İtaat etme (f:1), Umutlu olma (f:1), Mutlu olma (f:1), Üretken olma (f:1), Alçak gönüllü olma (f:1), Bayrağa önem verme (f:1)” değerlerinin de bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki değerler olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö26’nın “*Okul ve sınıf kurallarından taviz vermeden hoşgörülü olmalıdır.*” ifadesi “Hoşgörülü olma” değerinin; Ö72’nin “*Sınıf içerisinde kendini olduğu gibi ortaya koymalıdır. Bu düısturdan, sadece diğer öğretmen arkadaşların ya da farklı öğrencilerin etkileneceği durumlarda vazgeçmelidir. Yani sadece başkalarına zarar vermemek adına öğrencilerine karşı dürüst olunmayabilir.*” ifadesi “Dürüst olma” değerinin; Ö83’ün “*Kendini ifade edebilen, özgüveni yüksek, kendine güvenen kişiler*” ifadesi “Özgüvene sahip olma” değerinin; Ö70’in “*İçerisinde bulunulan koşullar ne kadar zorlayıcı olursa olsun, “her öğretmen”, “her koşulda”, “her çocukla”, “her zaman”, “en iyisini” yapma inancını taşımalı ve bunun için gerekli azim ve çabayı sarf etmekten kaçınmamalıdır.*” ifadesi “Azimli olma” değerinin; Ö45’in “*Öğretmenin fedakâr ve özverili olması da çok önemli bir değerdir. Öğretmen yaptığı işte mesai kavramıyla hareket etmez/etmemelidir. ‘Öğrenen öğrenir, öğrenmeyenle uğraşamam.’*”

anlayışı bu değerle bağdaşmaz.” ifadesi “Fedakâr olma/özverili olma” değerinin; Ö4’ün “Ülkesini ve milletini seven birey olma” ifadesi “Vatansever olma” değerinin mesleki bir değer olduğuna ilişkin bulguyu desteklemektedir.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın ikinci alt amacı, ÖMDÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik niteliklerinin belirlenmesidir. Bu bölümde, ÖMDÖ için gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği’nin Geçerlik Çalışmaları

ÖMDÖ’nün geçerlik çalışmaları kapsamında; öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak yapı geçerliği belirlenmiş, ardından benzer ölçekler geçerliğini belirlemeye dönük çalışmalar yapılmış ve son olarak geliştirilen ÖMDÖ’nün, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği’nin Yapı Geçerliğini Belirlemeye Dönük Çalışmalar

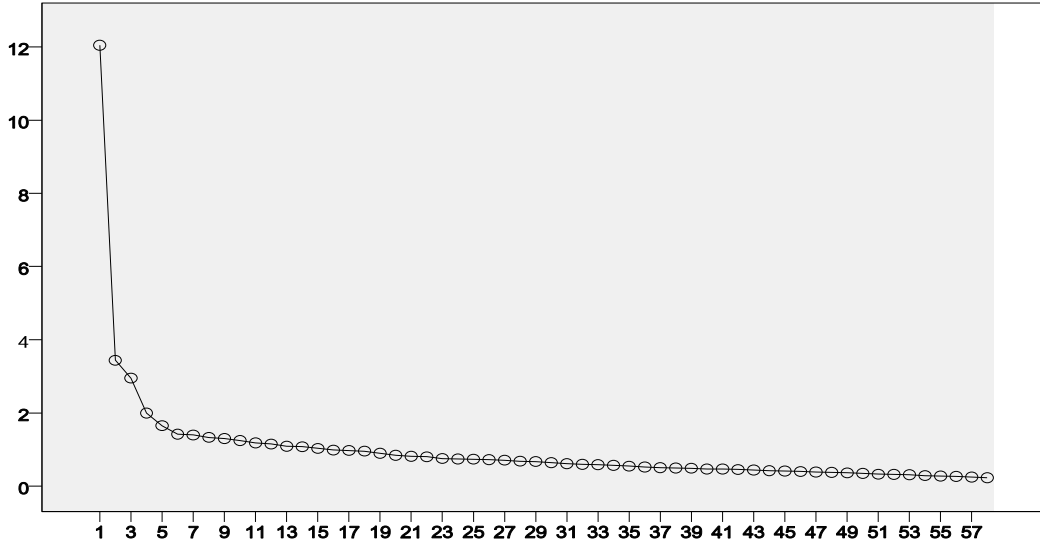
AFA: Çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde, ÖMDÖ’nün faktör yapısını belirleyerek yapı geçerliğini incelemek amacıyla, AFA yapılmıştır. Araştırmada, AFA dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, verilerin faktör analizine uygunluğunun incelenmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin döndürülmesi ve faktörlerin adlandırılmasıdır (Kalaycı, 2005).

Alan yazında, AFA’yı gerçekleştirmeden önce, veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Örneklem büyüklüğü bu incelemede ilk sırayı almaktadır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri incelenmiştir. Alanyazında, örneklem büyüklüğü ve maddeler arasındaki korelasyonun faktör analizine uygunluğunu ortaya koyan bu değer için .60 ve üzerinin yeterli kabul edildiği belirtilmektedir (Kline, 1994; Büyüköztürk, 2006). Analiz sonucunda, 418 kişiden oluşan araştırma grubuna ilişkin KMO değerinin .89 olduğu belirlenmiştir. KMO değerinin “iyi” derecede olması, mevcut verilerin genel olarak faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Dağılımın

normallik düzeyinin faktör analizinin koşullarını karşılama durumu Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiş (Kline, 1994; Büyüköztürk, 2006) ve Bartlett testi sonucunda Ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur [$\chi^2=8311,830$, $sd=1653$, $P<.001$]. Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması, korelasyon matrisinde bazı maddelerin yüksek düzeyde ilişkili olduğu konusunda kanıt sağlamış ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara bağlı olarak, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir.

Çalışmada ÖMDÖ'nün faktör yapısını belirlemek için, AFA yaklaşımı ve onun en yaygın kullanılan temel bileşenler (Principal components) analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin döngüsüz olarak gerçekleştirilmesi sonucunda, Kaiser-Guttman ilkesi uyarınca özdeğerleri 1'den büyük faktörlerin açıkladığı varyans oranları Total Variance Explained tablosu aracılığıyla incelenmiştir (Zwick ve Velicer, 1986). Özdeğeri 1 ve 1'den büyük olan faktörler dikkate alındığında, ÖMDÖ'nün 15 faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır. Bu 15 faktör toplam varyansın 59.15'ini açıklamıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde yalnızca Kaiser-Guttman ilkesine göre faktör sayısına karar vermenin gerçekte var olandan fazla sayıda faktör üretilmesine yol açabileceği; faktör sayısına karar verebilmek için bunların yanında faktörlerin kuramsal olarak anlamlandırılabilmesinin de önemli bir ölçüt olduğu vurgulanmaktadır (Zwick ve Velicer, 1986; Akbulut 2010; Çokluk ve diğerleri, 2010). Ayrıca ilk dört bileşen dışındaki faktörler altında toplanan maddelerin ya sayıca çok az olduğu (bir-iki madde) ya da diğer bileşenler altında da .30'un üstünde faktör yüküne sahip oldukları ve iki bileşen altındaki yüklerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Faktör sayısına karar verilirken her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının dikkate alınması önemlidir. Varyans açıklama işlevinin büyük bölümünü özdeğeri 1'den büyük olan 15 faktörden ilk 4'ü gerçekleştirmektedir. Bu faktörlerden ilkinin öz değeri 12.044'dür ve açıklanan toplam varyansa % 20.766 düzeyinde bir katkı sağlamaktadır. Dördüncü faktörün özdeğeri ise 1.997'dir ve açıklanan toplam varyansa katkısı % 3.413 düzeyindedir. İlk dört faktör % 35.224'lük bir varyans açıklamaktadır. Bu değerler tek başlarına ele alındığında, ölçeğin dört faktörlü bir yapı gösterebileceği düşünülmektedir. Faktör sayısına sağlıklı karar verebilmek için özdeğer dışında dikkate alınan çizgi grafiği (screeplot) Şekil 14'te yer almaktadır.



Şekil 14. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Faktör Analizine İlişkin ScreePlot (Çizgi Grafiği) Testi Sonucu

Şekil 14 incelendiğinde, çizgi grafiğinin eğiminde üçüncü faktörden sonra oldukça keskin bir düşüş gözlenmiştir. İlk üç faktörden sonra, ivmede gittikçe azalan bir düşme gözlenirken; dördüncü faktörden itibaren bu düşüşün gittikçe yataylaştığı ve ivmenin iyice azaldığı görülmüştür. Çizgi grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın ya da yatay şekil aldığı noktanın, uygun faktör sayısını belirlemede ölçüt olarak kullanılabileceği dikkate alındığında (Kalaycı, 2005), ÖMDÖ'nün faktör yapısının dört bileşenle sınırlanabileceği düşünülmüştür.

Ölçeğin faktör yapısına ilişkin daha nesnel karar verebilmek amacıyla hem tek faktörlü hem de çok faktörlü yapılar (3, 4, 5 ve 6) AFA ile incelenmiş ve ortaya çıkan yapılar kuramsal olarak değerlendirilmiştir. Aracın 2 ve 3 faktörlü yapı için gerçekleştirilen AFA sonucunda düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren (birden fazla faktöre yüklenen) maddelerin çıkarılmasıyla, ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplanmadığı; aracın 5 ve 6 faktörlü yapılar için gerçekleştirilen AFA sonucunda düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren (birden fazla faktöre yüklenen) maddelerin çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplandığı, ancak her ne kadar istatistiksel olarak yapıların (faktörlerin) ayrışması mümkün olsa da kuramsal olarak ayrışmadığı ve adlandırılmadığı

görülmüştür.

Aracın dört faktörlü yapı için gerçekleştirilen AFA sonucunda düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren (birden fazla faktöre yüklenen) maddelerin çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında hem istatistiksel hem de kuramsal olarak anlamlı bir biçimde toplandığı görülmektedir. Bu sonucu özdeğer, toplam varyansa katkı yüzdesi ve ScreePlot grafiği (çizgi grafiği) de desteklemektedir.

ÖMDÖ'nün temel bileşenler tekniği ile dört faktörlü yapısının analizinde faktör yapılarının kolay yorumlanmasını sağlamak ve bir faktördeki birbiriyle yüksek ilişki veren maddeleri bir araya getirmek için döndürme (rotation) tekniği kullanılmıştır. Bunun için de öncelikle faktör yapılarının birbiriyle ilişkisiz olabileceği düşüncesiyle analize dik döndürme tekniklerinden varimax (maksimum değişkenlik) tekniği ile başlamanın daha uygun olduğuna karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çerçevede döndürülmüş korelasyon matrisi incelendiğinde, .32'yi (Tabachnick ve Fidell, 2001) ve .20'yi aşan (Şimşek, 2007) çok sayıda madde olduğu gözlenmiştir.

Varimax dik döndürme sonucunda dört faktörlü yapının her bir faktörünün hangi maddelerden oluştuğunu döndürülmüş (rotation) bileşenler matrisinden belirlemek üzere bazı ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütler, bir maddenin yer aldığı faktördeki yük değerinin en az .40 ya da daha yüksek olması ve bir faktördeki yük değeri .40 ve daha yüksek olan bir maddenin sahip olduğu faktör yük değeri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az .20 olmasıdır.

Çizelge 14'te görüldüğü gibi, çalışmada 27 madde, yukarıda belirtilen ölçütleri karşılayamadığı için; yedi madde ise yüklenmesi beklenen faktörlere yüklenmediği için analizden çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Analizin ilk halinde, tüm maddelerle dört faktör altında yüzde 32.23 varyans açıklanırken; analizin son halinde, 34 madde silindikten sonra yüzde 46.57 varyans açıklanmaktadır. Alanyazında, çok faktörlü ölçek yapılarında toplam varyansın % 40 - % 60 arasında olması yeterli görülmektedir (Scherer ve diğerleri, 1988, Akt. Tavşancıl, 2005). Bu ölçüte dayanarak elde edilen dört faktörlü ölçek yapısı, öğretmenlerin mesleki değerlerini ölçmek için yeterli bulunmuştur.

Çizelge 14.

4 Faktörlü Yapı İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Gerçekleştirilirken İzlenen Yol

	Silinen madde	Yakın faktör yükleri	Madde toplam korelasyonları	Sildikten sonra Alpha	Sildikten sonra KMO	Sildikten sonra varyans (%)
	Ölçeğin ilk hali	-	-	.907	.894	35.23
1	57	-.250	.08	.911	.896	35.71
2	5	.236-.246	.22	.911	.899	36.19
3	21	.317-.322	.45	.909	.898	36.37
4	11	.292-.307	.21	.910	.900	36.75
5	16	.319-.321	.39	.909	.900	37.04
6	36	.313-.319	.17	.910	.902	37.43
7	48	.363-.379	.50	.907	.901	37.52
8	25	.347-.365	.46	.905	.899	37.76
9	49	.439-.452	.54	.901	.895	37.73
10	37	.351-.363	.42	.899	.895	37.87
11	15	.396-.428	.57	.895	.892	37.89
12	17	.332-.398	.17	.897	.893	38.29
13	6	.215-.300	.27	.897	.895	38.88
14	35	.270-.369	.24	.896	.897	39.38
15	7	.310-.410	.44	.894	.896	39.73
16	45	.607	.02	.898	.899	39.96
17	4	.324-.434	.49	.895	.897	40.19
18	29	.277-.381	.16	.897	.898	40.55
19	53	.326-.450	.49	.894	.896	40.83
20	51	.330-.488	.43	.891	.897	40.97
21	44	.279-.449	.54	.886	.893	41.15
22	58	.213-.410	.38	.883	.892	41.64
23	8	.388	.33	.881	.893	42.30
24	39	.300-.500	.51	.876	.890	42.47
25	1	.322-.522	.48	.871	.888	42.73
26	30	.292-.490	.37	.868	.887	43.25
27	18	.276-.447	.37	.865	.887	43.98
28	2	.518	.37	.862	.889	44.65
29	56	.527	.45	.857	.888	45.10
30	55	.607	.46	.852	.883	45.41
31	43	.576	.47	.845	.877	45.78
32	33	.562	.55	.836	.865	45.86
33	27	.608	.50	.825	.854	45.94
34	23	.330-.500	.41	.818	.846	46.57

Maddeler elendikten sonra varimax yöntemi ile dik döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları Çizelge 15’te verilmiştir.

Çizelge 15.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Maddeler Elendikten Sonra Varimax Yöntemi ile Dik Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

ÖMDÖ'nün Faktör Yapısına Göre Madde No	ÖMDÖ'nün Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri				OFV
	F1	F2	F3	F4	
54	.72	.00	.00	.17	.56
46	.68	.12	.00	.00	.48
24	.63	.00	.00	.00	.40
50	.60	.00	.20	.16	.43
47	.58	.14	.00	.28	.43
42	.55	.18	.00	.00	.34
41	.55	.19	.00	-.13	.35
12	.54	.11	.00	.20	.34
31	.00	.65	.11	.12	.45
38	.11	.65	.00	-.19	.47
32	.15	.64	.14	.18	.48
13	.00	.63	.00	.22	.45
26	.30	.58	.00	.15	.45
52	.00	.58	.00	.14	.35
20	.27	.57	.22	.11	.46
19	.29	.49	.00	.27	.45
28	-.20	.11	.72	.00	.57
22	.00	.17	.71	.00	.53
10	.00	.00	.65	.00	.43
34	.15	.00	.65	.17	.48
40	.31	.00	.58	.17	.46
3	.12	.19	.00	.74	.60
9	.00	.19	.00	.72	.56
14	.21	.26	.00	.72	.63
% Varyans	% 22.20	% 9.46	% 8.90	% 6.01	
Özdeğer	5.33	2.27	2.14	1.44	

Tüm Ölçek için;
KMO=0.85

Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=2564.785$, sd=276, P<.01]

F1: Farklılıklara Saygı Duyma, **F2:** Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk, **F3:**Şiddete karşı olma, **F4:** İşbirliğine Açık Olma,
OFV: Ortak Faktör Varyansı

Çizelge 15'te de görüldüğü gibi, toplam varyansın % 22.20'sini açıklayan ve sekiz maddeden oluşan "Farklılıklara Saygı Duyma" boyutunun faktör yük değerleri .54 ile .72 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin ortak faktör varyansları ise .34 ile .56 arasında değişmektedir. Toplam varyansın % 9.46'sını açıklayan ve sekiz maddeden oluşan "Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk" boyutunun faktör yük değerleri .49 ile .65 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin ortak faktör varyansları ise .43 ile .57 arasında değişmektedir. Toplam varyansın % 8.90'ını açıklayan ve beş maddeden oluşan "Şiddete karşı olma" boyutunun faktör yük değerleri

.58 ile .72 arasında değişmektedir. Maddelerin ortak faktör varyansları ise .43 ile .57 arasında değişmektedir. Toplam varyansın % 6.01'ini açıklayan ve üç maddeden oluşan "İşbirliğine açık olma" boyutunun faktör yük değerleri .54 ile .72 arasında değişmektedir. Maddelerin ortak faktör varyansları ise .34 ile .63 arasında değişmektedir.

ÖMDÖ'nün "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.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Benzer Ölçekler Geçerliğini Belirlemeye Dönük Çalışmalar

Alanyazında öğretmenlerin mesleki değerlerini ölçen herhangi bir Türkçe ölçek bulunamadığından, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları kapsamında, konu ile benzerlik göstermesi nedeniyle, Selvi (2007) tarafından geliştirilen SÖDDÖ kullanılmıştır. Bu bağlamda ÖMDÖ'nün benzer ölçekler geçerliğini incelemek üzere, Eskişehir İli ilköğretim okullarından uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 94 Sınıf Öğretmenine, ÖMDÖ ile birlikte SÖDDÖ uygulanmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyonlar Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği ile Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeği'nin Toplam Puan ve Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Matrisi

		ÖMDÖ				
		Toplam	F1 Farklılıklara saygı	F2 Kişisel ve toplumsal sorumluluk	F3 Şiddete karşı olma	F4 İşbirliğine açık olma
SÖDDÖ	Toplam	.48**	.57**	.37**	.36**	.33**
	Eğitim Hakkı	.46**	.56**	.30**	-.15	.38**
	Dayanışma	.47**	.57**	.35**	-.04	.23*
	Özgürlük	.28	.29**	.29**	-.10	.19

N= 94, *p<0.05, **p<0.01

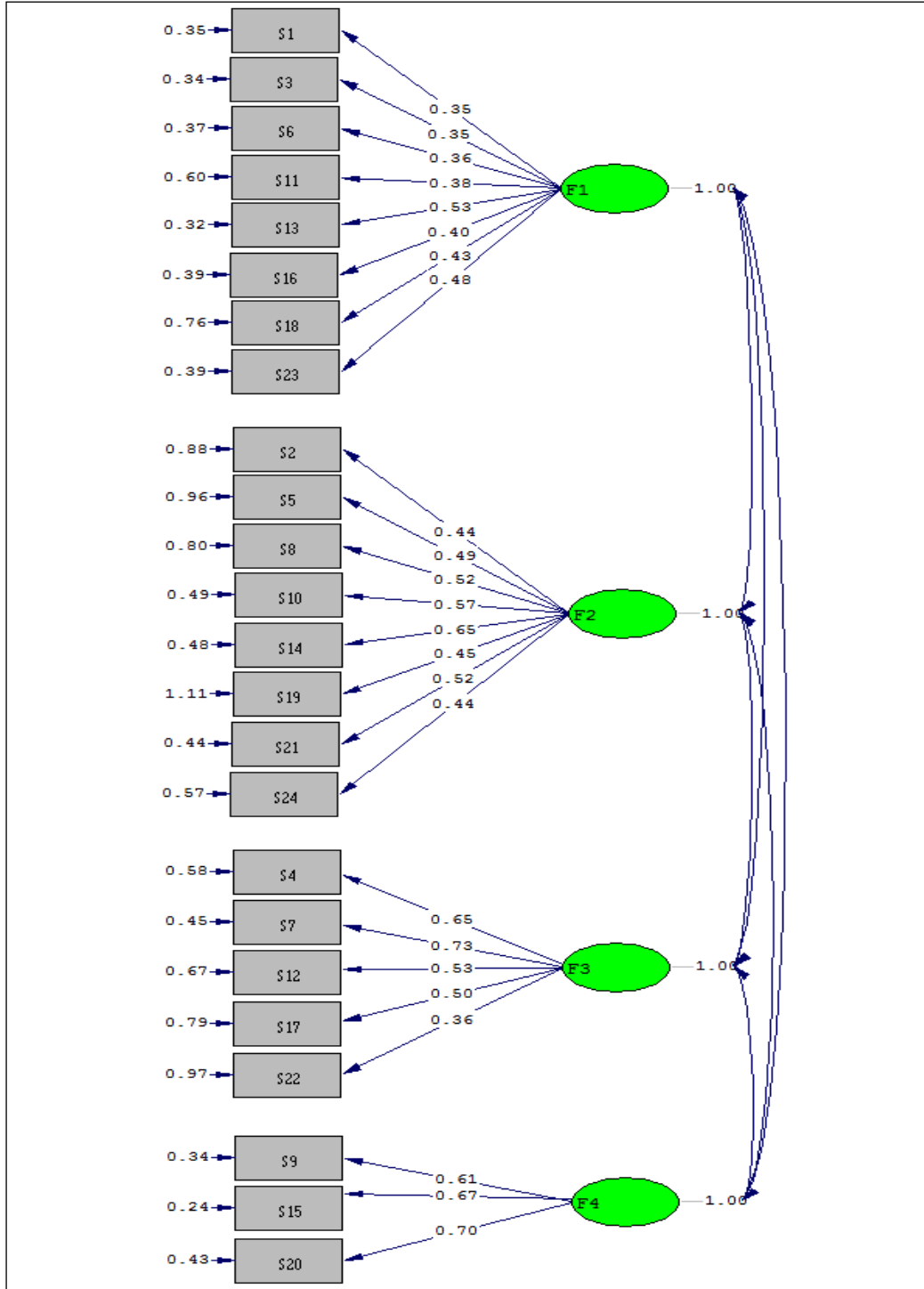
Çizelge 16’da görüldüğü gibi, ÖMDÖ toplam puanları ile SÖDDÖ toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<0.05$, $p<0.01$). ÖMDÖ’nün “Şiddete karşı olma” boyutu dışındaki “Farklılıklara saygı duyma”, “Kişisel ve toplumsal sorumluluk” ve “İşbirliğine açık olma” alt boyutlarından alınan puanlar, SÖDDÖ’nün alt boyutlarından alınan puanlarla pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermektedir.

ÖMDÖ’nün “Şiddete karşı olma” alt boyutundan alınan puanlar; SÖDDÖ’nün toplam ölçekten alınan puanlar ile .36 düzeyinde anlamlı ilişkiler göstermekte iken; alt boyutlarından alınan puanlar ile anlamlı ilişkiler göstermemektedir. Genel olarak, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerleri ile Sınıf Öğretmenlerinin demokratik değerleri birlikte bir artış göstermektedir.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği’nin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışmaları

İlköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek için AFA ile geliştirilmiş olan 24 maddeli ve dört faktörlü ÖMDÖ’nün, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA, ölçeğin ön uygulaması sonucu geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra, tekrar Türkiye genelinde uygulama yapılarak ilgili branşlardaki 356 ilköğretim öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. ÖMDÖ’nün doğrulanması sürecinde birinci düzey DFA uygulanmış, bu süreçte kovaryans matrisi ve en çok olabilirlik yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda, örtük değişkenler (faktör) ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları Şekil 15’te verilmiştir.



Şekil 15. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Birinci Düzey DFA Sonucunda Gözlenen Değişkenler Arasındaki İlişkiler ve Hata Varyansları

Elde edilen ölçme modelindeki Lambdax değerleri, t-değerleri ve açıklayıcılık varyans değerleri Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Maddelerinin Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları, t- Değerleri ve Açıklayıcılık Varyansları

F1: Farklılıklara Saygı Duyma	λ	t	R²
Madde 1	.35	9.24	.26
Madde 3	.35	9.39	.26
Madde 6	.36	9.31	.26
Madde 11	.38	7.87	.19
Madde 13	.53	13.26	.47
Madde 16	.40	10.00	.29
Madde 18	.43	7.97	.20
Madde 23	.48	11.58	.38
F2: Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	λ	t	R²
Madde 2	.44	7.55	.18
Madde 5	.49	7.94	.20
Madde 14	.52	13.14	.47
Madde 8	.57	9.14	.25
Madde 10	.65	11.85	.39
Madde 19	.45	6.97	.16
Madde 21	.52	11.70	.39
Madde 24	.44	9.08	.25
F3: Şiddete karşı olma	λ	t	R²
Madde 4	.65	11.47	.42
Madde 7	.73	13.03	.54
Madde 12	.53	9.38	.29
Madde 17	.50	8.43	.24
Madde 22	.36	5.76	.12
F4: İşbirliğine Açık Olma	λ	t	R²
Madde 9	.61	14.44	.52
Madde 20	.67	14.70	.53
Madde 15	.70	16.72	.65

Çizelge 17’de görüldüğü gibi, örtük değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin (λ), “Farklılıklara saygı duyma” alt boyutu için .35 ile .53; “Kişisel ve toplumsal sorumluluk” alt boyutu için .44 ile .65; “Şiddete karşı olma” alt boyutu için .36 ile .73; işbirliğine açık olma alt boyutu için .61 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin örtük değişkenlerini açıklayan t değerleri incelendiğinde, t değerlerinin 5.76 ile 14.44 arasında değiştiği gözlenmiştir. t değerlerinin hepsi 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Maddelerin regresyon katsayıları (açıklayıcılık varyansları) incelendiğinde ise, en yüksek varyans Madde 15’dedir ($R^2=.65$). Madde 22’de açıklanan varyans ise, ölçme modelindeki en düşük varyansı temsil etmektedir ($R^2=.12$)

DFA sonucunda model veri uyumunun değerlendirilmesinde dikkate alınan bazı uyum indeksleri vardır. Bunlardan en sık kullanılanları ki-kare (χ^2), χ^2/sd , RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü), GFI (iyilik uyum indeksi) ve AGFI (uyarlanmış uyum iyiliği indeksi), standardize edilmiş RMR (artık ortalamaların karekökü), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), NFI (normlaştırılmış uyum indeksi) ve NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi)'dir (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004; Kline, 2005; Şimşek, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009; Çokluk ve diğerleri, 2010).

ÖMDÖ'nün birinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri ve bu uyum indekslerinin ölçütleri ile kabulü için kesme noktaları Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18.

Öğretmen Mesleki değerler Ölçeği'nin Ölçme Modelinin Uyum İyiliği İstatistikleri

İndeksler	Model Değerleri	Ölçütler
χ^2	564.91	
χ^2/sd	2.29	< 2.5 mükemmel uyum (Kline, 2005)
RMSEA	0.06	≤ .06 iyi uyum (Thompson, 2004)
GFI	0.88	> .85 orta düzeyde uyum (Jöreskog ve Sörbom, 1996, Akt. Yılmaz ve Çelik, 2009)
AGFI	0.86	> .85 orta düzeyde uyum (Jöreskog ve Sörbom, 1996, Akt. Yılmaz ve Çelik, 2009)
SRMR	0.06	< .08 (Brown, 2006)
CFI	0.93	> .90 iyi uyum (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001)
NFI	0.88	> .90 iyi uyum (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001)
NNFI	0.92	> .90 iyi uyum (Sümer, 2000)

Çizelge 18'de görüldüğü gibi, χ^2 'nin serbestlik derecesine oranının 2.5'in altında olduğu görülmektedir. Bu değer, model veri uyumunun mükemmel derecede olduğuna işaret etmektedir. Çizelge 18'de RMSEA indeksinin 0.06'ya eşit olduğu, standardize edilmiş RMR'nin 0.05 ile 0.08 arasında olduğu, GFI ve AGFI indekslerinin .85'in

üzerinde olduğu, CFI ve NNFI indekslerinin .90'ın üzerinde olduğu görülmektedir. NFI indeksinin ise kabul düzeyine yakın uyum indeksi verdiği ifade edilebilir. Bu indeksler dikkate alındığında, ÖMDÖ'nün AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının güçlü bir biçimde doğrulandığı söylenebilir.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Güvenirliğini Belirlemeye Yönelik Çalışmalar

ÖMDÖ'nün her bir boyutuna ilişkin güvenirliliği belirlemek için Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısından, madde analizlerinden (madde toplam korelasyonları ve alt-üst % 27'lik grupların karşılaştırılması) ve test yarılama yönteminden yararlanılmıştır.

Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayılarının Belirlenmesine Yönelik

Çalışmalar

418 katılımcının, ölçeğin 24 maddesine verdikleri yanıtlardan elde edilen iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.82$ olarak belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan dört boyutun iç tutarlılık katsayıları; “Farklılıklara saygı duyma” için 0.77, “Kişisel ve toplumsal sorumluluk” için 0.78, “Şiddete karşı olma” için 0.70, “İşbirliğine açık olma” için ise 0.72'dir. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir

Madde Analizine Yönelik Çalışmalar

Ölçekte yer alan maddelerin öğretmenlerin mesleki değerlerini ölçmeye yönelik ayırt ediciliklerini ortaya koymak üzere hesaplanan madde-toplam korelasyonları ve toplam puana göre belirlenen üst ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığını inceleyen bağımsız t-testi sonuçları Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Her Bir Boyutuna İlişkin Madde Analizleri

Sonuçları

F1	MTK	t-Testi*	F2	MTK	t-Testi*	F3	MTK	t-Testi*	F4	MTK	t-Testi*
54	.41	-10.06	31	.38	-9.43	28	.14	-3.43	3	.41	-11.05
46	.43	-10.78	38	.31	-9.12	22	.26	-5.96	9	.48	-8.26
24	.34	-8.53	32	.51	-12.37	10	.18	-4.07	14	.31	-12.09
50	.40	-10.95	13	.42	-11.17	34	.30	-8.68			
47	.47	-11.59	26	.50	-12.06	40	.32	-8.03			
42	.32	-8.25	52	.36	-9.25						
41	.32	-8.30	20	.54	-13.77						
12	.38	-11.16	19	.47	-11.54						

* Tüm maddelere ilişkin p değerleri .000'dır. Tüm maddelere ilişkin karşılaştırmalar .001 düzeyinde manidardır.

F: Faktörler ve Madde No, t-Testi: Üst %27-Alt%27 Farkın Anlamlılık Testi (Bağımsız T-Testi), MTK: Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Çizelge 19 incelendiğinde, F1'de yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının, .32 ile .47 arasında değiştiği; F2'de yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının, .31 ile .54 arasında değiştiği; F3'de yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .14 ile .32 arasında değiştiği; F4'de yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının ise .31 ile .48 arasında değiştiği görülmektedir. Alanyazında, madde-toplam korelasyonu yorumlamada istatistiksel anlamlılık ölçüt alındığında, genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri iyi derecede ayırt ettiği; .20 ile .30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2006). Bu ölçüt dikkate alındığında, F1-F2-F4'deki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .30 ve daha yüksek olmasına bağlı olarak, bu faktörlerdeki maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, iç tutarlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Üçüncü faktörde ise iki maddenin madde-toplam korelasyonu .20'nin altındadır. Bu iki maddenin, bulunduğu faktör altında yüksek faktör yük değeri vermesi ve ortak faktör varyansının yüksek olması nedeniyle uzman görüşü de alınarak ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Madde analizi kapsamında başvuru alan bir başka yol ise, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların (uç grupların) madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Araştırmada uç grupların karşılaştırılması yöntemini kullanarak ÖMDÖ'nün güvenilirliğini incelemek

için, bireylerin ölçekten aldıkları puanlar büyüklük sırasına göre dizilmiş, 418 birey ve bu diziden alt ve üst % 27'lik gruplar ($n_{alt}=112$, $n_{üst}=112$) alınarak, bu grupların ölçekteki her bir maddeden aldıkları puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Toplam 224 bireyden oluşan alt ve üst grupların karşılaştırılması sonucunda ölçekteki tüm maddelerin t değerlerinin $p<0.05$ düzeyinde anlamlı oldukları belirlenmiştir. Bu durum, ÖMDÖ'nün her bir boyutunun iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Analiz sonuçları, her bir faktörde yer alan maddelerin, bireyleri ölçülen davranış bakımından ayırt ettiğini göstermektedir.

Testi Yarılama Yöntemi ile Güvenirliği Belirlemeye Yönelik Çalışmalar

ÖMDÖ'nün güvenirligi, testi yarılama güvenirlilik yöntemi ile de belirlenmiştir. ÖMDÖ'nün her boyutuna ilişkin ayrı ayrı hesaplanan alfa ve iki yarım test korelasyonları aşağıda açıklanmıştır:

418 katılımcının puanları ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre ÖMDÖ'nün "Farlılıklara saygı duyma" boyutunun genel alfa değerleri birinci kısım için 0.58 ve ikinci kısım için 0.72'dir. Bu değerler, her iki parça için de güvenirliliğin birbirine yakın ve oldukça yüksek (Kalaycı, 2005) olduğuna ve soruların birbirini izleyen nitelikte düzenlendiğine işaret etmektedir. Ayrıca, iki parça arasındaki korelasyon, Guttman Split Half, eşit ve eşit olmayan uzunluk Spearman Brown güvenirlilikleri ise sırasıyla 0.57, 0.73, 0.73, 0.73 olarak belirlenmiştir. Bu güvenirlilik katsayıları ölçeğin birinci boyutunun güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir.

ÖMDÖ'nün "Kişisel ve toplumsal sorumluluk" boyutunun genel alfa değerleri birinci kısım için 0.69 ve ikinci kısım için 0.64'dür. Bu değerler, her iki parça için de güvenirliliğin birbirine yakın ve oldukça yüksek (Kalaycı, 2006) olduğuna ve soruların birbirini izleyen nitelikte düzenlendiğine işaret etmektedir. Ayrıca, iki parça arasındaki korelasyon, Guttman Split Half, eşit ve eşit olmayan uzunluk Spearman Brown güvenirlilikleri ise sırasıyla 0.61, 0.76, 0.76, 0.75 olarak belirlenmiştir. Bu güvenirlilik katsayıları ölçeğin ikinci faktörünün güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir.

ÖMDÖ'nün Şiddete karşı olma boyutunun genel alfa değerleri birinci kısım için 0.65 ve ikinci kısım için 0.49'dur. Bu değerler, her iki parça için de güvenirliliğin orta düzeyde (Kalaycı, 2006) olduğuna ve soruların birbirini izleyen nitelikte düzenlendiğine

işaret etmektedir. Ayrıca, iki parça arasındaki korelasyon, GuttmanSplitHalf, eşit ve eşit olmayan uzunluk Spearman Brown güvenilirlikleri ise sırasıyla 0.45, 0.61, 0.62, 0.63 olarak belirlenmiştir. Bu güvenilirlik katsayıları ölçeğin ikinci faktörünün güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir.

ÖMDÖ'nün İşbirliğine açık olma boyutunun genel alfa değerleri birinci kısım için 0.60 ve ikinci kısım için 1'dir. Bu değerler, her iki parça için de güvenilirliğin yüksek (Kalaycı, 2006) olduğuna ve soruların birbirini izleyen nitelikte düzenlendiğine işaret etmektedir. Ayrıca, iki parça arasındaki korelasyon, Guttman Split Half, eşit ve eşit olmayan uzunluk Spearman Brown güvenilirlikleri ise sırasıyla 0.56, 0.65, 0.72, 0.73, olarak belirlenmiştir. Bu güvenilirlik katsayıları ölçeğin ikinci faktörünün güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğuna işaret etmektedir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt amacı, ilköğretim öğretmenlerinin, kendi algılarına göre, mesleki değerlere ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesidir. Bu bölümde, ilköğretim öğretmenlerinin, mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 20'de, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Çizelge 20.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

ÖMDÖ	n	K (Madde sayısı)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	S	\bar{X} / K
Farklılıklara saygı duyma	384	8	10	40	34,06	3,70	4,26
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	384	8	12	39	27,11	4,64	3,39
Şiddete karşı olma	384	5	5	24	14,12	3,35	2,82
İşbirliğine açık olma	384	3	5	15	11,88	2,20	3,96
ÖMDÖ Toplam Puan	384	24	33	112	87,17	8,77	3,63

Çizelge 20’de görüldüğü gibi, ÖMDÖ’nün alt boyutlarından alınan puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar 1-5 arası ortalamalara dönüştürüldüğünde, toplam 384 öğretmenden oluşan grubun, 8 maddeden oluşan “Farklılıklara saygı duyma” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}=4,26$; 8 maddeden oluşan “Kişisel ve toplumsal sorumluluk” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}=3,39$; 5 maddeden oluşan “Şiddete karşı olma” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}=2,82$; 3 maddeden oluşan “işbirliğine açık olma” alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}=3,96$ ’dır. Öğretmenlerin 24 madde ile ölçeğin tamamına ilişkin ortalama puanı ise $\bar{X}=3,63$ ’dür.

Bulgular, ilköğretim öğretmenlerinin, mesleki değerlere sahip olma konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıklarını, bununla birlikte, en çok “Farklılıklara saygı duyma”, ikinci sırada “işbirliğine açık olma”, en son sırada ise “Şiddete karşı olma” değerine sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü alt amacı, ilköğretim öğretmenlerinin, mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu bölümde, ilköğretim öğretmenlerinin, mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin, sırasıyla “cinsiyet”, “branş”, “öğrenim durumu”, “mezun olunan okul”, “mesleki kıdem”, “medeni durum” değişkenlerine göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 21’de, ÖMDÖ’den alınan toplam puan ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 21.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	P
Farklılıklara saygı duyma	Erkek	162	33,75	3,88	382	1,38	0,17
	Kadın	222	34,28	3,56			
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	Erkek	162	26,84	4,59	382	1,00	0,32
	Kadın	222	27,32	4,69			
Şiddete karşı olma	Erkek	162	14,18	3,61	382	0,31	0,76
	Kadın	222	14,07	3,15			
İşbirliğine açık olma	Erkek	162	11,59	2,14	382	2,18	0,03
	Kadın	222	12,08	2,22			
ÖMDÖ Toplam Puan	Erkek	162	86,36	8,67	382	1,54	0,12
	Kadın	222	87,75	8,82			

Çizelge 21’de yer alan t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin “Farklılıklara saygı duyma [t(382)= 1,38; p>.05]”, “Kişisel ve toplumsal sorumluluk [t(382)=-1,00; p>.05]”, “Şiddete karşı olma [t(382)= 0,31; p>.05]” alt boyutu puanlarında ve “Öğretmen Mesleki Değer Ölçeği toplam puanında [t(382)= 1,54; p>.05]” cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin “işbirliğine açık olma [t(382)= 2,18; p<0.05]” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Gruplara ait ortalamalar dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin ortalamalarının (\bar{X} =12,08), erkek öğretmenlerden (\bar{X} =11,59) yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre sınıf içinde “işbirliğine açık olma” değerine daha çok sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına göre genel olarak mesleki değerlere sahip olmanın cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Çizelge 22’de, ÖMDÖ’den alınan toplam puan ve alt boyut puanlarının branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 22.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (U testi)	
Farklılıklara saygı duyma	1. Fen ve Teknoloji Ö.	26	169,83	4	8,97	0,06	-	
	2. Matematik Ö.	26	156,87					
	3. Sınıf Ö.	272	200,4					
	4. Sosyal Bilgiler Ö.	24	213,44					
	5. Türkçe Ö.	36	160,99					
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	1. Fen ve Teknoloji Ö.	26	183,04	4	11,51	0,02	3-5	
	2. Matematik Ö.	26	161,67					4-5
	3. Sınıf Ö.	272	202,24					
	4. Sosyal Bilgiler Ö.	24	199,5					
	5. Türkçe Ö.	36	143,32					
Şiddete karşı olma	1. Fen ve Teknoloji Ö.	26	215,73	4	3,63	0,46	-	
	2. Matematik Ö.	26	211,1					
	3. Sınıf Ö.	272	186,14					
	4. Sosyal Bilgiler Ö.	24	212,44					
	5. Türkçe Ö.	36	197,08					
İşbirliğine açık olma	1. Fen ve Teknoloji Ö.	26	139,71	4	48,19	0,00	1-3	
	2. Matematik Ö.	26	127,77					2-3
	3. Sınıf Ö.	272	217,28				3-4	
	4. Sosyal Bilgiler Ö.	24	144,96					
	5. Türkçe Ö.	36	121,88					
ÖMDÖ Toplam Puan	1. Fen ve Teknoloji Ö.	26	173,69	4	19,12	0,00	2-3	
	2. Matematik Ö.	26	148,37					3-5
	3. Sınıf Ö.	272	206,58					
	4. Sosyal Bilgiler Ö.	24	188					
	5. Türkçe Ö.	36	134,54					

Çizelge 22'deki analiz sonuçları, öğretmenlerin “Farklılıklara saygı duyma [$\chi^2_{(4)} = 8,97$; $p > .05$]” ve “Şiddete karşı olma [$\chi^2_{(4)} = 3,63$; $p > .05$]” alt boyutlarından aldıkları puanların branşa göre farklılaşmadığını göstermektedir. Buna karşın, öğretmenlerin “Kişisel ve toplumsal sorumluluk [$\chi^2_{(4)} = 11,51$; $p < .05$]”, “işbirliğine açık olma [$\chi^2_{(4)} = 48,19$; $p < .01$]” alt boyutundan ve “Öğretmen mesleki değer ölçeğinden [$\chi^2_{(4)} = 19,12$; $p < .01$]” aldıkları puanların branşa göre farklılaştığı görülmektedir.

Farkların kaynaklarını bulmak üzere Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapıldığında; “Kişisel ve toplumsal sorumluluk” alt boyutuna ait puanlar açısından, Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ile Türkçe Öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, hem Sınıf Öğretmenlerinin hem de Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkçe Öğretmenlerine göre ilgili alt boyutta mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. “Kişisel ve toplumsal sorumluluk” alt boyutuna ait puanlar açısından sözü edilen branşlar dışındaki diğer branş öğretmenlerinin arasında ise mesleki değerlere sahip olma düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

“İşbirliğine açık olma” alt boyutuna ait puanlar açısından, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenleri arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Sınıf Öğretmenlerinin, diğer bütün branş öğretmenlerine göre mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen mesleki değer ölçeğine ait toplam puanlar açısından ise Matematik Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenleri ve Türkçe Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenleri arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Sınıf Öğretmenlerinin, hem Matematik hem de Türkçe Öğretmenlerine göre mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Fark çıksın ya da çıkmasın “Sınıf Öğretmenlerinin”, ÖMDÖ’nün üç boyutunda da, diğer branşlara göre, ilgili boyutlara ilişkin mesleki değerlere daha çok sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 23’te, ÖMDÖ’den alınan toplam puan ve alt boyut puanlarının öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 23.

Öğretmen Mesleki Değer Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Farklılıklara saygı duyma	Önlisans	36	195,6	2	0,68	0,71
	Lisans	323	190,85			
	Lisansüstü	25	209,38			
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	Önlisans	36	223,36	2	5,49	0,06
	Lisans	323	186,75			
	Lisansüstü	25	222,4			
Şiddete karşı olma	Önlisans	36	170,28	2	4,38	0,11
	Lisans	323	197,54			
	Lisansüstü	25	159,34			
İşbirliğine açık olma.	Önlisans	36	226,49	2	4,41	0,11
	Lisans	323	187,71			
	Lisansüstü	25	205,48			
ÖMDÖ Toplam Puan	Önlisans	36	208,89	2	1,49	0,48
	Lisans	323	189,5			
	Lisansüstü	25	207,66			

Çizelge 23'teki analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından aldıkları puanlar arasında, öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. “Farklılıklara saygı duyma alt boyutu [$\chi^2_{(2)} = 0,68$; $p > .05$]”, “Kişisel ve toplumsal sorumluluk alt boyutu [$\chi^2_{(2)} = 5,49$; $p > .05$]”, “Şiddete karşı olma alt boyutu [$\chi^2_{(2)} = 4,38$; $p > .05$]”, “İşbirliğine açık olma alt boyutu [$\chi^2_{(2)} = 4,41$; $p > .05$]”, “Öğretmen mesleki değer ölçeği [$\chi^2_{(2)} = 1,49$; $p > .05$]”.

Çizelge 24'te, ÖMDÖ'den alınan toplam puan ve alt boyut puanlarının mezun olunan okula göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 24.

Öğretmen Mesleki Değer Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Mezun Olunan Okula Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Mezun Olunan Okul	n	\bar{X}	S	sd	t	P
Farklılıklara saygı duyma	Eğt. Fak.	287	33,90	3,86	382	-1,46	0,14
	Diğer	97	34,53	3,17			
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	Eğt. Fak.	287	26,98	4,55	382	-0,94	0,35
	Diğer	97	27,50	4,91			
Şiddete karşı olma	Eğt. Fak.	287	14,30	3,38	382	1,81	0,07
	Diğer	97	13,59	3,22			
İşbirliğine açık olma	Eğt. Fak.	287	11,86	2,20	382	-0,31	0,76
	Diğer	97	11,94	2,20			
ÖMDÖ Toplam Puan	Eğt. Fak.	287	87,03	8,93	382	-0,50	0,62
	Diğer	97	87,55	8,32			

Çizelge 24’te de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mezun oldukları okula göre yapılan karşılaştırmalarda, hiçbir alt boyutta ve toplam puanda gruplar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. “Farklılıklara saygı duyma alt boyutu [t(382)=-1,46; p>.05]”, “Kişisel ve toplumsal sorumluluk alt boyutu [t(382)=-0,94; p>.05]”, “Şiddete karşı olma alt boyutu [t(382)=1,81; p>.05]”, “İşbirliğine açık olma alt boyutu [t(382)=-0,31; p>.05]”, “Öğretmen mesleki değer ölçeği [t(382)=-0,50; p>.05]”.

Çizelge 25’te, ÖMDÖ’den alınan toplam puan ve alt boyut puanlarının mesleki kідeme göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 25.

Öğretmen Mesleki Değer Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (U Testi)
Farklılıklara saygı duyma	1. 1-10 yıl	182	191,74	3	1,18	0,76	
	2. 11-20 yıl	138	193,59				
	3. 21-30 yıl	39	175,53				
	4. 31 ve üstü yıl	23	204,2				
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	1. 1-10 yıl	182	169,48	3	19,53	0,00	1-2
	2. 11-20 yıl	138	203,81				1-4
	3. 21-30 yıl	39	208,82				2-4
	4. 31 ve üstü yıl	23	262,52				
Şiddete karşı olma	1. 1-10 yıl	182	207,87	3	11,44	0,01	1-2
	2. 11-20 yıl	138	182,55				1-4
	3. 21-30 yıl	39	180,04				2-4
	4. 31 ve üstü yıl	23	135,04				
İşbirliğine açık olma	1. 1-10 yıl	182	182,22	3	7,05	0,07	
	2. 11-20 yıl	138	193,67				
	3. 21-30 yıl	39	195,15				
	4. 31 ve üstü yıl	23	245,67				
ÖMDÖ Toplam Puan	1. 1-10 yıl	182	185,85	3	2,78	0,43	
	2. 11-20 yıl	138	194,83				
	3. 21-30 yıl	39	186,44				
	4. 31 ve üstü yıl	23	224,76				

Çizelge 25'teki analiz sonuçları, öğretmenlerin “Farklılıklara saygı duyma [$\chi^2_{(3)}= 1,18; p>.05$]” ve “işbirliğine açık olma [$\chi^2_{(3)}= 7,05; p>.05$]” alt boyutlarından ve “Öğretmen mesleki değer ölçeğinden [$\chi^2_{(3)}= 2,78; p>.05$]” aldıkları puanların kıdeme göre farklılaşmadığını göstermektedir. Buna karşın, öğretmenlerin “Kişisel ve toplumsal sorumluluk [$\chi^2_{(3)}= 19,53; p<.05$]” ve “Şiddete karşı olma [$\chi^2_{(3)}= 11,44; p<.01$]” alt boyutlarından aldıkları puanların kıdeme göre farklılaştığı görülmektedir.

Farkların kaynaklarını bulmak üzere Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapıldığında; hem “Kişisel ve toplumsal sorumluluk” hem de “Şiddete karşı olma” alt boyutuna ait puanlar açısından “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ile “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenler, “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ile “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenler ve “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ile “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

“Kişisel ve toplumsal sorumluluk” alt boyutuna ait puanlar açısından sıra

ortalamaları dikkate alındığında, “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ve “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre, ayrıca “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre ilgili alt boyutta mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

“Şiddete karşı olma” alt boyutuna ait puanlar açısından sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin, “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlere ve “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre, ayrıca “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre ilgili alt boyutta mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Hem “Kişisel ve toplumsal sorumluluk” hem de “Şiddete karşı olma” alt boyutlarına ait puanlar açısından sözü edilen kıdemler dışındaki diğer kıdeme sahip öğretmenler arasında ise mesleki değerlere sahip olma düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Çizelge 26’da, ÖMDÖ’den alınan toplam puan ve alt boyut puanlarının, medeni duruma göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 26.

Öğretmen Mesleki Değer Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{X}	S	sd	t	P
Farklılıklara saygı duyma	Bekâr	96	34,27	3,00	382	0,63	0,53
	Evli	288	33,99	3,91			
Kişisel ve toplumsal sorumluluk	Bekâr	96	27,05	4,52	382	0,15	0,88
	Evli	288	27,13	4,69			
Şiddete karşı olma	Bekâr	96	14,58	3,37	382	1,58	0,12
	Evli	288	13,96	3,33			
İşbirliğine açık olma	Bekâr	96	11,75	2,14	382	0,65	0,52
	Evli	288	11,92	2,22			
ÖMDÖ Toplam Puan	Bekâr	96	87,65	8,01	382	0,62	0,53
	Evli	288	87,01	9,01			

Çizelge 26’da da görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni durumlarına göre yapılan karşılaştırmalarda, hiçbir alt boyutta ve toplam puanda gruplar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir: “Farklılıklara saygı duyma alt boyutu [$t(382)= 0,63$;

p>.05]”, “Kişisel ve toplumsal sorumluluk alt boyutu [t(382)=0,15; p>.05]”, “Şiddete karşı olma alt boyutu [t(382)= 1,58; p>.05]”, “İşbirliğine açık olma alt boyutu [t(382)= 0,65; p>.05]”, “Öğretmen mesleki değer ölçeği [t(382)= 0,62; p>.05]”.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Öğretmenlik Mesleki Değerler Ölçeği’nde Yer Alan Mesleki Değerlere Sahip Olma Durumlarıyla İlgili Görüşleri
Araştırmanın beşinci alt amacı, öğretmenlerin meslektaşlarının ÖMDÖ’de yer alan mesleki değerlere sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu bölümde, ilköğretim öğretmenlerinin meslektaşlarının mesleki değerlere sahip olma durumlarına ilişkin görüşlerine ve belirttikleri görüşün açıklamasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Şiddete Karşı Olma Değerine Sahip Olma Durumlarıyla İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin, meslektaşlarının “Şiddete karşı olma” değerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri Çizelge 27’de verilmiştir.

Çizelge 27.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Şiddete Karşı Olma Değerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Mesleki değer	Öğretmenlerin, meslektaşlarının mesleki değere sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri	f	%
Şiddete karşı olma	Sahip olduğunu düşünen	311	81.0
	Sahip olmadığını düşünen	63	16.4

Çizelge 27’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 81’i, meslektaşlarının “Şiddete karşı olma” değerine sahip olduğunu düşünmektedir.

Araştırma kapsamında, meslektaşlarının ilgili değere sahip olma durumuna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden, ayrıca görüşlerine açıklama getirmeleri de istenmiştir. Görüşüne açıklama getiren öğretmenlerden çoğunluğu (f:19), meslektaşlarının, sorunlar karşısında şiddet uygulamak yerine, sorunlara öğrenci ile konuşma, rehberlik servisinden destek alma, veli ile işbirliği yapma gibi farklı çözüm

yolları bulduklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Ö317'nin *“Eğitim konusunda artık şiddet yanlısı bakış açısı yok, kalmadı diye düşünüyorum. Konuşmak, rehberlik ve aileyle iletişim kurmak gibi yöntemler uygulanıyor”* ifadesi ve Ö274'ün *“Özellikle ilköğretimin 1. Kademesinde, öğrencileri cezalandırmak veya şiddet kullanmak yerine; motive edici ödüller vermek daha etkili oluyor. Meslektaşlarımdan da benimle aynı düşüncede olduğunu düşünüyorum”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Görüşüne açıklama getiren öğretmenlerden bazıları (f:15), *“eğitimli kişilerin şiddet yanlısı olamayacağı inancı”*nı taşıdıkları için meslektaşlarının şiddet yanlısı olmadıklarını düşünmektedirler. Örneğin Ö185 *“Bu kadar eğitim almış, üstelik metası insan olan bir meslektaşımın şiddet yanlısı olmasını aklımdan bile geçiremiyorum. Görevimiz insan eğitmek, eğitim ve öğretimde şiddet yanlısı olmak mümkün değil.”* görüşü ile bu bulguyu örneklemiştir.

Öğretmenlerden bazıları ise (f:11) ise, meslektaşlarının yönetmeliğe bağlı olarak şikâyet edilme korkularından dolayı şiddete başvurmadıklarını düşünmektedir. Katılımcılardan Ö112'nin *“Bu tür durumlarla çok az karşılaştım. Daha fazla vuku bulduysa olay yansıtılmamıştır. Son yıllarda öğretmenlerin öğrenciye şiddet göstermeleri (maddi manevi) yasak olduğundan veliler Milli Eğitime şikâyet ediyorlar.”* ifadesi ve Ö67'nin *“Hayır düşünmüyorum. Birincisi, kolay öğretmen olunmuyor. İkincisi, kimse mesleğini kaybetmek istemiyor. Üçüncüsü ve en önemlisi de, “çocuk koruma kanunu” çocukları çok çok iyi koruyor. Kısacası bizim elimiz kolumuz bağlı. Çocuk burada hırsızlık da yapsa, terbiyesizlik de yapsa, çocuğa “öte git” bile diyemiyoruz. Öğretmene karşı saygısızlık diz boyu! Ne diyebilirim ki...”* ifadesi ile Ö116'nin *“Düşünmüyorum çünkü en ufak şiddet ya da hakarete veli sizi yetkiliye şikâyet eder. Ayıkla princin taşını.”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Meslektaşlarının öğrencilere kendi çocukları kadar duyarlı davrandıklarını gözlemleyen öğretmenlerden Ö318 *“Meslektaşlarımdan hiç birinin bugüne kadar hiç şiddet yanlısı davrandığını görmedim. Benim meslek hayatım boyunca tek gördüğüm bir öğretmenin çocuğa anne baba kadar emek verdiği ve onları kendi evlatları gibi koruyup kolladığıdır.”* ifadesi ile öğretmenlerin şiddet yanlısı olamayacaklarını düşünmektedir.

Öğretmenlerden bir kısmı (f:3) ise, yeni programların sağladığı zihniyet dönüşümüne bağlı olarak meslektaşlarının şiddetten uzaklaştıklarını düşünmektedir. Ö312'nin *“Hayır. Yeni eğitim-öğretim programı hümanizmi esas alan öğrenci kişilik*

haklarına saygılı, öğrenci merkezli bir eğitim sürecini temel alan bir programdır. Meslektaşlarının da buna riayet ettiğini düşünüyorum” ifadesi bulguyu destekler niteliktedir.

Çizelge 27’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 16’sı ise meslektaşlarının “Şiddete karşı olma” değerine sahip olmadığını düşünmektedir. Meslektaşlarının ilgili değere sahip olmadıklarına ilişkin açıklama getiren öğretmenlerden çoğunluğu (f:31), meslektaşlarının bu değere sahip olmamasının nedenini, mutsuz olma, stresli bir yapıya sahip olma, kendisiyle barışık olmama, maddi yetersizlikler yaşama gibi kişisel sorunlarının olmasına bağlamaktadır. Öğretmenlerden Ö361’in “*Evet düşünüyorum. Sınıfların kalabalıklığı, fiziksel şartlar, veli ilgisizliği gibi çeşitli nedenlerden dolayı yaptığı işten mutlu olamayan bazı meslektaşlarının bu olumsuzluklardan doğan sorunları öğrencilere olumsuz yansıttığını, dayakla karşılık verdiğini düşünüyorum. Üzülerek gördüğüm bir durum öğretmen arkadaşların sopalalarının olması.*” ifadesi meslektaşlarının, okul koşullarının elverişsizliğinden dolayı mutsuz oldukları için şiddet uyguladıklarını örneklendirmektedir. Öğretmenlerden Ö80’in “*Öğretmen arkadaşlarının aldıkları eğitim ve oluşturdukları fikir-karakter yapısı nedeniyle fiziksel ve sözlü şiddeti sık sık kullandıklarını gözlemliyorum. Farklı fikirlerimi söylemekten korkuyorum.*” ifadesi ve Ö89’un “*Meslektaşlarım küfür dâhil her türlü şiddete başvuruyorlar. Stresten, sıkıntıdan, güçlerinin yettiği kişilere patlamaya hazır bomba gibiler.*” ifadesi, öğretmenlerin stresli bir yapıya sahip olmaları ya da kendileriyle barışık olmamaları vb. kişilik özellikleri nedeniyle şiddet uyguladıklarına ilişkin bulguyu örneklendirmektedir. Öğretmenlerden Ö136’nın “*Günlük yaşamlarında ekonomik problemlerden kaynaklı sorunların yansımaları olarak gergin ve sinirli olmalarının bunun temel kaynağı olduğunu düşünüyorum.*” ifadesi ise öğretmenlerin maddi sorunları nedeniyle şiddet uyguladıklarına ilişkin bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerden bazıları (f:13), meslektaşlarının ilgili değere sahip olmamasının nedenini, çocuğun şiddetle disipline edilebileceğine ilişkin yanlış inanışlarının olmasına bağlamaktadır. Örneğin, öğretmenlerden Ö330’un “*Karşılaşılan sorunlarda çözüm yolu olarak dayanın seçilebileceğini ifade ediyorlar. ‘Bunlar ancak dayaktan anlar’ cümlesini çok fazla duydum. Özellikle ikinci kademe öğretmenleri ‘başka türlü baş edemediklerini’ ifade ediyorlar.*” ifadesi ve Ö509’un “*Kurallara uymayan öğrencilere bağırarak, bazen döverek, zorla kurallara uymalarını sağlamaya çalışıyorlar. Bu*

yaptıklarının doğru olduğunu düşünen bir sürü meslektaşım var. Bu durum beni gerçekten çok üzüyor.” ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerden bazıları (f:8), meslektaşlarının ilgili değere sahip olmamasının nedenini sabırlı olmamalarına bağlamaktadır. Öğretmenlerden Ö529’un “Hiçbir meslektaşım öğrencilere şiddet uygulamak istemez. Bazı durumlarda sabırlarının taşıdığı zaman belki zarar vermeden küçük tepkiler ortaya koyabilirler.” ifadesi ile Ö163’ün “Sabrımızın tükendiği bir noktada sanki şiddet yanlısı gibi davranabiliyoruz. Ama hiçbir meslektaşımın ilk müdahalesinin şiddet olacağına inanmıyorum.” ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerden bazıları (f:8) ise, meslektaşlarının ilgili değere sahip olmamasını, şiddeti otoriteyi sağlama yöntemi olarak görmelerine dayandırmaktadır. Örneğin Ö66 “..... şiddet kullanmak istemiyorlar. Ancak bazen sınıfta otoriteyi kurmak için bazı öğrenciler telkinlere uymayıp evde de sadece caydırıcı olarak dayak gördüklerinden sınıfın düzeni bozuluyor. Bu durumda eğitimcilerden, mecburiyetten, azarlama, gözdağı ya da dayağa başvuranlar olabiliyor.” ifadesi ile meslektaşlarının otoriteyi sağlamak için şiddete başvurduklarını vurgulamaktadır.

Öğretmenlerden bir kısmı (f:2)’si ise, meslektaşlarının ilgili değere sahip olmamasının nedenini mesleklerini ve çocukları sevmemeleri ile ilişkilendirmektedir. Örneğin Ö340’ın “Evet düşünüyorum. İnsan sevgisinden ve meslek sevgisinden yoksunluk.” ifadesi bu bulguyu örneklendirmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (f:6) ise, eğitim öğretim sürecinde kulak çekme, tokat atma, avuç içine vurma, kızma, azarlama, bağırma gibi davranışları fiziksel ya da psikolojik şiddet biçimi olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenlerden Ö202’nin “Meslektaşlarımın genelinin şiddet yanlısı olduğunu düşünmüyorum. Ama günümüz veli profiline baktığımız zaman, bir kulak çekmeyi bile şiddet gören anlayış mevcuttur.” ifadesi ve Ö289’un “Şimdiye kadar çalıştığım okullarda meslektaşlarımın şiddet yanlısı hareketleriyle karşılaşmadım. Ufak tefek tokat ya da kulak çekme olayları oluyor.” ifadesi ile Ö39’un “Öğrenciler bazen çok çok sabrımızı zorlasalar bile en çok azarlama veya avuç içine vurma şeklinde ceza uygulayabiliyoruz.” ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Farklılıklara Saygı Duyma Değerine Sahip Olma Durumlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, meslektaşlarının Farklılıklara saygı duyma değerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Farklılıklara Saygı Duyma Değerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Mesleki değer	Öğretmenlerin, meslektaşlarının mesleki değere sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri	f	%
Farklılıklara saygı	Sahip olduğunu düşünen	310	80.7
duyma/ayrımcılık yapmama	Sahip olmadığını düşünen	65	19.5

Çizelge 28’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 81’i meslektaşlarının “Farklılıklara saygı duyma/ayrımcılık yapmama” değerine sahip olduğunu düşünmektedir. Örneğin, öğretmenlerden Ö291’in “*Meslektaşlarımdan ayrımcılık yaptığını düşünmüyorum. Bugüne kadar böyle bir duruma şahit olmadım. Hem öğrencilerimizi, hem velilerimizi bu açıdan değerlendirmiyoruz eğitim-öğretimde. Çünkü bizim işimiz bu ölçütlere bakmadan kişiyi topluma faydalı bir birey gibi yetiştirmek.*” ifadesi ile Ö528’in “*Kurumumuzun bulunduğu çevre itibarı ile sosyo-ekonomik düzeyi düşük, etnik köken ve dil itibarı ile karma. Meslektaşlarımdan her öğrenciyle yakından ilgilenmektedir*” ifadesi bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında, meslektaşlarının ilgili değere sahip olma durumuna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden, ayrıca görüşlerine açıklama getirmeleri de istenmiştir. Meslektaşlarının ilgili değere sahip olduklarına ilişkin açıklama getiren öğretmenlerden bazıları (f:3), bu durumu, meslektaşlarının ayrımcılığın anayasaya göre bir suç olduğunu bilmeleri ile açıklamışlardır. Ö106’nın “*Bu tür bir ayrımcılığın anayasal suç olduğunu çevremdekiler bilir.*” ifadesi bu açıklamayı örneklendirmektedir.

Öğretmenlerden birkaçı (f:3) ise, eğitilmiş bireylerin ayrımcılık yapmayacaklarına ilişkin duydukları inanca bağlı olarak meslektaşlarının ayrımcılık yapmayacaklarını düşünmektedir. Ö298’in “*Çünkü okumuş ve öğrenci psikolojisinden anlayan insanlar böyle ayrımcılıklara karşıdırlar.*” ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerden biri ise, meslektaşlarının bu değere sahip olmasının nedenini, geçmişte anne babalarından ayrımcılık içeren davranışlar görmemelerine dayandırmaktadırlar. Ö65, bu nedeni, *“Böyle bir tutum izlemedim. Nedeni ise onların genellikle yani öğretmenlerin böyle ailelerin çocukları olması.”* ifadesi ile açıklamaktadır.

Çizelge 28’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 20’si ise meslektaşlarının “Farklılıklara saygı duyma/ayrımcılık yapmama” değerine sahip olmadığını düşünmektedir. Meslektaşlarının ilgili değere sahip olmadıklarına ilişkin görüş bildiren öğretmenler, görüşlerini, meslektaşlarının ne tür ayrımcılık yaptıklarını belirterek açıklamaktadırlar. Görüşüne açıklama getiren öğretmenlerden çoğunluğu (f:13) meslektaşlarının, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre ayrımcılık yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö194’ün *“Bazı meslektaşlarımın, çocukları sosyo-ekonomik düzeylere göre ayırdığını ve ekonomik durumu iyi olan öğrencilerle daha çok ilgilendiklerini düşünüyor ve görüyorum.”* ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenlerden Ö63 ise *“... ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin velileri çocuklarına zaman ayırdıkları için ister istemez öğrenci ayrımı yapılıyor.”* ifadesi ile öğrenciler arasında sosyo-ekonomik ayrımın yapıldığına ilişkin görüşünün nedenini açıklamaktadır. Yine öğretmenlerden Ö32’nin *“Öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyine göre günümüz imkânlarından daha iyi yararlanıp başarıyı yakalayabileceğine inanan meslektaşlarım olduğunu düşünüyorum.”* ifadesi bulguyu destekler niteliktedir.

Görüşüne açıklama getiren öğretmenlerden bazıları (f:7) ise, öğrencilerin başarılarına göre ayrımcılık yapıldığını belirtmektedirler. Öğretmenlerden Ö214’ün *“Başarı anlamında bu ayrımcılık yapılıyor. Daha başarılı, daha uslu, her zaman daha çok sevilir, daha çok ön plandadır.”* ifadesi başarılı öğrencilerin her zaman daha ön planda olduğuna ilişkin bulguyu örneklendirmektedir. Yine bu görüşü savunan öğretmenlerden Ö1, görüşünün gerekçesini şöyle açıklamaktadır: *“Bazı öğretmen arkadaşların, öğrenme sonucu edinilen birtakım özelliklerin doğuştan gelen özelliklermiş gibi değerlendirdiği olabilmektedir. Şöyle düşünüle bilinmektedir; bazı insanlar doğuştan sorumluluk sahibi, çalışkan, zeki gibi nitelendirebilmektedir. Bu da onları ayrımcı bir dil kullanmaya itmektedir.”*

Görüşüne açıklama getiren öğretmenlerden bir kısmı (f:5), okullarda meslektaşlarının öğrencileri arasında etnik köken ayrımcılığı da yaptığını

belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö135'in "Her meslektaşım için geçerli olmasa da etnik kökeninden dolayı ayrımcılık yapan; Türk olmayan öğrenciye karşı daha az toleranslı davranan meslektaşlarım var." ifadesi bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (f:2), meslektaşlarının birbirleri arasında da etnik köken ayrımcılığı yaptıklarını da belirtmişlerdir. Ö142'nin "Bu durum okulumuzda da mevcut. Çünkü gruplaşmalar oluyor. Ekonomik düzeyleri etnik kökenleri benzer yapıda olanlar daha samimidir. Diğerleriyle de iletişim içinde görünseler de öyle olmadığını herkes biliyor." ifadesi ve Ö11'in "Meslektaşlarımın etnik köken ayrımcılığı yaptığını düşünüyorum. Bunu da kendinden olmayana (öteki diye nitelendirdiğimiz) aşağılayıcı ifadeler kullanarak yaptıklarını düşünüyorum." ifadesi öğretmenler arasındaki ayrımcılığı örneklendirmektedir.

Öğretmenlerden bir kısmı (f:5) ise, okullarda dini ve ideolojik açıdan da ayrımcılık yapıldığını belirtmişlerdir. Ö137'nin "Sadece din değerleri açısından dışlandığını düşünüyorum. Bunu da meslektaşlarımın başka dinden olanlarla ilgili konuşmalarına bağlı olarak söylüyorum." ifadesi dini açıdan ayrımcılık yapıldığına ilişkin bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenlerden Ö289'un "Özellikle siyasi ve dini ayrımcılığın yapıldığını düşünüyorum. Öğretmenlerin güya haklarını savunan Sendikalar'ın bile birçok isim altında pek çoğunda siyasi kimliği kuruluş amaçlarının dışında hareket etmeleri böyle düşünmeme sebep. 8. Sınıf öğrencisine bir öğretmenin 'Okul çıkışı neden eşarp bağlıyorsun?' sorusunu azarlar derecede sorma hakkını kendinde bulması. 'Sen şucusun, sen bucusun' ifadelerinin yaygın olması, böyle düşünmeme sebep. Oysa yaptığımız işin dini, siyaseti, etnik kökeni olmaz. Doğrusu yanlışı tek olur; kişiye göre değişmemeli." ifadesi ise okullarda hem dini hem de ideolojik açıdan ayrımcılığın yapıldığına ilişkin bulguyu desteklemektedir. Araştırmaya katılan bir öğretmen ise yöneticilerin, kendi ideolojik görüşlerine yakın olan öğretmenleri daha fazla desteklediklerini belirtmiştir. Ö136'nın "Yöneticilerin ve öğretmenlerin siyasi ideolojisine yakın personeli desteklemeleri, gözle görülür davranışları var. Nedeni, siyasi iktidara yakın olma gayretidir." ifadesi bulguyu örneklendirmektedir.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Toplumsal Sorumluluk Alma Değerine Sahip Olma Durumlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, meslektaşlarının toplumsal sorumluluk alma değerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri Çizelge 29’da verilmiştir

Çizelge 29.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının Toplumsal Sorumluluk Alma Değerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Mesleki değer	Öğretmenlerin, meslektaşlarının mesleki değere sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri	f	%
Toplumsal	Sahip olduğunu düşünen	300	78.1
sorumluluk	Sahip olmadığını düşünen	75	19.5

Çizelge 29’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 78’i meslektaşlarının toplumsal sorumluluk değerine sahip olduğunu düşünmektedir. Araştırma kapsamında, meslektaşlarının ilgili değere sahip olma durumuna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden, ayrıca görüşlerini açıklamaları da istenmiştir. Meslektaşlarının toplumsal sorumluluk değerine sahip olduklarına ilişkin açıklama yapan öğretmenlerden çoğunluğu (f:20), bir öğretmenin çalışma yaşamına başladığı andan itibaren mesleğin vizyonu gereği toplumsal sorumluluklarını yerine getirdiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerden Ö199’un “Bizim işimiz zaten toplum. Çünkü toplumu oluşturan bireyleri biz yetiştiriyoruz. Toplumdaki sorunlara duyarsız kalmamız mümkün değil.” ifadesi, Ö79’un “Öğretmenlik başlı başına bir toplum hizmetidir. Öğretmen sadece bilgi değil; ondan daha fazla topluma yararlı vatandaş yetiştirmek için çaba gösterir.” ifadesi ve Ö38’in “Doğuda ve güney doğuda görev yapan arkadaşlarım değişik toplumlarla birlikte yaşamak durumunda. Kendilerinden ödün vererek görevlerini yerine getirmeye çalışıyorlar. Sanırım en büyük duyarlılık budur.” ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Meslektaşlarının ilgili değere sahip olduklarına ilişkin görüş bildiren öğretmenler, görüşlerini, meslektaşlarının toplumsal sorumluluk kapsamında ne tür etkinlikler yaptıklarını belirterek açıklamaktadırlar. Görüşüne açıklama getiren öğretmenlerden bazıları (f:11), meslektaşlarının, toplumsal sorumluluklarını, ihtiyacı olan öğrencilere maddi yardım yaparak yerine getirdiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerden Ö3'ün *“Yardıma muhtaç öğrenciler tespit edilerek, yardım yapılıyor.”* ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Görüşlerine açıklama getiren öğretmenlerden bazıları (f:6), meslektaşlarının, toplumsal sorumluluklarını, yardım kampanyaları düzenleyerek yerine getirdiklerini belirtmektedir. Ö504'ün *“Yaşadığımız Van depreminde de bu duyarlılıklarını tüm eğitimci arkadaşlar göstermişlerdir”* ifadesi ile Ö187'nin *“Toplumda olan sorunlara karşı duyarlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü okulumuzda çevremize yönelik kampanyaları öğretmenlerimiz başlatıyor. Örneğin doğunun herhangi bir köyündeki öğrencilere araç gereç göndermek gibi çalışmalar yapılıyor.”* ifadesi bu bulguyu örneklendirmektedir.

Öğretmenlerden bazıları (f:3) ise, meslektaşlarının, toplumsal sorumluluklarını, okuma-yazma kursları açarak yerine getirdiklerini belirtmektedir. Ö63'ün *“Yetişkinlere yönelik kurslar, “haydi okula” kampanyaları topluma karşı duyarlı olduğunun bir göstergesidir.”* ifadesi ve Ö32'nin *“Topluma hizmet adı altında velilerle görüşmeleri ve okuma-yazma kurslarını açmaları...”* ifadesi bulguyu örneklendirmektedir.

Çizelge 29'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 20'si ise meslektaşlarının toplumsal sorumluluk değerine sahip olmadıklarını düşünmektedir. Örneğin, Ö142'nin *“‘Bana dokunmayan yılan bin yaşasın’ mantığıyla hareket ediyorlar. Kimsenin yaşadığı acı, üzüntü vs. diğer kimseyi ilgilendirmiyor. Herkes bu gemiden kendini kurtarma derdinde. Anlık üzüntüler yaşanıyor, eve gidince unutuluyor. Kimse en yakınındaki insan için bile kılını kıpırdatmıyor. İlişkilerde bencillik ve menfaat ön planda.”* ifadesi, Ö317'nin *“Bazı arkadaşlar öğretmenliği memuriyet olarak görüyor. Memuriyet derken mesai doldurmak anlamında dedim. Gel-git yapıyorlar ve çevreye topluma karşı inanılmaz umursamazlar.”* ifadesi ve Ö194'ün *“Bazılarının ise sadece derslerine girip çıktığını; topluma karşı değil, sınıfına karşı bile duyarlı olmadığını görüyorum.”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırma kapsamında, meslektaşlarının ilgili değere sahip olma durumuna ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden, ayrıca görüşlerini açıklamaları da istenmiştir. Görüşlerine açıklama getiren öğretmenlerden çoğunluğu (f:13), meslektaşlarının ilgili değere sahip olmamasının nedenini, bireysel sorunlarının olmasına bağlamaktadır. Ö189'un *“Toplum olayları karşısında arkadaşların duyarlı olup, hep birlikte hareket ettiklerini, bugüne kadar görmedim. Herkes kendisiyle ilgili sorunlarla ilgileniyor.”*

ifadesi ve Ö128'in "Toplumsal konulara duyarlı değiller, kendi kabuklarında yaşıyorlar." ifadesi bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenlerden Ö116'nın "İlk göreve başladığımızda evet! Ama yıllar geçtikten sonra ekonomik şartlar bizi sadece paraya yönlendiriyor. Düşündüğümüz her şeyde sadece para mantığı öne çıkıyor." ifadesi ve Ö202'nin "Meslektaşlarım, mevcut ekonomik düzeyden dolayı (geçim sıkıntısı); öğretmenlerin çocuğunun 'aman bana dokunmayan bin yaşasın' anlayışından ve bireysel sıkıntılarında dile getirilen serzenişten dolayı toplum sorunlarına destek ve katılım sağlamıyor." ifadesi de öğretmenlerin ekonomik sorunları nedeniyle toplumsal sorumluluklarını yerine getiremediklerine ilişkin bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerden bazıları (f:4) ise, meslektaşlarının ilgili değere sahip olduğunu, ancak, toplumun öğretmenlere karşı olumsuz tutumlarına bağlı olarak, topluma hizmet uygulamalarını gerçekleştirmede sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenlerden Ö127'nin "Evet. Ancak öğretmenlerin maddi-manevi hak kayıpları sebebiyle toplumdaki önemini de kaybettiğini gözlemliyorum. Vatandaşın gözüyle öğretmenin sıradan bir memurdan farkı yok. Bu durum da öğretmenin toplumdaki etkinliğini azaltıyor." ifadesi ve Ö339'un "Topluma karşı duyarlı olsan da sonuçlarını her zaman alamıyorsun. Hatta bazen çabalarının tam tersi şeylerle karşılaşıyorsun. Toplumdaki cahillik ve sabit fikirler bazen öğretmenleri de yorup bir şeyler yapmaktan vazgeçirmeye götürüyor." ifadesi açıklamayı destekler niteliktedir.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının İşbirliğine Açık Olma Değerine Sahip Olma Durumlarıyla ilgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, meslektaşlarının "İşbirliğine açık olma" değerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri Çizelge 30'da verilmiştir

Çizelge 30.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının İşbirliğine Açık Olma Değerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Mesleki değer	Öğretmenlerin, meslektaşlarının mesleki değere sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri	f	%
İşbirliğine açık olma	Sahip olduğunu düşünen	330	85.9
	Sahip olmadığını düşünen	45	11.7

Çizelge 30’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 86’sı meslektaşlarının işbirliğine açık olma değerine sahip olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerden Ö524’ün *“Okulumuzda öğretmenler arasında işbirliği ve yardımlaşma olduğunu ve meslektaşlarının da velilerle sürekli iletişimde bulunduğunu söyleyebilirim.”* ifadesi ve Ö504’ün *“İletişim çağını yaşadığımız bu zamanda öğretmenlerimiz de veliler veya çevredeki kurum ve kuruluşlarla gerekli iletişimi ve koordinasyonu sağlamaktadırlar.”* ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Meslektaşlarının ilgili değere sahip oldukları yönünde görüş bildiren öğretmenler, görüşlerini, meslektaşlarının kimlerle ve hangi durumlarda işbirliği yaptıklarını belirterek açıklamaktadırlar. Görüşlerine açıklama getiren öğretmenlerden bazıları (f:26), meslektaşlarının en çok velilerle (veli toplantıları, ev ziyaretleri ve telefon aracılığıyla) işbirliği yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö3’ün *“Velilerle sık sık toplantı yaparak, gerekirse evlerine giderek, öğrenci için en iyisini yapmaya çalışıyoruz.”* ifadesi ve Ö141 *“Veli toplantılarına daha fazla veli katılıyor. Veliler öğretmenleri her zaman rahatlıkla telefonla arayarak çocuklarının durumlarını, ödevlerini, sıkıntılarını sorabiliyorlar.”* ifadesi bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenler, meslektaşlarının, velilerle, genellikle öğrencilerin sorunlarını çözmek, başarı düzeylerini artırmak ve çocuklarıyla etkili iletişim kurmalarına yardımcı olmak amacıyla işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö70’in *“Veli-öğretmen işbirliği de daha çok sorunlu öğrenciler olduğu zaman gündeme gelir. Diğer normal sınıfında olan öğrenciler için ise veli isterse bir araya gelinir.”* ifadesi ve Ö207’nin *“Sınıflarımız kalabalık. Öğrenci sayısından dolayı, öğrencilere gün içerisinde yetersiz kalabiliyoruz. Bunun için velilerle daha sıkı bir işbirliği kurarak öğrencilerimizin başarısını artırmak isteriz. Bu nedenle öğretmen öğrenci veli işbirliğine önem veririz.”* ifadesi bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenlerden bazıları ise, 2005 ilköğretim programının bir gerekliliği olarak velilerle işbirliği yapıldığını belirtmektedir. Öğretmenlerden Ö211’in *“Eğitim sistemimiz öğrenci merkezli olduğu için istesek de istemesek de mecburen veli ile işbirliği içinde olunması gerekiyor.”* ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Görüşlerine açıklama getiren öğretmenlerden bazıları (f:17), meslektaşlarının velilerden sonra zümre öğretmenleriyle başta olmak üzere, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleriyle de işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö506 “Bizler, zümre grup arkadaşlarımızla, ders anlatım, yazılılar vb. konularda ortak kararlar alıp; sık sık görüş alış verişinde bulunuyoruz.” ifadesi; Ö146’nın “Arkadaşlarla işbirliği de son derece önemli. Öğrencilerimizi daha iyi tanımak için birinci kademedeki öğretmeninden, rehber öğretmenden, sınıf rehber öğretmeninden hep bilgiler alıyoruz.” ifadesi ve Ö57’nin “Diğer öğretmenlerle, genellikle karşılaşılan sorunların çözümü hakkında fikir edinmek ya da farklı bakış açılarından yararlanmak için işbirliği yapıyorlar.” ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları ise, meslektaşlarının işbirliğine açık olduklarını ancak bu konuda velilerin üstlerine düşen sorumluluklarını yerine getirmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö60’ın “Çoğu öğretmen bunun için vakit ayırır. Fakat velilerden bazıları duyarsız olduğu için bu işler tam anlamıyla sürdürülemez.” ifadesi ve Ö79’un “Meslek hayatımda şahit olduğum olaylarda öğretmenleri her zaman velilerle işbirliği yapmaya hevesli gördüm. Ancak velilerden genelde aynı özveriye göremedim. İşbirliği yapmamak için bahaneler öne süren veliler, işbirliği yapanlardan çok daha üstündü.” ifadesi bulguyu destekler niteliktedir.

Çizelge 30’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 12’si ise meslektaşlarının işbirliğine açık olma değerine sahip olmadıklarını düşünmektedir. Öğretmenler, meslektaşlarının ilgili değere sahip olmamalarını bireysel sorunlarına, bireysel hırslarına, içe dönük kişilik yapısına sahip olmalarına ve meslektaşlarından yeni bir şeyler öğrenme konusunda kompleksli olmalarına dayandırmaktadırlar. Örneğin öğretmenlerden Ö94’ün “Şehir yaşamı, sorunlar ve diğer sosyal-maddi nedenleri dolayısıyla meslektaşlarımızın velilerle işbirliği çok zayıfladı. Sadece dersine girip çıkıyor. Kendi sorunlarını çözmek için ilişkilerinde devamlılık yok.” ifadesi, öğretmenlerin bireysel sorunlarından dolayı işbirliğine açık olmadıklarına ilişkin bulguyu desteklemektedir. Ö142 “Başka meslektaşından yeni bir şeyler öğrenmek onları komplekse sokuyor. Kendini kötü hissediyor. Bunu gururlarına yediremiyorlar.” ifadesi ile meslektaşlarının gurur yapmaları nedeniyle işbirliğine açık olmadıklarına vurgu yapmıştır. Öğretmenlerden Ö73 ise “Öğretmenlik mesleğinde işbirliği yapan çok az kişi var. Bireysel hırslar işbirliğinin önüne geçiyor.” ifadesi ile öğretmenlerin

bireysel hırslarından dolayı ilgili değere sahip olmadığına ilişkin açıklamayı desteklemektedir. Öğretmenlerden Ö290 ise “*İçe kapanık yetiştirildikleri için işbirliği yaptıkları söylenemez.*” ifadesi ile öğretmenlerin içe dönük kişilik yapılarına sahip olmalarından dolayı ilgili değere sahip olmadıklarını vurgulamaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların ilgili alanyazına dayalı olarak tartışılmasına ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesidir. Bu bölümde eğitim fakültelerinde görev yapan ve değerler eğitimi konusunda çalışan öğretim üyelerinden elde edilen nicel veriler ile ilköğretim öğretmenlerinden ve eğitim fakültelerinin son sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilen nitel verilerin çözümlenmesine dayalı olarak “öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri” kavramının kapsamı ve çerçevesiyle ilgili ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir:

- Değerlerle ilgili kapsamlı bir alanyazın incelemesi sonucunda ulaşılan 59 değer türünün öğretmenler için mesleki değer olarak görülüp görülmeyeceği konusunda öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuş; elde edilen veriler analiz edildiğinde toplam 44 değer, öğretmenler için mesleki değer olarak kabul edilmiştir.

Öğretim üyeleri tarafından belirlenen 44 mesleki değer, alanyazında tanımlanan değer sınıflamaları açısından incelendiğinde, “Dürüst olma, Eşitlikten ve adaletten yana olma, Farklılıklara saygı duyma, Hukukun üstünlüğüne inanma, Şiddete karşı olma, Hoşgörülü olma, Tutarlı olma, Düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma, Demokrat olma, Çevreye karşı duyarlı olma, Yenilikçi olma, Açık fikirli olma, Çağdaş olma, İşbirliğine açık olma, İnsancıl (hümanist) olma, Din ve vicdan özgürlüğünü savunma, Uzlaşmacı olma, Yardımsever olma, Katılımcı olma, Kurallara saygılı olma” değerlerinin alanyazında tanımlanan evrensel değerler sınıflaması altında yer alan değer

türleri (Schwartz ve Bilsky; 1992; Ercan, 2001; Kafadar ve Evin, 2004; Lincoln-Douglas, 2008) olduğu; “Vatansever olma, Yurttaşlık bilincine sahip olma, Atatürk ilkelerine bağlı olma, Nezaket sahibi olma, Kültürel ve tarihsel mirasa duyarlı olma, Paylaşımçı olma, Ulusal dile önem verme, Ulusal simgelere duyarlı olma, Bağışlayıcı olma, Gelenek ve göreneklere duyarlı olma, Sabırlı olma” değerlerinin alanyazında tanımlanan ulusal değerler sınıflaması altında yer alan değer türleri (Tezcan, 1974; Ercan, 2001; Kafadar ve Evin, 2004) olduğu; “Öğrenmeye açık olma, Sorumluluk sahibi olma, İlkeli olma, Bilimsel düşünme, Mesleğine bağlılık duyma, Eleştiriye açık olma, Araştırmacı olma, Üretken olma, Özsaygı duyma, Akılcı olma, Entelektüel olma, Kuşkucu olma” değerlerinin ise alanyazında tanımlanan çalışma ve iş değerleri ya da bilimsel değerler sınıflaması altında yer alan değer türleri (Allport ve diğerleri, 1961, Akt. Turan ve Aktan, 2008) olduğu dikkat çekmektedir.

- Öğretim üyelerinin görüşlerine göre frekans dağılımında en dik azalmanın gözlemlendiği noktanın altında yer alan, frekans dağılımı $f=23$ ile $f=3$ arasında olan ve buna bağlı olarak araştırmada mesleki değerler kapsamına alınmayan (44 değer dışındaki) değerler ise, “Girişimci olma”, “Başarı odaklı olma”, “Alçak gönüllü olma”, “Sadakat sahibi olma”, “Duygusal olma”, “Kuralcı olma”, “Mükemmeliyetçi olma”, “Gururlu olma”, “Ağırbaşlı olma”, “Konuksever olma”, “İnançlı olma”, “İsrarcı olma”, “İtaatkâr olma”, “Tutucu (gelenekçi) olma”, “İnatçı olma”dır.

“Girişimci olma” değeri, frekans dağılımında en dik azalmanın gözlemlendiği noktanın altında yer almış; öğretim üyeleri tarafından veri toplama aracındaki diğer değer türlerine göre, mesleki bir değer olarak görece daha az önemsenmiş ya da daha çok kişisel bir değer olarak görülmüştür. Küreselleşme sürecinin bireylere yüklediği, toplumda itici bir güç oluşturma, yenilikleri takip etme ve uygulama, risk ve sorumluluk alma, yönlendirme, başkalarından üstün olma, rekabet etme (Koh, 1996; Naktiyok, 2004; Littunen, 2000) gibi özellikler dikkate alındığında, bir öğretmenin girişimci olma değerine sahip olması kaçınılmaz bir beklenti olarak değerlendirilebilir. Buna karşın araştırmada girişimci olma değerinin öğretim üyeleri tarafından diğer değer türlerine göre daha az önemsenmiş ya da kişisel bir değer olarak görülmüş olmasının

nedenlerinden biri, öğretmenlerin istihdam edildikten sonra kendilerini sürekli geliştirmelerini, risk almalarını ya da meslektaşlarıyla rekabet etmelerini gerektiren bir mesleki gelişim politikasının eksikliği olabilir. Bu gerekçe, diğer değer türlerine göre mesleki bir değer olarak görece daha az önemslenmiş olan “Başarı odaklı olma” değeri için de geçerli olabilir. Öğretim üyeleri tarafından “Duygusal olma, Konuksever olma, İnançlı olma, Israrcı olma, Alçak gönüllü olma, Gururlu olma” değerlerinin mesleki bir değer olarak görülmemesinin ya da kişisel değerler olarak görülmesinin olası bir nedeni ise, sözü edilen değerlerin, öğretmenin öğretimi planlama, düzenleme, uygulama; öğrencilerin öğrenmelerini sağlama ve sürdürme; sınıf içi disiplini sağlama; kendini geliştirme vb. görevlerini yerine getirirken düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına rehberlik eden ölçüt ya da standartlar arasında yer almamaları olabilir. “Sadakat sahibi olma, Tutucu olma ve İtaatkâr olma” değerlerinin mesleki bir değer olarak görülmemesinin olası bir nedeni ise, sözü edilen değerlerin, bilgi toplumunun zihniyet anlayışından daha çok tarım toplumunun değerlerini yansıtmaları; bugünkü çağdaş, siyasi, sosyal ve ekonomik görüşlerin şekillenmesinde işlevsel role sahip olmamaları olabilir.

- Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini belirlemek için öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine de başvurulmuş; elde edilen verilerin analizi sonucu öğretmen ve öğretmen adayları tarafından 36 mesleki değer belirlenmiştir.

Öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından belirlenen 36 mesleki değer, alanyazında tanımlanan değer sınıflamaları açısından incelendiğinde, “İnsanı-öğrenciyi sevme, Ayrımcılık yapmama-adil olma, Demokratik olma, İlkeli olma, Vicdanlı olma, Girişimci olma, Saygılı olma, Toplumsal sorumluluk alma, İşbirliğine açık olma, Açık fikirli olma, Sabırlı olma, Şiddete karşı olma, Hoşgörülü olma, Dürüst olma, Tutarlı olma, Empati kurma, Fedakâr olma/özverili olma, Lider olma, Umutlu olma, Mutlu olma” değerlerinin alanyazında tanımlanan evrensel değerler sınıflaması (Schwartz ve Bilsky; 1992; Ercan, 2001; Kafadar ve Evin, 2004; Lincoln-Douglas, 2008) altında yer alan değer türleri olduğu; “Bayrağa önem verme, Vatansever olma, Kültürel değerlere önem verme, Türkçeyi etkili kullanma, Atatürk ilkelerine bağlı olma, İtaat etme”

değerlerinin alanyazında tanımlanan ulusal değerler sınıflaması (Tezcan, 1974; Ercan, 2001; Kafadar ve Evin, 2004) altında yer alan değer türleri olduğu; “Gelişime ve yeniliklere açık olma, Meraklı olma, Araştırmacı olma, İdealist olma, Üretken olma, Özgüvene sahip olma, Yaratıcı olma, Azimli olma” değerlerinin ise alanyazında tanımlanan çalışma ve iş değerleri ya da bilimsel değerler (Allport ve diğerleri, 1961, Akt. Turan ve Aktan, 2008) sınıflaması altında yer alan değer türleri olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretim üyeleri, öğretmenler-öğretmen adayları tarafından belirlenen mesleki değerler birlikte incelendiğinde; hem öğretim üyeleri hem de öğretmenler-öğretmen adayları tarafından “Öğrenmeye açık olma/Gelişime yeniliklere açık olma, Sorumluluk sahibi olma/Toplumsal sorumluluk alma, Dürüst olma, Farklılıklara saygı duyma, İlkeli olma, Şiddete karşı olma, Hoşgörülü olma, Tutarlı olma, Mesleğine bağlılık duyma, Açık fikirli olma, Araştırmacı olma, Ulusal dile önem verme, Demokratik olma, Vatansever olma, Üretken olma, Sabırlı olma, İşbirliğine açık olma, İnsancıl (hümanist) olma, Atatürk ilkelerine bağlı olma, Ulusal simgelere duyarlı olma, Kültürel değerlere önem verme” değerleri, öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerler olarak görülmüştür.

Öğretim üyeleri, öğretmenler-öğretmen adayları tarafından belirlenen mesleki değerler birlikte incelendiğinde; öğretim üyeleri ile öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı noktalarda vardır. Örneğin, öğretim üyelerine göre mesleki bir değer olarak görülmesine karşın öğretmenler-öğretmen adayları tarafından görülmeyen değerlerin, “Bilimsel düşünme, Hukukun üstünlüğüne inanma, Nezaket sahibi olma, Özsaygı duyma, Akılcı olma, Yurttaşlık bilincine sahip olma, Paylaşımçı olma, Yardımsever olma, Uzlaşmacı olma, Çağdaş olma, Katılımcı olma, Bağışlayıcı olma, Kurallara saygılı olma, Entelektüel olma, Estetik beğeni sahibi olma, Gelenek ve göreneklere duyarlı olma, Kuşkucu olma” olduğu; öğretmenlere-öğretmen adaylarına göre mesleki bir değer olarak görülmesine karşın öğretim üyeleri tarafından görülmeyen değerlerin ise “Özgüvene sahip olma, Yaratıcı olma, Empati kurma, Azimli olma, Vicdanlı olma, Fedakâr olma/özverili olma, Lider olma, Saygılı olma, İdealist olma, Meraklı olma, Girişimci olma, İtaat etme, Umutlu olma, Mutlu olma, Alçak gönüllü olma” olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretim üyeleri ve öğretmenler-öğretmen adayları tarafından belirlenen mesleki değerler, sayıca bir bütün olarak incelendiğinde, mesleki değer olduğu yönünde uzlaştıkları değerlerin, görüş ayrılığı yaşadıkları değerlere oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretim üyeleri ve öğretmenler-öğretmen adayları tarafından belirlenen mesleki değerler, bir bütün olarak, alanyazında tanımlanan değer sınıflamaları açısından incelendiğinde, belirlenen değerler içinde evrensel değerlerin sayısının fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, tarım toplumundan sanayi toplumuna, sanayi toplumundan da bilgi toplumuna geçilirken bir önceki dönemden çok daha farklı, yaşanılan dönemin koşullarına uygun değerlere, tutumlara ve zihinsel anlayışa sahip bireylere gereksinim duyulması ile açıklanabilir. Bugün, küreselleşme sürecinin en önemli özelliği olan “bütünleşme” (Friedman, 2000)dir. Bütünleşme, ulaşım, iletişim ve teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak dünyada davranış ve tutumları dolayısıyla değerleri daha benzer hale getirip farklılıkları ortadan kaldırarak etkileşimi artırma ve ilişkileri yoğunlaştırma olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda sosyal, siyasi, ekonomik gelişim ve dönüşümleri genç kuşaklara aktaracak olan öğretmenlerin mesleki değerleri arasında, tüm dünya milletlerinin paylaşmaları gereken ortak kültür öğeleri olan evrensel değerlerin sayısının fazla olması beklenen bir durumdur. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde de, araştırma bulgusuna paralel olarak, öğretmenlerin değer türleri içinde en çok evrensellik değerini önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Fırat, 2007; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı, 2008; Taşdan, 2008; Memiş ve Gedik, 2010; Kolaç ve Karadağ, 2012). Öğretmenlerin mesleki değerleri arasında, evrensel değerlerin yanında ulusal değerlerin de ön plana çıkması ise, küreselleşme sürecinin kültürel bağlamda, benzerliklerle birlikte farklılaşmanın, evrenselleşmeyle birlikte yerelleşmenin, modernleşmeyle birlikte gelenekselleşmenin eşzamanlı yaşandığı bir süreç (Yetim, 2004) olarak algılanmasının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

- Belirlenen 44 mesleki değeri önem derecesine göre sıralamak amacıyla görüşlerine başvuru yapılan öğretim üyelerinden elde edilen verilerin analizleri sonucunda, bütün mesleki değerlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmüş; buna bağlı olarak, değerlerin tamamının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüksek ortalamalara karşın, öğretim üyelerinin öğretmenlerin sahip olmasını en çok önemsedikleri mesleki değerler, “Öğrenmeye açık olma, Sorumluluk sahibi olma, Dürüst olma, Eşitlikten ve adaletten yana olma, İlkeli olma ve Farklılıklara saygı duyma”; en az önemsedikleri mesleki değerler ise “Ulusal simgelere duyarlı olma, Entelektüel olma, Estetik beğeni sahibi olma, Gelenek ve göreneklere duyarlı olma, Kuşkucu olma”dır.
- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sahip olmasını en çok önemsedikleri mesleki değerler, “Gelişime ve yeniliklere açık olma, İnsanı-öğrenciyi sevmeye, Ayrımcılık yapmama-Adil olma, Toplumsal sorumluluk alma, İşbirliğine açık olma, Açık fikirli olma”; en az önemsedikleri mesleki değerler, “İtaat etme, Umutlu olma, Mutlu olma, Üretken olma, Alçak gönüllü olma, Bayrağa önem verme”dir.

Alanyazında, değerlerin, öğretmen görüşlerine göre önemsenme derecelerinin belirlendiği pek çok araştırmaya ulaşmak mümkündür. Örneğin, Turan ve Aktan’ın (1998) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, okullarda, öncelikli olarak, “İşbirliği ve Yardımlaşma, Tarafsızlık, Sorumluluk, Meslek ilkelerine bağlılık” gibi değerlerin var olması gerekmektedir. Aktepe ve Yel (2009) ise, yaptıkları araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin en çok “Toplumsal adalet, Ulusal güvenlik, Aileye değer verme, Sağlıklı olma, Arkadaşlık, Dürüst olma, Sorumluluk sahibi olma ve Eşitlik” gibi değerleri önemsediklerini; en az ise “Dünya işlerinden el ayak çekme, Zengin olma, Sosyal güç sahibi olma, Otorite sahibi olma, Hırslı olma, Heyecanlı bir yaşantı sahibi olma, İtaatkâr olma ve İstek ve arzularının doyurulması anlamına gelen zevk” gibi değerleri önemsediklerini belirlemişlerdir. Sezgin’in (2006) yaptığı araştırmada da, öğretmenlerin bireysel açıdan “Dürüstlük, Güven ve Saygı” değerlerini ilk sıralarda öncelikli gördükleri; “Risk alma” değerini ise son sırada öncelikli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Kolaç ve Karadağ’ın (2012) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmen adaylarının en fazla önemsedikleri değerlerin “Evrensel değerler,

İnsan onuruna ve haklarına saygı, Düşünce ve inanç özgürlüğü, Dünya barışını koruma, Sevgi, Eşitlik, Adil olma, Hoşgörü, Dayanışma-yardımlaşma” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları, bu araştırmada ulaşılan sonuçlar ile “İşbirliği ve yardımlaşma, Sorumluluk alma, Eşitlik-Adil olma-Toplumsal adalet, Dürüst olma, Sevgi” değerlerinin önemsenen değerler; “İtaatkâr olma” değerinin ise önemsenmeyen bir değer olarak ön plana çıkması açısından benzerlik göstermektedir.

Öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından belirlenen mesleki değerler birlikte incelendiğinde; hem öğretmenler hem de öğretim üyeleri tarafından öğretmenlik mesleğinin mesleki değerleri olarak benzer oranlarda önemsenen öncelikli değerlerin “Öğrenmeye açık olma/Gelişime ve yeniliklere açık olma, Farklılıklara saygı duyma, Şiddete karşı olma, Sorumluluk alma, Dürüst olma, Tutarlı olma, Hoşgörülü olma” olduğu; daha az önemsenen değerlerin ise “Vatansever olma, Türkçeyi etkili kullanma, Atatürk ilkelerine bağlı olma, Kültürel değerlere önem verme” olduğu dikkat çekmektedir.

Yine her iki gruptan elde edilen veriler birlikte incelendiğinde; öğretim üyelerine göre önemli görülmesine karşın öğretmenler tarafından aynı oranda önemsenmeyen değerlerin “İlkeli olma, Bilimsel olma, Hukukun üstünlüğüne inanma ve Mesleğine bağlılık duyma” olduğu; öğretmenlere göre önemli görülmesine karşın öğretim üyeleri tarafından aynı oranda önemsenmeyen değerlerin ise “İnsan-öğrenci sevgisi, Açık fikirli olma, Sabırlı olma, İşbirliğine açık olma, Hoşgörülü olma” olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretim üyeleri, öğretmenlerin-öğretmen adaylarının, “Gelişim ve yeniliklere açık olma (Öğrenmeye açık olma)” değerini diğer mesleki değerlere oranla daha fazla önemsemelerinin nedeni, ilgili değer, çağın gerektirdiği zihniyet dönüşümünün gerçekleştirilmesinde yaşamsal role sahip olmasıyla açıklanabilir. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, birey ve toplum yaşamını önemli ölçüde etkilemekte, toplumların her alanda gelişmelerini, değişmelerini, yenileşmelerini zorunlu hale getirmektedir. Bilgi çağının, “nitelikli bireye” yüklediği her alanda gerçekleşen gelişmeleri takip etme, değişimlerden kaynaklanan sorunları çözme, çağın gerektirdiği dönüşüme uyum sağlama gibi özelliklerin toplumda yaygınlaştırılmasının tek yolu eğitim; en önemli aracısı ise programların uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Bu bağlamda, iki grubun da, öğretmenlerden bu niteliklere sahip olmalarını, diğer bir deyişle “Gelişim ve yeniliklere açık olma” değerini içselleştirmelerini beklemeleri

şaşırtıcı bir sonuç değildir. Alanyazında 21. Yüzyıl öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Örneğin, UNESCO ve Uluslararası Eğitim Birimi gibi birçok uluslararası öğretmen örgütünün üyelerinin katıldığı bir toplantıda, öğretmenlerin rolleri ve eğitimi tartışılmış ve tartışma sonucu rapor edilmiştir. Bu raporda, toplumun eğitim açısından dönüşmesinde anahtar role sahip olan öğretmenlerin bu dönüşümü sağlayabilmeleri ve 21. yüzyılın taleplerini karşılayabilmeleri için “Gelişime ve yeniliklere açık olması” gerektiği belirtilmiştir (Goble ve Porter, 1977).

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerler arasında ilk sıralarda önemli görülen değerlerden biri de “Farklılıklara saygı duyma/Ayrımcılık yapmama”dır. Öğretim üyeleri tarafından ilgili değerın önemli görülmesinin nedeni, alanyazında konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, okullarda ayrımcılık yapıldığına ilişkin bulgulara ulaşılması olabilir. Öğretmenler tarafından ilgili değerın önemli görülmesinin nedeni ise okul içinde meslektaşlarının ayrımcılık içeren davranışlarını gözlemlemiş olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca ayrımcılığın, Anayasa'nın 10. ve 42. Maddeleri ile Devlet Memurları Kanunu, Türk Ceza Kanunu ve Milli Eğitim Temel Kanunu gibi çeşitli kanun ve yönetmeliklerle yasaklanmış olması (ERG, 2009), ilgili değerın önemsenmesini etkileyen bir değişken olabilir. İlgili değerın önemsenmesi öğrenmenin bireye özgü olması açısından da tartışılabilir. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarında içinde yaşadıkları toplum, o toplumun kültürü, kültürü oluşturan öğeler (etnik köken, dil, din, sosyoekonomik düzey vb.) önem taşımaktadır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi öğrenen tarafından oluşturulur ve bireyin ön yaşantıları bilginin yapılandırılmasında etkilidir. 2005 ilköğretim programlarında da dayandığı felsefe gereği etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenlerden bireysel farklılıklara, bu farklılıklara etki eden etmenlere (etnik köken, dil, din, yaş, cinsiyet, zeka vb.) duyarlı olması beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında da ilgili değerın önemsenmesi şaşırtıcı bir durum değildir.

Öğretmenler tarafından “İnsan-öğrenci sevgisi” değerinin diğer mesleki değerlere oranla daha fazla önemsendiği dikkat çekmektedir. Öğretmenler tarafından ilgili değerın önemsenmesinin nedeni, öğrenciyi sevmenin, etkili öğretimin gerçekleşmesi (Veenman, 1984; Semerci ve Semerci, 2004) açısından önemli görülmesi

olabilir. Alanyazında benzer bulgulara ulaşmış çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Gelbal ve Duyan (2010), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenleri inceledikleri çalışmalarında, çocukları sevmenin öğretmenin mesleki bir gerekliliği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ergün ve Özdaş (1999), öğretmen adaylarının okullarda yaptıkları gözlemleri doğrultusunda öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, çocukları sevmenin öğretmenlik mesleğinin birinci koşulu olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Downing, Ryndak ve Clark (2000) ise öğretmen yardımcılarını üzerinde yaptıkları çalışmada, diğer bazı özelliklerin yanında eğitimci olabilmek için çocukları sevmek gerektiğini belirlemişlerdir.

Ayrıca alanyazında, öğrenciyi sevmenin ve bu sevgiyi öğrenciye hissettirmenin, başarının %25'ini açıklayan, duyuşsal giriş özelliklerinin kaynağı olan ve öğrenmeye dönük istek, dikkat ve çaba olarak tanımlanan öğrenme güdüsünü (Sağlam, 2006) öğrenci başarısını (Uçar, 2010; G. Alacapınar, 2012) artırdığı ve öğrencilerin davranışlarının pekiştirilmesinde, sınıf içi disiplin sorunlarının çözümlenmesinde yardımcı olduğu (Aytekin, 2000; Semerci ve Semerci, 2004) vurgulanmaktadır. Buna bağlı olarak, katılımcıların bu değeri önemsemelerinin bir nedeni de, sınıf içi uygulamalarında öğrencileri sevmeleri ve bunu onlara hissettirmeleri halinde öğrencilerinin öğrenme güdülerinin, başarılarının arttığını ve sınıf içi disiplin sorunlarının çözümlendiğini gözlemlemiş olmaları olabilir.

Öğretim üyeleri, öğretmenlerin-öğretmen adaylarının diğer mesleki değerlere oranla daha az önemsedikleri değerler incelendiğinde, bu değerlerin alanyazında ulusal değerler sınıflaması altında yer alan değer türleri olduğu dikkat çekmektedir. İlköğretim programlarını ulusal değerler açısından inceleyen araştırmalarda (Canerik, 2005a; 2005b; 2006; Arslan, 2005; Gözütok, 2010a; 2010b; 2010c), programlar, ulusal değerlere gereken önemin verilmediği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Örneğin Arslan (2005) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim programlarının, “Türk Milleti, Türk toplumu, Türk eğitim ve öğretimi, vatan, milli birlik-beraberlik, bütünlük” gibi ulusal değerlerden arındırılmaya çalışıldığı; programlarda, ulusal bilincin oluşmasını sağlamaya yönelik kazanımların yadsındığı; Türk toplumu için ‘Küresel Bağlantılar’ yaklaşımıyla radikal bir değişimin öngörüldüğü” iddia edilmektedir. Canerik (2005a) de, çalışmasında, Sosyal Bilgiler Programında, “Türk kültürü, Türk ulusu, Atatürk,

Cumhuriyet, vatan, millet” gibi kavramların kullanılmasından kaçınıldığını; ulusal kültüre yeterince yer verilmediğini belirtmektedir (Canerik, 2005a). Yine Gözütok (2010b), araştırmasında, özellikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarını, ulusal değerler ve demokrasi kültürü konularını ihmal ettiği gerekçesiyle eleştirmekte; Milli Eğitim’in, öğrencilere ulusal değerleri kazandırmaktan neden vazgeçtiğini tartışmaktadır (Gözütok, 2010b). Ayrıca programın, Türk Milli Eğitiminin amaçlarına hizmet etmediği, ulusal değerleri kazandırmada ve demokrasi kültürü oluşturmada yeterli olmadığı gerekçe gösterilerek bir öğrenci velisinin başvurusu üzerine dava edildiği, bunun üzerine, Danıştay 8. Dairesinin Nisan 2009’da Hayat Bilgisi 1-2-3 ve Türkçe 1-2-4-5. Sınıf programlarını, cumhuriyet tarihinde ilk kez iptal ettiği de bilinmektedir (Gözütok, 2010a).

İlgili araştırma bulguları bu çalışmada ortaya koyulan sonuç ile birlikte düşünüldüğünde, “Programlarında ulusal değerleri ihmal etme yönünde bir dönüşüm yaşayan Türkiye’de, öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adayları bu dönüşümün neresindedir?” sorusunu akla getirmektedir.

Bugün gelişmekte olan hemen her ülkede, küreselleşme sürecine bağlı olarak ulusal değerlerin etkilenmesi, evrensel değerlerin öne çıkması kaçınılmaz olmuştur. Ancak küreselleşme, kültürel bağlamda ele alındığında evrenselleşmeyle birlikte yerleşmenin eşzamanlı yaşandığı bir süreç olarak görülmektedir (Yetim, 2004). Küreselleşme bu biçimde algılanmadığı sürece, devletlerin gelenekleri, görenekleri, yerel ve ulusal algıları erozyona uğrayabilir.

- Öğretmen ve öğretmen adaylarından elde edilen veriler analiz edildiğinde mesleki değerlerin yanı sıra bu mesleki değerlere ilişkin davranış göstergeleri de belirttikleri görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adaylarının davranış göstergelerini belirttikleri mesleki değerler, “Gelişime ve yeniliklere açık olma”, “Ayrımcılık yapmama-Adil olma”, “Toplumsal sorumluluk alma”, “İşbirliğine açık olma”, “Açık fikirli olma”, “Şiddete karşı olma”dır. Gelişime ve yeniliklere açık olma değerine sahip olan öğretmenlerin göstermesi gereken davranışlar, “teknolojiyi takip etme”, “kişisel gelişimini sağlama”, “güncel olayları takip etme” ve “mesleği ile ilgili gelişmeleri takip etme (mesleki gereksinimlerinin farkında olma, bilimsel yayınları takip etme, hizmetiçi eğitimlere katılma,

bilimsel etkinliklere katılma)”dir. Ayrımcılık yapmama-adil olma değerine sahip olan öğretmenlerin göstermesi gereken davranışlar, “etnik grup ayrımı yapmama”, “sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmama”, “akademik başarıya ya da öğrenme düzeyine göre ayırım yapmama”, “dini görüşe göre ayırım yapmama”, “cinsiyete göre ayırım yapmama”dır. Toplumsal sorumluluk alma değerine sahip olan öğretmenlerin göstermesi gereken davranışlar, “toplumsal sorunlara duyarlı olma”, “davranışlarıyla topluma örnek olma”, “kültürün aktarılabilişliğine katkı sağlama”, “sosyal projeleri destekleme”dir. İşbirliğine açık olma değerine sahip olan öğretmenlerin göstermesi gereken davranışlar, “velilerle işbirliği yapma”, “meslektaşlarıyla (sınıf öğretmenleriyle, zümre öğretmenleriyle, rehber öğretmenlerle) işbirliği yapma”, “farklı kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapma”dır. Açık fikirli olma değerine sahip olan öğretmenlerin göstermesi gereken davranışlar, “eleştiriye açık olma”, “hatalı olduğunda özür dileme”, “her şeyin tartışılabiliceği sınıf ortamları oluşturma”, “önyargıdan uzak olma”, “farklı bakış açılarına değer verme (öğrencilerin/velilerin farklı bakış açılarına değer verme, kararlarında ilgili kişilerin düşüncelerine değer verme)”dir. Şiddete karşı olma değerine sahip olan öğretmenlerin göstermesi gereken davranışlar, “fiziksel şiddet uygulamama” ve “psikolojik şiddet uygulamama (öğrencileri tehdit edici davranışlardan kaçınma, öğrencileri azarlamama, öğrencileri rencide edici davranışlardan kaçınma)”dır.

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı, ÖMDÖ'nün geçerlik ve güvenirlik niteliklerinin araştırılmasıdır. Aşağıda, bu amaca yanıt bulmak için gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

- Öğretim üyelerinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, “mesleki değer” kavramının çerçevesinin ve kapsamının belirlenmesi sonucunda oluşturulan ÖMDÖ'de yer alan maddelere ilişkin uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır.
- ÖMDÖ'nün her bir boyutunun faktör yapısını belirleyerek yapı geçerliliğini incelemek amacıyla AFA yapılmıştır. Özdeğerin, toplam varyansa katkı

yüzdesinin ve çizgi grafiğinin sunduğu ipuçlarından yararlanılarak 4 faktörlü yapı için gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda, düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren maddelerin çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında hem istatistiksel hem de kuramsal olarak anlamlı bir biçimde toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. ÖMDÖ'nün temel bileşenler tekniği ile dört faktörlü yapısının analizinde faktör yapılarının kolay yorumlanmasını sağlamak ve bir faktördeki birbiriyle yüksek ilişki veren maddeleri bir araya getirmek için döndürme (rotation) tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede döndürülmüş korelasyon matrisi incelendiğinde .32'yi ve .20'yi aşan çok sayıda madde olduğu gözlenmiştir. Varimax dik döndürme sonucunda, bir maddenin yer aldığı faktördeki yük değerinin en az .40 ya da daha yüksek olması ve bir faktördeki yük değeri .40 ve daha yüksek olan bir maddenin sahip olduğu faktör yük değeri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az .20 olması koşulları dikkate alındığında 27 madde; yüklenmesi beklenen faktörlere yüklenmediği için ise yedi madde analizden çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Analizin ilk hali tüm maddelerle 4 faktör altında % 32.23 varyans açıklarken, analizin son hali 34 madde silindikten sonra % 46.57 varyans açıklamaktadır. Alanyazında, çok faktörlü ölçek yapılarında toplam varyansın % 40 - % 60 arasında olması yeterli görülmektedir (Scherer ve diğerleri, 1988, Akt. Tavşancıl, 2005). Bu ölçüte dayanarak elde edilen dört faktörlü ölçek yapısı, öğretmenlerin mesleki değerlerini ölçmek için yeterli bulunmuştur.

- ÖMDÖ'nün maddeler elendikten sonra varimax yöntemi ile dik döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda, toplam varyansın %22.20'sini açıklayan ve sekiz maddeden oluşan ilk faktörün faktör yük değerleri .54 ile .72 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin ortak faktör varyansları ise .34 ile .56 arasında değişmektedir. Toplam varyansın %9.46'sını açıklayan ve sekiz maddeden oluşan ikinci faktörün faktör yük değerleri .49 ile .65 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin ortak faktör varyansları ise .43 ile .57 arasında değişmektedir. Toplam varyansın %8.90'ını açıklayan ve beş maddeden oluşan üçüncü faktörün faktör yük değerleri .58 ile .72 arasında değişmektedir. Maddelerin ortak faktör varyansları ise .43 ile .57 arasında

değişmektedir. Toplam varyansın %6.01'ini açıklayan ve üç maddeden oluşan dördüncü faktörün faktör yük değerleri .54 ile .72 arasında değişmektedir. Maddelerin ortak faktör varyansları ise .34 ile .63 arasında değişmektedir.

- ÖMDÖ'nün benzer ölçekler geçerliliğini belirlemek için Selvi (2007) tarafından geliştirilen SÖDDÖ kullanılmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyonlar incelendiğinde ÖMDÖ toplam puanları ile SÖDDÖ toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Başka bir deyişle, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerleri ile sınıf öğretmenlerinin demokratik değerlerinin birlikte bir artış göstermektedir. Bu sonuç, ÖMDÖ'nün geçerliğine ilişkin ek kanıt sağlamıştır.
- Açımlayıcı faktör analizi ile geliştirilmiş olan 24 maddeli ve dört faktörlü ÖMDÖ'nün bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda, örtük değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin (λ), "Farklılıklara saygı duyma" alt boyutu için .35 ile .53; "kişisel ve toplumsal sorumluluk" alt boyutu için .44 ile .65; "Şiddete karşı olma" alt boyutu için .36 ile .73; "İşbirliğine açık olma" alt boyutu için .61 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin örtük değişkenlerini açıklayan t değerlerinin hepsi 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Maddelerin regresyon katsayıları (açıklayıcılık varyansları) incelendiğinde ise, en yüksek varyans Madde 15'dedir. Madde 22'de açıklanan varyans ise .12 ile ölçme modelindeki en düşük varyansı temsil etmektedir. ÖMDÖ ölçme modelinin uyum iyiliği istatistikleri incelendiğinde, ÖMDÖ'nün açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısının güçlü bir biçimde doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ÖMDÖ'nün güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı, madde toplam korelasyonları, uç grupların karşılaştırılması, test yarılama yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin ve ölçeği oluşturan dört boyutun faktörün iç tutarlılık katsayıları oldukça yüksektir. Madde toplam korelasyonlarına ilişkin değerler .30 ölçüt alınarak incelendiğinde, ÖMDÖ'nün birinci, ikinci ve dördüncü boyutlarında yer alan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, iç tutarlılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü faktörde yer alan iki maddenin madde toplam korelasyonu .20'nin altında olmasına karşın,

bulunduğu faktör altında yüksek faktör yük değeri vermesi ve ortak faktör varyansının yüksek olması nedeniyle uzman görüşü de alınarak ölçekten çıkarılmaması uygun görülmüştür. Her bir boyut için alt ve üst grupların ilgili boyuttaki her bir maddeden aldıkları puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmış; tüm maddelerin t değerlerinin .000 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Test yarılama yöntemine ilişkin sonuçlar da her bir boyutta, her iki parça için de güvenilirliğin birbirine yakın ve yüksek olduğuna işaret etmektedir. Tüm bu analizler ÖMDÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

- ÖMDÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğinin farklı tekniklerle sınanması ölçek geliştirme sürecini güçlü kılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, ÖMDÖ'nün, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini ölçen, kabul edilebilir düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesidir. Bu bölümde, öğretmenlerin, kendi algılarına göre mesleki değerlere sahip olma düzeyleriyle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

- İlköğretim öğretmenlerinin, ÖMDÖ'nün her bir boyutu için, mesleki değerlere sahip olma konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, ilköğretim öğretmenlerinin kendilerini görece en yetersiz gördükleri alt boyut “Şiddete karşı olma”; en yeterli gördükleri alt boyut ise “Farklılıklara saygı duyma”dır.

Alanyazında, öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerine ilişkin yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Selvi (2007) tarafından geliştirilen SÖDDÖ kullanılarak öğretmen adaylarının demokratik değerlere sahip olma durumlarını inceleyen Akın ve Özdemir (2009) ve Yazıcı (2011), çalışmalarında, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde demokratik değerlere (ölçeğin tamamı ve her bir boyutu için: Özgürlük, Dayanışma ve

Eğitim hakkı) sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine օđretmenlerin demokratik değer düzeylerini inceleyen Yılmaz (2011), çalışmasında, օđretmenlerin yüksek düzeyde demokratik değgerlere (օleđin tamamı ve her bir boyutu için: օzgrlk, dayanışma ve eğitim hakkı) sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. օđretmenlerin, “օđretmen yeterliklerine” sahip olma düzeylerini inceleyen Karacaoğlu (2008) ise, çalışmasında, օđretmenlerin, ulusal ve evrensel değgerlere ilişkin kendilerini çok yeterli gօrdkleri sonucuna ulaşmıştır.

օđretmenlerin mesleki değerler օleđinden aldıkları yüksek puanlara karşın, kendilerini gօrece en yetersiz gօrdkleri alt boyut “şiddete karşı olma”dır. օđretmenlerin okullarda fiziksel cezaya başvurduğunu, şiddet uyguladığını gօsteren araştırmalar incelendiğinde, ortaya koyulan sonuçların, araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gօsterdiđi dikkat çekmektedir. օrneđin, օđretmen ve օđretmen adaylarının bedensel cezaya yօnelik tutumlarını inceleyen Gօztok (2008), çalışmasında, araştırmaya katılan օđretmenlerin yarsının dayağı onayladığı sonucuna ulaşmıştır. Yine, օđretmenlerin fiziksel cezalandırmaya ilişkin gօrřlerini inceleyen Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2005), çalışmalarında, erkek օđretmenlerin %74’ünün, kadın օđretmenlerin %54’ünün fiziksel cezaya başvurduğu sonucuna ulaşmıştır.

օđretmenlerin mesleki değerler օleđinden aldıkları yüksek puanlara karşın, kendilerini gօrece en yeterli gօrdkleri alt boyut “Farklılıklara saygı duyma”dır. Alanyazın incelendiğinde, araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gօsteren çalışmalara ulaşılmıştır. օrneđin, օđretmen adaylarının gօrřlerine gօre օđretmenlerin mesleki etik dışı davranışlarını inceleyen Altınkurt ve Yılmaz (2011), çalışmalarında, օđretmen adaylarının en az yapıldığını gօzlemledikleri davranışların “օđrencilere dini konularda baskı yapmak”, “օđrencilere dinsel inançları nedeniyle ayrıcalıklı davranmak”, “օđrencilere ideolojik nedenlerle ayrıcalıklı davranmak” olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altınkurt ve Yılmaz’ın (2011) araştırma sonuçları incelendiğinde, օđretmenlerin en sık gօsterdiđi mesleki etik davranışların “Farklılıklara saygı duyma/ayrımcılık yapmama” değerleriyle ilgili olduğu ve bu sonucun araştırma sonucuyla օrtřtđ söylenebilir. Araştırmanın bulgusuyla benzer sonuçlara ulaşan oban, Karaman ve Doğan (2010), օđretmen adaylarının kültürel farklılıklara yօnelik bakış açılarını inceledikleri çalışmalarında, օđretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin gօrřlerinin olumlu yօnde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Yurtseven’in

(2003), ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumlarını incelediği çalışmasında ulaştığı, öğretmenlerin “Ayrımcılık, Adalet ve Eşitlik” değerlerine sahip oldukları sonucu, bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Mesleki Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Öğretmenlerin ÖMDÖ’den aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılabilmesi için yapılan bağımsız t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin “İşbirliğine açık olma” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin farklılığın kadınlar lehine anlamlı olduğu; “Farklılıklara saygı duyma”, “Kişisel ve toplumsal duyarlılık”, “Şiddete karşı olma” alt boyutlarından ve “Öğretmen Mesleki Değer Ölçeği’nden” aldıkları toplam puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmada, genel olarak cinsiyetin öğretmenlerin mesleki değerleri üzerinde farklılık oluşturan bir etken olmadığı; kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeylerde mesleki değerlere sahip oldukları söylenebilir. Her ne kadar öğretmenlik mesleği toplum tarafından feminen/kadınlara özgü bir meslek olarak görülse de (Strong, 1943, Akt. Çimen, 1988; Koray, 1993; Tan, 1996); mesleki değerlerin, öğretmenlerin mesleğini sürdürürken düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına rehberlik eden ölçüt ya da standartlar olduğu ve kadın ya da erkek, mesleğinde başarılı olmak isteyen her öğretmenin bu değerlere sahip olması gerektiği dikkate alındığında araştırma bulgusunun beklenen yönde olduğu söylenebilir.

Cinsiyetin öğretmenlerin sahip olduğu değer düzeylerine etkisi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, ortaya koyulan sonuçların, araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2006) ve Yılmaz (2011), öğretmenlerin demokratik değerlerini inceledikleri çalışmalarında, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeylerde demokratik değerlere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine Yazıcı (2011) ve Oğuz (2011) aynı konu üzerinde öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarda, kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer düzeylerde demokratik değerlere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada, öğretmenlerin “İşbirliğine açık olma” alt boyutundan aldıkları

puanlara ilişkin farklılığın kadınlar lehine anlamlı olmasına paralel olarak, Akın ve Özdemir (2009) de, öğretmen adaylarının demokratik değerlerini çeşitli değişkenler açısından incelendikleri çalışmalarında, “Dayanışma” boyutunda kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde demokratik değerlere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine araştırma bulgusuna paralel olarak Büyükkaragöz ve Kesici (1996), öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, "Demokrasinin uygulandığı toplumlarda hoşgörü, yardımlaşma, işbirliği ön plandadır" görüşüne ilişkin kadın öğretmenlerin tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında “Şiddete karşı olma” değeriyle ilgili araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşmış çalışmalara da rastlamak mümkündür. Çeşitli değişkenlere göre öğretmen adaylarının öfke düzeylerini inceleyen Bilge (1997), Babaoğlu (2007) ve Yöndem ve Bıçak (2008) ile öğretmen ve öğretmen adaylarının bedensel cezaya ilişkin tutumlarını inceleyen Gözütok (2006) çalışmalarında, kadın ve erkek öğretmen adaylarının öfke düzeylerinin/bedensel cezaya ilişkin tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyetin değerleri benimseme düzeyine etkisi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmalarda kullanılan ölçeğin alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmanın olduğu da görülmüştür. Örneğin, Uyan (2002), “Başarma, Prestij kazanma ve Ekonomik güvence” değer boyutlarında kadın öğretmenlerin erkeklerden daha yüksek düzeyde iş değerlerine sahip oldukları; Güngör (1998), “Bilimsel değerler” boyutunda kadın öğrencilerin erkeklerden daha yüksek; erkek öğrencilerin ise, “Ekonomik, Estetik, Sosyal, Politik, Dini ve Ahlaki” boyutlarda kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde değerlere sahip olduğu; Fırat ve Açıkgöz (2012), “Başarı, Hazcılık, Evrensellik, Geleneksellik ve Güvenlik” değer boyutlarını kadın öğrencilerin erkeklerden daha fazla benimsediği; Yılmaz (2009), “Evrensellik, Yardımseverlik, Uyum ve Güvenlik” boyutlarını kadın öğretmenlerin erkeklerden daha yüksek düzeyde benimsediği; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çakılı (2008), Evrensellik ve Özyönelim” boyutlarında erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre; “Güç” boyutunda kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde değerlere sahip olduğu yönünde sonuçlara ulaşmışlardır. Diğer kültürlerde de kullanılan ölçeğin alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmanın olduğu çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Smith

ve Schwartz (1997) değerleri, “Güç” boyutunda erkeklerin kadınlara göre; “Yardımsızlık” boyutunda kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, genel olarak, cinsiyetin değerleri benimseme düzeyine etkisi konusunda yapılan çalışmaların çeşitli ve tutarlı olmadığı söylenebilir. Bunun kaynağı, araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının ve ulaşılan katılımcı grupların çeşitlilik göstermesi olabilir.

- İlköğretim öğretmenlerinin ÖMDÖ’den aldıkları puanların branşa göre karşılaştırılabilmesi için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, 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. Farkın kaynağını bulmak üzere ikili karşılaştırmalar yapıldığında; “Kişisel ve toplumsal duyarlılık” alt boyutuna ait puanlar açısından, Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ile Türkçe Öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğu; hem Sınıf Öğretmenlerinin hem de Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkçe Öğretmenlerine göre ilgili alt boyutta mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “İşbirliğine açık olma” alt boyutuna ait puanlar açısından, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenleri arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu; Sınıf Öğretmenlerinin, diğer bütün branş öğretmenlerine göre mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. ÖMDÖ’ye ait toplam puanlar açısından ise Matematik Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenleri ve Türkçe Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenleri arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu; Sınıf Öğretmenlerinin, hem Matematik hem de Türkçe Öğretmenlerine göre mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fark çıksın ya da çıkmasın “Sınıf Öğretmenlerinin”, ÖMDÖ’nün üç boyutunda ve toplam puanda, diğer branşlara göre, mesleki değerlere daha çok sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, aileden sonra sosyal rolleri yani değerleri öğrenebildikleri ilk kurumun ilköğretim birinci kademe olması; davranışlarını sürekli olarak gözlemleyip model alabildikleri ilk öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenleri olması; Fen Bilgisi, Türkçe ve Matematik Dersi Programlarının yalnızca genel amaçlarında değerlerin kazandırılmasına ilişkin amaç ifadeleri yer alırken, Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda öğrencilere doğrudan öğretilmesi gereken değer kazanımlarının yer alması, değerlerin kazandırılması konusunda Sınıf Öğretmenlerine daha fazla sorumluluk yüklemiş olması diğer bütün branş öğretmenlerine göre, Sınıf Öğretmenlerinin değerlere ilişkin farkındalıklarını ve değerleri benimseme düzeylerini arttırmış olabilir.

Geçmişten bu güne geliştirilen Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Dersi Programları (1968-1998-2004) incelendiğinde, öğrencilere önemli sosyal becerileri kazandırma, öğrencilerin toplumsallaşmalarını sağlama ve onları iyi bir vatandaş olarak yetiştirme (Güven ve diğerleri, 2004; Erden, Tarihsiz, Akt. Çengelci, 2010; Akpınar ve Kaymakçı, 2012) gibi ifadelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretim programlarında yer alan bu ifadeler, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine programın uygulayıcıları olarak daha fazla sorumluluk yüklemiş olabilir. İlgili sorumluluklar, Türkçe Öğretmenlerine göre Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kişisel ve toplumsal duyarlılık” değerine ilişkin farkındalıklarını ve değerleri benimseme düzeylerini artıran bir etken olarak değerlendirilebilir.

Alanyazın incelendiğinde, Yurtseven'in (2003), ortaöğretim öğretmenlerinin demokratik değer düzeylerini belirlediği araştırmasında, “Eşitlik, Ayrımcılık, Adalet” alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı fark bulmaması bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Buna karşın, örneğin Akın ve Özdemir'in (2009) ve Yılmaz'ın (2011), öğretmenlerin demokratik değerleri üzerinde; Babaoğlu'nun (2007) ise öğretmen adaylarının öfke duyguları üzerinde branş değişkeninin farklılaşmaya yol açmadığını belirlemesi araştırmada elde edilen sonuçlar ile örtüşmemektedir. Alanyazında değer kavramını branş değişkeni açısından ele alan araştırmaların sayıca sınırlı olmasına ve bu araştırmaların farklı çalışma gruplarını ile değer türlerini kapsamına bağlı olarak, değer kavramının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda bir genellemeye varmanın güç olduğu söylenebilir.

- İlköğretim öğretmenlerinin, ÖMDÖ'den aldıkları puanların öğrenim durumuna göre karşılaştırılması için Kruskall Wallis H Testi; mezun olunan okula göre karşılaştırılması için de t testi yapılmıştır. Her iki değişken için yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından aldıkları puanlar arasında, her iki değişkene göre, hiçbir boyutta ve toplam puanda anlamlı bir farklılığın olmadığı; eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin; lisans, yüksek lisans ya da doktora yapan öğretmenlerin benzer düzeylerde mesleki değerlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öncelikle, araştırma bulgusu, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlerin mesleki değer düzeylerini olumlu etkilemesi yönündeki beklenti ile çelişmektedir. Değerlere sahip bireyler yetiştirmesi beklenen öğretmenlerin, öğrenim gördükleri kurumlarda, mesleki değerler konusunda, gerek öğretim programları gerekse öğretim üyelerinin davranışları ile dönüşüm yaşamaları beklenir. Ancak araştırma bulgusu, bu beklentinin tersine, Eğitim Fakültelerinin, öğretmen adaylarının mesleki değerler konusunda farkındalık kazanmalarında işlevsel bir role sahip olmadıklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan Türkiye'de öğretmen yetiştirmekten sorumlu pek çok öncü Eğitim Fakültesinin web sayfası incelendiğinde (Misyon, 2012a; Misyon, 2012b; Misyon, 2012c; Misyon, 2012d, Misyon, 2012e; Misyon, 2012f), Eğitim Fakültelerinin genel olarak “Çağdaş, üretken, araştırmacı, özgüvenli, hoşgörülü, kurum kültürüne sahip, değişen koşullara uyum gösterebilen, eğitim teknolojilerini kullanabilen, çeşitliliği bir zenginlik olarak algılayan, yaşam boyu öğrenmeyi ve kendini yenilemeyi ilke edinen, eğitim ve hizmet alanlarındaki üretimini toplum yararına sunan, bilimsel ve etik değerleri özümseyen öğretmenler yetiştirmek” gibi misyona sahip oldukları dikkat çekmektedir. Bu açıdan bulgu; Eğitim Fakültelerinden beklenen değer kazandırma işlevinin yalnızca yazılı olarak kaldığı, uygulamaya geçirilemediği biçiminde de yorumlanabilir. Ayrıca bulgu, mesleki değerleri kazandırma konusunda resmi program ile örtük programın örtüşmediğinin göstergesi olarak da değerlendirilebilir.

İkinci olarak, araştırma bulgusu, lisansüstü eğitimin, öğretmenlerin mesleki değer düzeylerini olumlu etkilemesi yönündeki beklenti ile çelişmektedir. Oysa eğitim düzeyleri arttıkça, öğretmenlerden benimsedikleri eğitim felsefelerini ve psikolojilerini

yeniden yapılandırmalarına bağılı olarak, bilişsel davranışları açısından olduğu kadar duyuşsal davranışları açısından da dönüşüm yaşamları; daha açık ifadeyle meslekleri ile ilgili değerleri sorgulamaları beklenir.

Alanyazında hem öğrenim durumunun hem de mezun olunan okulun, öğretmenlerin sahip olduğu değer düzeylerine etkisini konu edinen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Yılmaz (2011) tarafından, ilköğretim okulu öğretmenlerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek için yapılan çalışmada, öğretmenlerin, eğitim durumuna göre, “Eğitim hakkı ve Özgürlük” alt boyutundaki görüşleri farklılaşmazken, SÖDDÖ’den alınan toplam puan ve “Dayanışma” alt boyutundaki görüşlerinin farklılaştığı; mezun olunan okula göre ise yine “Eğitim hakkı ve Özgürlük” alt boyutundaki görüşleri farklılaşmazken, SÖDDÖ’den alınan toplam puan ve “Dayanışma” boyutunda, diğler eğitim kurumlarından mezun öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erçetin (2000) tarafından yöneticilerin kişisel değerleri benimseme düzeylerini belirlemek için yapılan çalışmada ise yöneticilerin, eğitim durumuna göre, “Aile, Yaratıcılık, Güç, Estetik ve Para” boyutlarındaki görüşlerinin farklılaşmadığı; ancak “Sosyal ilişkiler” boyutunu, yüksek lisans ve doktora yapan yöneticilerin iki yıllık eğitim yüksekokulu mezunu yöneticilere göre daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin ÖMDÖ’den aldıkları puanların kıdeme göre karşılaştırılması için yapılan Kruskal Wallis H Testi analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin, “Farklılıklara saygı duyma” ve “İşbirliğine açık olma” alt boyutlarından ve ÖMDÖ’den aldıkları puanların kıdeme göre farklılaşmadığı görülürken; “Kişisel ve toplumsal duyarlılık” ve “Şiddete karşı olma” alt boyutlarından aldıkları puanların kıdeme göre farklılaştığı görülmüştür. Farkın kaynağını bulmak üzere ikili karşılaştırmalar yapıldığında; hem “Kişisel ve toplumsal duyarlılık” hem de “Şiddete karşı olma” alt boyutuna ait puanlar açısından “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ile “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenler, “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ile “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenler ve “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ile “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. “Kişisel ve toplumsal duyarlılık” alt

boyutuna ait puanlar açısından sıra ortalamaları dikkate alındığında, “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ve “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre, ayrıca “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre ilgili alt boyutta mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. “Şiddete karşı olma” alt boyutuna ait puanlar açısından sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin, “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlere ve “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre, ayrıca “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenlere göre ilgili alt boyutta mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Değerlerin kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar incelendiğinde; örneğin Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin demokratik değerlerinin kıdeme göre, “Eğitim hakkı” alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmadığı, buna karşın SÖDDÖ’den alınan toplam puan ile “Dayanışma ve Özgürlük” alt boyutlarında farklılaştığı, bu farklılaşmanın ise “21 yıl ve üstünde” olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin değerlerinin kıdeme göre bazı alt boyutlarda farklılaştığı belirlenmiştir. Yurtseven (2003) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin demokratik değerlerinin, “Eşitlik” alt boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı; diğer alt boyutlarda ve toplam puanda farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erçetin (2000) tarafından yapılan araştırmada, yöneticilerin kişisel değerleri benimseme düzeylerinin kıdemlerine göre “Yaratıcılık” ve “Estetik” boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı, diğer boyutlarda ve toplam puanda farklılaşmadığı belirlenmiştir. Genç tarafından (2008) yapılan araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin demokratik değerlerinin kıdemlerine göre farklılaştığı; bu farklılaşmanın ise kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, alanyazında, Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin demokratik değerlerinin; Zoba (2000) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değerlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bütün bu araştırma bulgularından hareketle, öncelikle değerlerin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda bir genellemeye varmanın güç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, farklı değer türlerinin ölçülmesini konu edinseler de, pek çok araştırmada, ilgili çalışma gruplarının, değerlere sahip olma düzeylerinin, kullanılan ölçeğin bazı alt boyutlarında farklılaşırken, bazılarında farklılaşmaması, araştırmadan elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir. Ancak bu paralelliği değerlendirirken, araştırmalarda, hem kullanılan ölçme araçlarının ve buna bağlı olarak ölçme araçlarındaki alt boyutların hem de çalışma gruplarının farklılaşmasını dikkate almak gerekir.

Bu araştırmada, kıdeme göre farklılaşmanın belirlendiği “Şiddete karşı olma” alt boyutunda, yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre ilgili değere daha az sahip olmalarının nedenlerinden biri, yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması olabilir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarının kıdem değişkeninden etkilendiğini ortaya koyan alanyazın (Akten, 2007; Koçak, 2009; Yazıcı ve Avcı, 2011; Yürür, 2011) sunulan gerekçeyi desteklemektedir. Ayrıca tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilere yaklaşım biçimlerini inceleyen alanyazının (Karakelle ve Canpolat, 2008), bu öğretmenlerin öğrenci ile olumlu ilişki kuramadıklarını, olumsuz öğrenci davranışları karşısında genellikle çözüm yolu üretmekte güçlük çektiklerini ve öğrencileri azarlamayı tercih ettiklerini, öğrencinin ders içindeki olumsuz davranışlarını kendilerinin dışındaki nedenlerle açıkladıklarını belirtmesi de sunulan gerekçeyi desteklemektedir.

- ÖMDÖ’den alınan puanların medeni duruma göre karşılaştırılabilmesi için bağımsız t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından aldıkları puanlar arasında, hiçbir alt boyutta ve toplam puanda gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Alanyazında medeni durumun, öğretmenlerin sahip olduğu değer düzeylerine etkisini konu edinen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Örneğin, okul yöneticilerinin değer tercihlerini inceleyen Tanıt (2007), çalışmasında, medeni durum değişkeninin

yöneticilerin değer tercihleri üzerinde farklılaşmaya yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Yurtseven (2003), yaptığı çalışmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin “Katılım, Bilimsellik, Eşitlik, Devletin Bireye Karşı Sorumlulukları, Ayrımcılık, Adalet” alt boyutlarına ilişkin tutumlarının medeni duruma göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın, öğretmenlerin değer tercihlerini bazı değişkenler açısından inceleyen Yılmaz (2009) ve Aşkan (2010), çalışmalarında, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin değer tercihleri üzerinde farklılaşmaya yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında değer kavramını medeni durum değişkeni açısından ele alan araştırmaların sayıca sınırlı olmasına ve bu araştırmaların farklı çalışma grupları ile değer türlerini kapsamasına bağlı olarak, değer kavramının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda bir genellemeye varmanın güç olduğu söylenebilir.

- Genel olarak, bu çalışmada, mesleki değerler açısından ele alınan sınırlı sayıda değişkene ilişkin elde edilen bulgular, bazı önemli farkları ortaya koymuştur.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Meslektaşlarının “Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği’nde” Yer Alan Mesleki Değerlere Sahip Olma Durumlarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Öğretmenlerin, meslektaşlarının “Şiddete karşı olma, Farklılıklara saygı duyma/Ayrımcılık yapmama, Toplumsal sorumluluk alma ve İşbirliğine açık olma” değerlerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, dört boyutta da, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%75) meslektaşlarının ilgili değerlere sahip olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin, kendilerinin mesleki değerlere sahip olma durumlarına ilişkin nicel ve meslektaşlarının mesleki değerlere sahip olma durumlarına ilişkin nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular birlikte incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin, mesleki değerlere sahip olma konusunda kendilerine ilişkin algıları ile meslektaşlarına ilişkin görüşlerinin örtüştüğü söylenebilir. Diğer bir deyişle ilköğretim öğretmenleri, mesleki değerlere sahip olma konusunda kendilerini yeterli

gördükleri gibi meslektaşlarını da yeterli görmektedir.

- Meslektaşlarının “Şiddete karşı olma” değerine sahip olduğunu düşünen öğretmenler, bu görüşlerini, meslektaşlarının şiddet dışında çözüm yolları aramaları; kendilerinin eğitilmiş kişilerin şiddet yanlısı olamayacağına ilişkin inanca sahip olmaları, meslektaşlarının şikâyet edilme korkuları ve 2005 programlarının öğretmenlere zihniyet dönüşümü yaşatması ile ilişkilendirmişlerdir. Meslektaşlarının “Şiddete karşı olma” değerine sahip olmadığını düşünen öğretmenler ise bu görüşlerinin en temel nedenini, meslektaşlarının ‘mutsuz olma, stresli bir yapıya sahip olma, kendileriyle barışık olmama, maddi açıdan yetersiz olma’ gibi kişisel sorunlara sahip olmaları ile ilişkilendirmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerden bazıları ise ilgili görüşlerini, meslektaşlarının çocuğun şiddetle disipline edilebileceğine ilişkin yanlış inançlara sahip olmaları, sabırlı olmamaları, şiddeti otoriteyi sağlama yöntemi olarak görmeleri, mesleklerini ve çocukları sevmemeleri ile ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden bazılarına göre, kulak çekme, tokat atma, avuç içine vurma, kızma, azarlama, bağırma gibi davranışlar, fiziksel ya da psikolojik şiddet biçimi olarak görülmemektedir.

Alanyazında, öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulamalarının, kültürle, ekonomik koşullarla, gelişmişlik seviyesiyle (Bulut, 2008), mesleki bilgi ve beceri yetersizliğiyle, tükenmişlik duygusuyla ve baş edilemeyen öfke ve çaresizlik duygularıyla (Kurtulan, 2007) ilişkili olabileceği yönünde yapılan vurgular, bu araştırmada öğretmenler tarafından meslektaşlarının “Şiddete karşı olma” değerine sahip olma durumlarına ilişkin sunulan açıklamaları desteklemektedir.

- Meslektaşlarının “Farklılıklara saygı duyma” değerine sahip olduğunu düşünen öğretmenler, bu görüşlerini, meslektaşlarının ayrımcılığın anayasaya göre bir suç olduğunu bilmeleri, kendilerinin eğitilmiş kişilerin ayrımcılık yapmayacağına ilişkin inanca sahip olmaları, meslektaşlarının geçmişte anne babalarından ayrımcılık içeren davranışlar görmemeleri ile açıklamışlardır. Meslektaşlarının “Farklılıklara saygı duyma” değerine sahip olmadığını düşünen öğretmenlerin

görüşlerine göre ise, okullarda en çok sosyo-ekonomik duruma ardından sırayla, başarıya, etnik kökene, dini inanca ve ideolojik görüşe göre ayrımcılık yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, okullarda ayrımcı davranışlar, öğretmenler tarafından öğrencilere ya da meslektaşlarına karşı uygulanabildiği gibi yöneticiler tarafından öğretmenlere karşı da uygulanabilmektedir.

Yaptıkları çalışmalarda, Turgut'un (2010), öğrencilere, sosyo-ekonomik düzeylerine ve kimliklerine; Efe ve diğerleri'nin (2007) ise başarılarına göre ayrımcılık yapıldığını belirlemeleri, bu araştırmada, meslektaşlarının "Farklılıklara saygı duyma" değerine sahip olmadığını düşünen öğretmenlerin sundukları görüşleri desteklemektedir.

- Meslektaşlarının "Toplumsal sorumluluk alma" değerine sahip olduğunu düşünen öğretmen göre, tüm öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin vizyonu gereği, örneğin öğrencilere maddi yardımda bulunarak, yardım kampanyaları düzenleyerek, okuma yazma kursları açarak toplumsal sorumluluklarını yerine getirmektedir. Meslektaşlarının "Toplumsal sorumluluk alma" değerine sahip olmadığını düşünen öğretmenler ise bu görüşlerinin en temel nedenini, meslektaşlarının, maddi yetersizlik başta olmak üzere kişisel sorunlarının olması ile ilişkilendirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise meslektaşlarının topluma hizmet uygulamalarını gerçekleştirememelerini, toplumun öğretmenlere karşı olumsuz tutumlara sahip olmaları ile ilişkilendirmişler; toplumun eğitim düzeyinin düşük olması nedeniyle topluma hizmet uygulamalarının çıktısını göremediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada, öğretmenlerin; bütün meslektaşlarının, mesleklerinin vizyonu gereği, toplumsal sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşünmelerine paralel olarak, Turan ve Aktan (2008) da, okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerlere ilişkin yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin, mesleklerini, insanlığa hizmet etmenin aracı olarak benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

- Meslektaşlarının "İşbirliğine açık olma" değerine sahip olduğunu düşünen öğretmenler, meslektaşlarının en çok velilerle, ardından ise zümre

öğretmenleriyle, Rehber Öğretmenlerle ve Sınıf Öğretmenleriyle işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Meslektaşlarının “İşbirliğine açık olma” değerine sahip olmadığını düşünen öğretmenler ise bu görüşlerini, meslektaşlarının bireysel sorunları, bireysel hırsları, içe dönük kişilik yapısına sahip olmaları ve bir başkasından yeni bir şeyler öğrenme konusunda kompleksli olmaları ile ilişkilendirmektedir.

ÖNERİLER

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Türkiye’de öğretmenlerin seçimi ve ataması, genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimlerine ilişkin bilişsel özellikleri ölçen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile yapılmaktadır. KPSS sınavının, duyuşsal özelliklerin ölçülmesine olanak tanımaması, öğretmenlerin “mesleki değerlere sahip olma durumunun” istihdam edilmelerinde seçim koşulu olarak dikkate alınmaması gibi sorunlarla baş edilmesi için öğretmen adaylarına yönelik bu çalışmada belirlenen öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin bir ölçme aracı geliştirilerek öğretmen adaylarının seçiminde kullanılabilir.
- Öğretmenlerde, kendilerini görece en yetersiz gördükleri “şiddete karşı olma” mesleki değerine ilişkin farkındalık yaratmak için, öğretmenlere istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme konusunda hizmetiçi eğitim verilebilir. Ayrıca MEB’in öğretmenlere, belirli zaman aralıklarında kişilik testleri ile ÖMDÖ’yü birlikte uygulaması, ilgili mesleki değerlere sahip olunmamasının altında yatan nedenlerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada öğretmenlerin şiddete başvurma nedeni olarak belirlenen “kişisel sorunlar”la baş edilmesi için MEB tarafından öğretmenlere psikolojik destek sağlanabilir.
- Öğretmenlerin mesleki değerleri içselleştirmelerini sağlamak için hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına, “mesleki değerler, değer eğitimi” gibi dersler seçmeli olarak konulabilir. Ayrıca, örtük program aracılığıyla (örneğin, öğrenme-öğretme süreci etkinlikleri, ders materyalleri, öğretim üyelerinin sözlü ve sözsüz davranışları) mesleki değerlere ilişkin vurgu artırılabilir.
- Öğretmenlerde mesleki değerlere ilişkin farkındalığın artırılması için MEB tarafından ilköğretim öğretmenlerine yönelik ölçekte yer alan boyutlarla ilgili

hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırmanın birinci alt amacında değerler konusunda çalışma yapmış öğretim üyelerinin, ilköğretim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri alınarak öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin çerçevesi ve kapsamı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini standartlaştırmak için veri çeşitlemesini daha da artırmak amacıyla, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin diğer paydaşların da (örneğin, ortaöğretim öğretmenleri, veliler) görüşlerinin alınabileceği çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada davranış göstergeleri belirlenememiş mesleki değerlerin davranış göstergelerinin belirlenebileceği çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değer düzeyleri, öğretmen mesleki değer ölçeği uygulanarak ve öğretmenlerin meslektaşlarının mesleki değerlere sahip olma durumlarıyla ilgili görüşleri alınarak belirlenmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin mesleki değer düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan diğer araştırmalarda, sınıf ortamlarında öğretmenlerin davranışları gözlemlenebilir ya da öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin veli ve öğrenci görüşleri alınabilir.
- ÖMDÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik ölçüleri, hem ilköğretimde Sınıf, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe branşları dışındaki diğer branşlar, hem de ortaöğretim ve yükseköğretimdeki farklı branşlar/alanlar üzerinde yapılan uygulamalarla incelenebilir.
- Branş öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin sınıf öğretmenlerinden görece düşük çıkmasının nedenlerini ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir. İlgili nedenlerin belirlenmesi, öğretmen yetiştirme programlarındaki sorunların giderilmesine dönük alınacak önlemlere ışık tutacaktır.
- Araştırmada öğretmenler, meslektaşlarının mesleki değerlere sahip olma durumlarına ilişkin görüş bildirmişler ve bu görüşlerini açıklamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin, mesleki değerlere sahip olmama durumlarının

nedenleri yapılandırılmış görüşme ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuda öğretmenlerin sınıf ortamlarında gözlemlendiği çalışmaların yapılması öğretmenlerin, mesleki değerlere sahip olmama durumlarına ilişkin daha derinlemesine bilgi sunacaktır.

- Öğretmenlerin mesleki değerlerinin farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmalar yapılabilir.

EKLER

EK A. İllere ve Branşlara Göre Öğretmen Sayılarının Evren ve Örneklem Dağılımı

Sıra No	Bölgeler (Düzyey 1) / İller	İl Evren Sayısı (5 Branş Toplam)	İl Örneklem Sayısı (5 Branş Toplam)	Branşlar	Evren Sayısı	Örneklem Sayısı
1	İstanbul / İstanbul	33146	131	Sınıf	23583	93
				Sos. Bil.	1807	7
				Fen ve Tek.	2021	8
				Matematik	2466	10
				Türkçe	3269	13
2	Batı Anadolu / Ankara	15101	59	Sınıf	10698	42
				Sos. Bil.	859	3
				Fen ve Tek.	1101	4
				Matematik	1075	4
				Türkçe	1368	5
3	Doğu Marmara / Bursa	7657	30	Sınıf	5439	21
				Sos. Bil.	435	2
				Fen ve Tek.	532	2
				Matematik	542	2
				Türkçe	709	3
4	Ege / İzmir	10820	43	Sınıf	7514	30
				Sos. Bil.	673	3
				Fen ve Tek.	799	3
				Matematik	798	3
				Türkçe	1036	4
5	Batı Marmara / Balıkesir	2431	10	Sınıf	1798	7
				Sos. Bil.	179	1
				Fen ve Tek.	134	1
				Matematik	139	1
				Türkçe	181	1
6	Akdeniz / Adana	6823	27	Sınıf	5189	20
				Sos. Bil.	393	2
				Fen ve Tek.	319	1
				Matematik	293	1
				Türkçe	629	2
7	Batı Karadeniz / Samsun	3384	13	Sınıf	2221	9
				Sos. Bil.	237	1
				Fen ve Tek.	284	1
				Matematik	271	1
				Türkçe	371	1
8	Orta Anadolu / Kayseri	4310	17	Sınıf	2951	12
				Sos. Bil.	268	1
				Fen ve Tek.	344	1
				Matematik	330	1
				Türkçe	417	2
9	Doğu Karadeniz / Trabzon	2040	8	Sınıf	1333	5
				Sos. Bil.	144	1
				Fen ve Tek.	173	1
				Matematik	173	1

				Türkçe	217	1
10	Güneydoğu Anadolu / Gaziantep	6118	24	Sınıf	4522	18
				Sos. Bil.	318	1
				Fen ve Tek.	384	2
				Matematik	378	1
				Türkçe	516	2
11	Ortadoğu Anadolu / Van	2497	10	Sınıf	1704	7
				Sos. Bil.	145	1
				Fen ve Tek.	176	1
				Matematik	204	1
				Türkçe	268	1
12	Kuzeydoğu Anadolu / Erzurum	2639	10	Sınıf	1804	7
				Sos. Bil.	160	1
				Fen ve Tek.	197	1
				Matematik	197	1
				Türkçe	281	1
Toplam		96966	382	384		

EK B. Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi (1)

Saygıdeğer Hocam,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı'nda, "İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler ve Öğretmenlerin Bu Değerler Açısından Değerlendirilmesi" konulu bir doktora tez çalışması yapmaktayım.

Söz konusu çalışmanın önceliklerinden biri, alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerlerin, diğer bir deyişle **öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği mesleki değerlerin** belirlenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, Türkiye'nin değişik üniversitelerinde görev yapan, hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi, duyuşsal alan eğitimi/öğretimi ve öğretmen yeterlilikleri konularında bilimsel çalışmalar yürüten öğretim üyeleri belirlenmiş ve bu ölçütler doğrultusunda yapılan tarama sürecinde tarafınıza ulaşılmıştır.

Sizden, bu alanın saygın bir bilim insanı olarak, aşağıda yer alan "Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler" adlı veri toplama aracına değerli görüş ve önerilerinizle katkı sağlamanız beklenmektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazında geçen değer türleri referans alınarak geliştirilen veri toplama aracı 59 değer türünden oluşmaktadır. Veri toplama aracının yanıtlanması yaklaşık olarak 15 dakikalık bir süre alması öngörülmektedir.

Lütfen, öncelikle veri toplama aracında yer verilen her bir değer **öğretmenlik mesleği ile ilgili bir değer (mesleki değer)** olup olmadığına ilişkin görüşünüzü, ardından da her bir değeri öğretmenlik mesleği bağlamında **ne derece önemli** bulduğunuza ilişkin görüşünüzü belirtiniz.

Göstermiş olduğunuz ilgi, ayırdığınız zaman ve araştırmaya katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arş.Gör. Nihal TUNCA

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD.

tuncanihal@gmail.com

ÖĞRETMENLERİN SAHİP OLMALARI GEREKEN DEĞERLER

Değerler	Mesleki bir değerdir.	Mesleki bir değer değildir.	Çok önemli									Önemli değil	
			9	8	7	6	5	4	3	2	1		
Şiddete karşı olma													
Din ve vicdan özgürlüğünü savunma													
Düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma													
Uzlaşmacı olma													
Yurttaşlık bilincine sahip olma													
Açık düşünceli olma													
Çağdaş olma													
Kurallara saygılı olma													
Estetik beğeni sahibi olma													
Hukukun üstünlüğüne inanma													
İşbirliğine açık olma													
Eşitlikten ve adaletten yana olma													
Dürüst olma													
Hoşgörülü olma													
Çevreye karşı duyarlı olma													
Nezaket sahibi olma													
Farklılıklara saygı duyma													
Özsaygı duyma													
Yardımsever olma													
Ulusal simgelere duyarlı olma													
Atatürk ilkelerine bağlı olma													
Ulusal dile önem verme													
Gelenek ve göreneklere duyarlı olma													
Vatansever olma													
Konuksever olma													
Kültürel ve tarihsel mirasa duyarlı olma													
Demokrat olma													
Ağırbaşlı olma													
Alçak gönüllü olma													
Bilimsel düşünme													
Girişimci olma													

ÖĞRETMENLERİN SAHİP OLMALARI GEREKEN DEĞERLER

Değerler	Mesleki bir değerdir.	Mesleki bir değer değildir.	Önemlilik								
			Çok önemli					Önemli değil			
			9	8	7	6	5	4	3	2	1
Entelektüel olma											
Araştırmacı olma											
Sorumluluk sahibi olma											
Üretken olma											
Başarı odaklı olma											
Sabırlı olma											
Bağışlayıcı olma											
Mesleğine bağlılık duyma											
Yenilikçi olma											
Eleştiriye açık olma											
Öğrenmeye açık olma											
Paylaşımçı olma											
Akılcı olma											
Duygusal olma											
İnançlı olma											
İtaatkâr olma											
Sadakat sahibi olma											
Kuşkucu olma											
Tutarlı olma											
Gururlu olma											
Katılımcı olma											
Mükemmeliyetçi olma											
İnatçı olma											
İsrarcı olma											
Tutucu (gelenekçi) olma											
İnsancıl (hümanist) olma											
İlkeli olma											
Kuralcı olma											

Lütfen, öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerler konusundaki ek görüş ve önerilerinizi yazarak belirtiniz.

EK C. Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi (2)

“İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler ve Öğretmenlerin Bu Değerler Açısından Değerlendirilmesi” konulu bir doktora tez çalışması yapmaktayım.

Söz konusu çalışmanın önceliklerinden biri, öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerlerin, diğer bir deyişle öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği mesleki değerlerin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için hazırlanan veri toplama aracı 44 değer türünden oluşmaktadır.

Sizden ricam, her bir değeri öğretmenlik mesleği bağlamında ne ölçüde önemli bulduğunuza ilişkin görüşünüzü işaretleyerek belirtmenizdir.

Göstermiş olduğunuz ilgi, ayırdığınız zaman ve araştırmaya katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arş.Gör. Nihal TUNCA

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD.

tuncanihal@gmail.com

ÖĞRETMENLERİN SAHİP OLMALARI GEREKEN DEĞERLER

DEĞERLER	Önemlilik Derecesi					
	Çok önemli	Önemli	Orta	Düşük	Orta	Önemli değil
Öğrenmeye açık olma	6	5	4	3	2	1
İlkeli olma						
Farklılıklara saygı duyma						
Sorumluluk sahibi olma						
Bilimsel düşünme						
Araştırmacı olma						
Kültürel ve tarihsel mirasa duyarlı olma						
Şiddete karşı olma						
Yurttaşlık bilincine sahip olma						
Eleştiriye açık olma						
Ulusal dile önem verme						
Yenilikçi olma						
Mesleğine bağlılık duyma						
Hoşgörülü olma						
Kurallara saygılı olma						
Eşitlikten ve adaletten yana olma						
Dürüst olma						
Düşünce ve ifade özgürlüğünü savunma						
Çevreye karşı duyarlı olma						
Çağdaş olma						
İşbirliğine açık olma						
Atatürk ilkelerine bağlı olma						
Sabırlı olma						
Entelektüel olma						
İnsancıl (hümanist) olma						
Ulusal simgelere duyarlı olma						
Açık düşünceli olma						
Üretken olma						
Akılcı olma						
Estetik beğeni sahibi olma						
Tutarlı olma						
Din ve vicdan özgürlüğünü savunma						
Vatansever olma						
Hukukun üstünlüğüne inanma						
Demokrat olma						
Nazik olma						

Uzlaşmacı olma						
Özsaygı duyma						
Paylaşımçı olma						
Gelenek ve göreneklere duyarlı olma						
Bağışlayıcı olma						
Kuşkucu olma						
Katılımcı olma						
Yardıms sever olma						

EK D. Öğretmen Görüşme Formu

.....// 2010 tarihinde, saat “Öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerlerin belirlenmesine” ilişkin görüşme yapmak üzere

..... bulunmaktayım.

..... sizinle öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen davranışlarıyla ilgili bir görüşme yapmak istiyorum. Daha önce bilgilendirme formunu okudunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı yazılı olarak belirttiniz. Yapacağımız görüşmenin ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmasını onaylıyor musunuz?

.....

Teşekkür ediyorum. Kendinizi hazır hissediyorsanız görüşme sorularına geçmek istiyorum.

1. Öğrenmeye açık olan öğretmen nasıl davranışlar gösterir?
2. Sorumluluk sahibi öğretmen nasıl davranışlar gösterir?
3. Dürüst olan bir öğretmen nasıl davranışlar gösterir?
4. Eşitlikten ve adaletten yana olan öğretmen nasıl davranışlar gösterir?
5. Farklılıklara saygı duyan öğretmen nasıl davranışlar gösterir?
6. Bilimsel düşünen bir öğretmen nasıl davranışlar gösterir?
7. Şiddete karşı olan bir öğretmen nasıl davranışlar gösterir?
8. Hukukun üstünlüğüne inanan öğretmen nasıl davranışlar gösterir?
9. Mesleğine bağlılık duyan öğretmen nasıl davranışlar gösterir?
10. Hoşgörülü olan öğretmen nasıl davranışlar gösterir?

EK E. Mesleki Değerlerin Davranış Göstergelerine İlişkin Açık Uçlu Anket

Değerli Meslektaşım,

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı'nda, Prof. Dr. Mustafa Sağlam danışmanlığında, “İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler ve Öğretmenlerin Bu Değerler Açısından Değerlendirilmesi” konulu bir doktora tez çalışması yapmaktayım.

Çalışmanın ilk aşamasında, farklı üniversitelerde hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi, duyuşsal alan eğitimi/öğretimi ve öğretmen yeterlikleri konularında bilimsel çalışmalar yürüten öğretim üyelerinin görüşlerine başvurularak, önem derecesine göre öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerler belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak *öğretmenlerin sahip olmaları gereken ve önem derecesine göre ilk on sırada yer alan mesleki değerlerin davranış göstergelerinin* belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Sizden beklenen, aşağıda belirtilen öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerlerin göstergeleri olabilecek en az beş davranışı belirtmenizdir.

Göstermiş olduğunuz ilgi, ayırdığınız zaman ve araştırmaya katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arş. Gör. Nihal TUNCA
Anadolu Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Bilimleri ABD.
tuncanihal@gmail.com

Tez Danışmanı:
Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM
Anadolu Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü
msaglam@anadolu.edu.tr

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DEĞERLERİNE İLİŞKİN DAVRANIŞ GÖSTERGELERİ	
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DEĞERLERİ	ÖĞRETMEN DAVRANIŞ GÖSTERGELERİ
<i>Öğrenmeye açık olma</i>	Bu değere sahip olan öğretmen davranışını gösterir. 1. 2. 3. 4. 5.
<i>Sorumluluk sahibi olma</i>	Bu değere sahip olan öğretmen davranışını gösterir. 1. 2. 3. 4. 5.
<i>Dürüst olma</i>	Bu değere sahip olan öğretmen davranışını gösterir. 1. 2. 3. 4. 5.
<i>Eşitlikten ve adaletten yana olma</i>	Bu değere sahip olan öğretmen davranışını gösterir. 1. 2. 3. 4. 5.
<i>Bilimsel düşünme</i>	Bu değere sahip olan öğretmen davranışını gösterir. 1. 2. 3. 4. 5.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DEĞERLERİNE İLİŞKİN DAVRANIŞ GÖSTERGELERİ	
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DEĞERLERİ	ÖĞRETMEN DAVRANIŞ GÖSTERGELERİ
<i>Farklılıklara saygı duyma</i>	Bu değere sahip olan öğretmen davranışını gösterir. 1. 2. 3. 4. 5.
<i>Şiddete karşı olma</i>	Bu değere sahip olan öğretmen davranışını gösterir. 1. 2. 3. 4. 5.
<i>Hukukun üstünlüğüne inanma</i>	Bu değere sahip olan öğretmen davranışını gösterir. 1. 2. 3. 4. 5.
<i>Mesleğine bağlılık duyma</i>	Bu değere sahip olan öğretmen davranışını gösterir. 1. 2. 3. 4. 5.
<i>Hoşgörülü olma</i>	Bu değere sahip olan öğretmen davranışını gösterir. 1. 2. 3. 4. 5.

EK F. Öğretmenlerin Mesleki Değerlerini Belirlemeye Yönelik Kompozisyonlar

Değerli Öğretmen,

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerlerin belirlenmesi ve bu değerlere sahip olan öğretmenlerin davranışlarının ortaya çıkarılması amacıyla bir çalışma yapılmaktadır. Aşağıda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerlere ilişkin açık uçlu bir soru yer almaktadır.

Sizden beklenen aşağıdaki açıklamayı dikkatlice okuyarak görüşlerinizi yazmanızdır.

Göstermiş olduğunuz ilgi, ayırdığınız zaman ve araştırmaya katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arş. Gör. Nihal TUNCA
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Programları ve
Öğretim ABD.
E-posta:
tuncanihal@gmail.com

Öğretmenin, mesleğinin gereği olarak öğretimi planlama, düzenleme, uygulama; öğrencilerin öğrenmelerini sağlama ve sürdürme; sınıf içi disiplini sağlama; yönetsel görevlerini yerine getirme; kendini geliştirme vb. görev ve sorumlulukları vardır. Öğretmenin bu görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinde sahip olduğu mesleki değerler ona yol gösterir.

Sizce, öğretmenin görevini etkili ve doğru yapabilmesinde; öğrencilerin okul içinde ve dışında öğrenmelerini sürdürmelerine yardımcı olmada işe koşacağı, öğretmeni öğretmen yapan ve öğretmenliği diğer meslek gruplarından ayıran mesleki değerleri nelerdir ya da neler olmalıdır? (Lütfen mesleki değerler olarak gördüğünüz kavramları, ifadeleri ya da öğretmen davranışlarını aşağıya yazınız.)

EK G. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği ve Öğretmenlerin Meslektaşlarının Mesleki Değerleri İle İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi

Değerli Meslektaşım,

Bu veri toplama aracı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Mustafa Sağlam danışmanlığında yürütülmekte olan bir doktora tez çalışmasının verilerini toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Sizden istenen üç bölümden oluşan bilgi toplama aracındaki açıklamaları ve ölçek maddelerini dikkatlice okuyarak bu maddelerde yansıtılan düşüncelerin size ne ölçüde uygun olduğunu ifade etmenizdir. Lütfen kendi görüş ve düşüncelerinizi içten ve samimi bir şekilde, olduğu gibi yansıtmaya özen gösteriniz.

Göstermiş olduğunuz ilgi, ayırdığınız zaman ve araştırmaya katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nihal Tunca
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
E-posta: tuncanihal@gmail.com

BÖLÜM I	
Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen her bir soruyu yanıtlayınız.	
1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın
2. Medeni durumunuz:	<input type="checkbox"/> Bekar <input type="checkbox"/> Evli
3. Branşınız:	<input type="checkbox"/> Fen ve Teknoloji <input type="checkbox"/> Matematik <input type="checkbox"/> Sınıf <input type="checkbox"/> Sosyal Bilgiler <input type="checkbox"/> Türkçe
4. Mesleki kıdeminiz: yıl.
5. Öğrenim durumunuz:	<input type="checkbox"/> Önlisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü
6. Mezun olduğunuz okul:	<input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen belirtiniz)
7. Mesleğinizi sürdürdüğünüz İl/İlçe:
8. Üye olduğunuz kurum, kuruluş ya da dernekler:
9. Okumayı tercih ettiğiniz kitap türü:	<input type="checkbox"/> Kişisel gelişim kitapları <input type="checkbox"/> Politik kitaplar <input type="checkbox"/> Tarihi Kitaplar <input type="checkbox"/> Roman-öykü kitapları <input type="checkbox"/> Dini kitaplar <input type="checkbox"/> Diğer.....

BÖLÜM II

Bu bölümünde “eğitim yaşamı” na ilişkin cümleler yer almaktadır Lütfen işaretleme yaparken her bir cümlenin ifade ettiği durumu göz önünde bulundurarak sizin görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

İFADELER					
	Beni Hiç Yansıtmıyor	Beni Yansıtmıyor	Beni Kısmen Yansıtıyor	Beni Yansıtıyor	Beni Çok Yansıtıyor
1. Arkadaşlarını herhangi bir nedenden (anti sosyal olma, fiziksel özellikleri vb.) dolayı dışlayan öğrencileri uyarırım.					
2. Okulda, engelleri nedeniyle haksızlığa uğrayan öğrencilerin haklarını savunurum.					
3. Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencileri (ödevini yapmayan, öğrenme materyallerini getirmeyen vb.) azarlarım.					
4. Doğal çevreyi koruyan kurum ve kuruluşların etkinliklerine katılmaya özen gösteririm.					
5. Mesleki gelişimime katkı sağlayacak hizmetiçi eğitimlere katılmaya çaba gösteririm.					

BÖLÜM III

Meslektaşları ve öğrencileri ile her gün etkileşim içinde olan siz değerli öğretmenlerimizin aşağıdaki soruları yanıtlayarak (özellikle soruların nedenlerini) değerli görüşlerini yansıtması araştırmaya çok önemli katkı sağlayacaktır. Ayırdığımız zaman ve verdiğiniz emek için çok teşekkür ederim.

1. Meslektaşlarınızın şiddet yanlısı olduğunu düşünüyor musunuz? Evet düşünüyorum Hayır düşünmüyorum

Birinci Soruya verdiğiniz yanıtın nedenlerini lütfen belirtiniz

.....

.....

.....

.....

2. Meslektaşlarınızın ayrımcılık (sosyo-ekonomik düzey, din, dil, etnik köken, yaş vb.) yaptığını düşünüyor musunuz? Evet düşünüyorum Hayır düşünmüyorum

İkinci soruya verdiğiniz yanıtın nedenlerini lütfen belirtiniz

.....

.....

.....

.....

3. Meslektaşlarınızın topluma karşı duyarlı olduğunu düşünüyor musunuz?

4. Evet düşünüyorum Hayır düşünmüyorum

Üçüncü soruya verdiğiniz yanıtın nedenlerini lütfen belirtiniz

.....

.....

.....
5. Meslektaşlarınızın diğer öğretmenlerle ya da velilerle işbirliği yaptığını düşünüyor musunuz? <input type="checkbox"/> Evet düşünüyorum <input type="checkbox"/> Hayır düşünmüyorum
Dördüncü soruya verdiğiniz yanıtın nedenlerini lütfen belirtiniz

Kaynakça

- Alacapınar, F. G. (2012). İlköğretim Okulu Öğrencileri Okullarında Hangi Durumları Problem Olarak Algılamakta ve Bunlara Nasıl Çözümler Önermektedirler? *İlköğretim Online*, 11, 1, 195-200.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 22, 113-128.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler: 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Bir Karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 2, 403-414.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları (Sık Kullanılan İstatistiksel Analizler ve Açıklamalı SPSS Çözümleri)*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42, 2, 183-198.
- Akın, A. (2010). İki Boyutlu Sosyal İstenirlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 3, 771-784.
- Akpınar, M. ve Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 2, 605-626.

- Akkiprik, G. B. (2007). *Genel Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler: Çok Boyutlu Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, N. (1999). Educators' beliefs about ethical dilemmas in teaching: a research study among elementary school teachers in Turkey. *American Association of Behavioral and Social Sciences*, 2.
- Akten, S. (2007). *Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 3, 607-622.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Arslan, M. M. (14-16 Kasım 2005). Cumhuriyetin Kuruluş Felsefesi Açısından Yeni İlköğretim Programları. *Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, ss.72-75.
- Astill, B. R., Feather, N. T. and Keeves, J. P. (2002). A Multilevel Analysis of the Effects of Parents, Teachers and Schools on Student Values, *Social Psychology of Education*, 5, 345–363.
- Aşkan, D. (2010). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değer Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Aytekin, H. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. (Edt. L. Küçükahmet). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Avallone, F., Farnese, M. L., Pepe, S. and Vecchione, M. (2010). Values and Work Values. *Bollettino Di Psicologia Applicata*, 261-262, 59-76.
- Babaoğlan, E. (2007). Aday Öğretmenlerde Öfke. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30-35.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Bakar, A. R., Mohamed, S. and Zakaria, N. S. (2011). Work Values of Malaysian School Counselors: It's Implication on School Counseling. *Journal of Social Sciences*, 7, 3, 456-461.
- Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz-değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 10, 19-31.
- Beatty E. S., Kahle L. R., Homer, P. and Misra S. (1985). Alternative Measurement Approaches to Consumer Values: The List of Values and the Rokeach Value Survey. *Journal of Psychology and Marketing*, 2, 181-200.
- Beukman, T.L. (2005). *The Effect of Selected Variables on Leadership Behaviour within the Framework of a Transformational Organization Paradigm*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pretoria.
- Bilge, F. (1997). Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Sürekli Kızgınlık Düzeyleri Ve Kızgınlıklarını İfade Biçimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 75-80.

- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar Yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bilsky, W. and Koch, M. (2000), “On the content and structure of values: Universals or methodological artefacts?”, In J. Blasius, J. Hox, E. De Leeuw and P. Schmidt (Eds.), *Social Science Methodology in the New Millennium Proceedings of the Fifth International Conference on Logic and Methodology*, Cologne.
- Brand, L. D. (1999). *Educating for Character in the United States Army: A Study to Determine the Components for an Effective Curriculum for Values Education in Basic Training Units*. Unpublished Doctoral Thesis. University of South Carolina.
- Brynildssen, S. (2002). *Character Education Through Children’s Literature*. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN., Family Learning Association Bloomington IN.
- Bowman, M. and Potts, A. (2001). *The Building Blocks of Character Education: Respect, Responsibility, Citizenship*. Unpublished Master Thesis, Saint Xavier University.
- Bromnick, R. D. and Swallow, B. L. (2001). Parties, Lads, Friends, Love and Newcastle United: A Study of Young People’s Values. *Educational Studies*, 27, 2.
- Bulut, S. (2008). Öğretmenlerden Öğrenciye Yönelik Olan Fiziksel Şiddet: Nicel Bir Araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1.
- Büyükkaragöz, Ş. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin Hoşgörüsü ve Demokratik Tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2, 3, 353-365.

- Büyükkaragöz, S. Ş., Muşta, M. C. ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Konya: Mikro Basım.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, G. (2012). Kişilik Gelişimi. (Edt. B. Yeşilyaprak). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cafo, Z. ve Somuncuoğlu, D. (2000). Global Values in Education and Character Education. ERIC Document Reproduction Service, ED 449 449. www.eric.ed.gov. Erişim tarihi: 21. 10. 2008.
- Caracelli, V. J., and Greene, J. C. (1993). Data Analysis Strategies for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 2, 195-207.
- 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.
- Chang, T. M. (2002). *The Study of Elementary School Teachers' Work Values and Job Satisfaction*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Spalding.
- Cheek, M. and Lynn, P. C. (1994). The Effectiveness of Teaching Values Implicitly as Explicitly at the Kindergarten level: Teacher's Perspectives. Virginia: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>. adresinden 27. 10. 2008 tarihinde alınmıştır.

- Cheung, C. and Scherling, S. A. (1999). Job Satisfaction, Work Values, and Sex Differences in Taiwan's Organizations. *Journal of Psychology*, 133, 5, 563-575.
- Canerik, H. (14-16 Kasım 2005a). "Sosyal Bilgiler Programı". Eğitimde Yansımalar *VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 362-371.
- Canerik, H. (2005b). *Küreselleşmenin Eğitim Programı*. Bağımsızlıkçı, Aydınlanmacı, Halkçı Eğitim Derneği. Ankara.
- Canerik, H. (2006). İlk ve Orta Öğretim Programlarındaki Değişiklikler Neyi Amaçlıyor? Küreselleşme ve Eğitim. *İkinci Ulusal Eğitim Kurultayı*, 135-154. Ankara.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Cooman, R., Dieter, S., Pepermans, R., Bois, C., Caers, R., and Jegers, M. (2008). Freshmen in Nursing: Job Motives and Work Values of a New Generation. *Journal of Nursing Management*, 16, 1, 56-64.
- Craig, J. ve Baucum, D. (2002). *Human Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Creswell, J. W., Clark, P. L., Gutmann, M. L. and Hanson, W. E. (2003). *Advanced Mixed Methods Research Designs*. Tashakkori ve C. Teddlie (Ed.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. (189-209). California: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approache*. California: Sage Publication.

- Creswell, J. W. and Clark, P. L. (2008). *Mixed Methods Reader*. California: Sage Publication.
- Creswell, J. W. and Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry, *Theory into Practice*, 39, 3, 124 -130.
- Çankaya, D. ve Seçkin, O. (2004). Demokratik değerlerinin benimsenmesi açısından öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş ve tutumları. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 461-466.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, F. ve Güven, M. (26-28 Ekim 2011). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Sorumluluk, Estetik ve Doğal Çevreye Duyarlılık Değerlerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Değerler Eğitimi Sempozyumu: Sosyal ve Kuramsal Yönleriyle Değerler Eğitimi*.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çimen, M. (1988). *Cinsiyet ve Bazı Sosyo-Ekonomik Değişkenlerin, Lise Öğrencilerinin Mesleki İlgilerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10, 1.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Dale, T. (16 September 1994). Value Education in American Secondar School.
Kutztown University Educational Conferance, US.
- Daghfous, N., Petrof, J.V. and Pons, F. (1999), "Values and Adoption of Innovations: A Cross-cultural Study", *Journal of Consumer Marketing*, 16, 4, 314-331.
- Demir, K. ve Demirhan, İşcan, C. (15-17 Kasım 2007). Hayat Bilgisi Dersinde Değerler ve Değerler Eğitimi. 1. *Ulusal İlköğretim Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1993). *Genel Öğretim Metodları*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Deveci, H. ve Dal, S. (26-29 June 2007) "Teachers View of Values Education in Social Studies Curriculum," *Fourteenth International Conference on Learning*, 26-29 June 2007, Johannesburg, South Africa.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlâki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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., Bozgeyikli, H. ve Çakılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6, 16, 69-91.
- Dilmaç, B., Ertekin, E. ve Yazıcı, E. (2009). Değer Tercihleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7, 17, 27-47.
- Doğan, İ. (1999). Küresel Değerler ve Eğitim: Türkiye Örneği. *21. yy Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*, Ankara.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10, 39, 355-383.
- Dose, J. J. (1997). Work Values: An Integrative Framework and Illustrative Application to Organizational Socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 219-24.
- Downing, J. E., Ryndak, D. L., and Clark, D. (2000). Paraeducators in Inclusive Classrooms: Their Own Perceptions. *Remedial and Special Education*, 21, 171-181.
- Dökmen, Ü. (2002). *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5, 14, 29-59.
- DPT. (Devlet Planlama Teşkilatı). (2002). İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması. 28.08.2002 tarih ve 24884 sayılı Resmi Gazete.

- Duffy, R. D. and Sedlacek, W. E. (2007). The Work Values of First-Year College Students: Exploring Group Differences. *Career Development Quarterly*, 55, 4, 359-64.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., İnce H. ve Aslan Efe, H. (2007). Nasıl bir öğrenme ortamı? Biyoloji sınıflarında öğrenme ortamı yapısının belirlenmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 69-83.
- Ercan, İ. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Ulusal ve Evrensel Değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. (2000). İlköğretim Okulları Hangi Değerle Yönetiliyor? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1, 31-43.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1, 4, 55-72.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERG. (2009). *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar: Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi*. İstanbul: Yelken Basım.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). Okul Gözlemi ve Uygulama Çalışmalarının Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Esmer, Y. (1999). *Türkiye’de Sosyal, Siyasal, Ekonomik Değerler*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı.

- Evin İ. ve Kafadar O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler İçerik Çözümlemesi, *Türk Eğitimi Bilimleri*, 3, 293-304.
- Feather, N. T. (1975). Human Values and Their Relation to Justice. *Journal of Social Issues*, 50, 4, 129-151.
- Fırat, N. (2007). *Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fırat, N. Ş. ve Açıkgöz, K. (2012). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Değer Sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 422-435.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji Nedir?* (Çeviren: N. Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2, 2, 1-18.
- Fink, A. (1995). *The Survey Handbook*. USA: Sage Publication.
- Flowers, L., Flowers, L. and Travis, J. (1998). Who should be responsible for teaching values to young people? From the perspective of preservice teachers. US: *Educational Research Information*.
- Fowler, F. J. (1993). *Survey Research Methods*. USA: Sage Puplication.
- Friedman, T. (2000). *The Lexus and the Olive Tree*. New York: Anchor Books.
- Fyffe, L., Hay, I. and Palmer, G. (2004). Issues and Concerns in Children's Values Education. (Ed. Brendan Barlett, Fiona Bryer, Dick Roebuck) *Educating: Weaving Research into Practice*. Griffith University Publisher.

- Gahan, P. ve Abeyssekera, 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.
- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Genç, S. Z. (2008). An Evaluation of Teachers' Views of Primary School Principals' Practice of Democratic Values. *Social Behavior And Personality*, 36, 4, 483-492.
- Germaine, R. W. (2001). *Values Education Influence on Elementary Students Self-Esteem*. Unpublished Doctoral Thesis. US: San Diego University.
- Goble, N. M. and Porter, J. F. (1977). *The Changing Role of the Teacher*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, France.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 2, 93-107.
- Gözütok, D. F. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: TDV Yayınları.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32, 83-99.
- Gözütok, D. F. (2008). *Eğitim ve Şiddet*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Gözütok, D. F. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

- Gözütok, F. D. (2010a). Türkiye'nin Öğretim Programları, Ne Ulusal Ne Bilimsel. *Öğretmen Dünyası*, 371.
- Gözütok, F. D. (2010b). Milli Eğitim, Çocuklara Ulusal Değerleri Kazandırmaktan Neden Vazgeçiyor? Why Has National Education Given Up Providing Youth with National Values? *İlköğretim Online*, 9, 2, 601–629.
- Gözütok, F. D. (13-15 Mayıs 2010c). “Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi”. *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi.
- Güngör, E. (1996). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gürşimşek, I. ve Göregenli, M. (20-21 Mayıs 2004). Öğretmen adayları ve öğretmenlerde demokratik tutumlar, değerler ve demokrasiye ilişkin inançlar. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Güven, B., Timur, B. ve Işık, H. (20-21 Mayıs 2004). Hayat Bilgisi Dersi Amaçlarının Demokratik Davranışlar Kazandırma Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching about Values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30, 2, 169 – 202.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, P. L. V., Petska, K. S. and Creswell, J. D. (2005). Mixed Method Research Design in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 2, 224-235.
- Hançerlioğlu, O. (2006). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Hatunoglu, Y. ve Hatunoglu, A. (2005). Öğretmenlerin Fiziksel Cezalandırmaya İlişkin Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 2, 105-115.
- Hegney, D., Plank, A., and Parker, V. (2006). Extrinsic and Intrinsic Work Values: Their Impact on Job Satisfaction in Nursing. *Journal of Nursing Management*, 14, 4, 272-281.
- Hirschi, A. (2010). Positive Adolescent Career Development: The Role of Intrinsic and Extrinsic Work Values. *Career Development Quarterly*, 58, 1, 276-287.
- Hough, L. M. (1998). Effects of Intentional Distortion in Personality Measurement and Evaluation of Suggested Palliatives. *Human Performance*, 11, 209–244.
- Hyde, R. E. and Weathington, B. L. (2006). The Congruence of Personal Life Values and Work Attitudes, Genetic, Social. *General Psychology Monographs*, 132, 2, 151-190.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the Validity Structure of Qualitative Research, *Education*, 118, 2, 282-292.
- Kaasa, A. (2011). Work Values in European Countries: Empirical Evidence and Explanations. *Review of International Comparative Management*, 12, 5, 7.
- Kafadar, O. ve Evin, İ. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 3, 293-304.

- Kalaycı, Ş. (2005). Faktör analizi. Ş.Kalaycı (Ed.) SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde (s.321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4, 12, 65-82.
- Karakelle, S. ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33, 147.
- Karacaoğlu, C. (2008). *Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karip, E. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kenan, S. (2009). Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 1, 259-295.
- Kılıçoğlu, İ. (1990). *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. İstanbul: Risale Yayınları.
- Kıncal, R. Y. ve Işık, H. (2003). Demokratik Eğitim ve Demokratik Değerler. *Eğitim Araştırmaları*, 3, 11.
- Kinnier, R. T., Kernes J. L. and Dautheribes, T. M. (2000). A Short List of Universal Moral Values. *Counseling and Values*, 45, 1.
- Kline, P. (1994). *An Essay Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.

- Kluckhohn, C. K. (1951). Values and value orientations in the theory of action. In T. Parsons and E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Knafo, A. and Schwartz, S. H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74, 2, 595-611.
- Knoop, R. (1994). "Work Values and Job Satisfaction", *The Journal of Psychology*, 128, 6, 683-690.
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, R. (2009). Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 1, 65-83.
- Koh, H. C. (1996). Testing Hypoteses of Entrepreneurial Characteristics; A Sudy Of Hong Kong MBA Students. *Journal of Managerial Psychology*, 11, 3, 12-25.
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Değer" Kavramına Yükladıkları Anlamlar ve Değer Sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11, 3, 762-777.
- Koray, M. (5-9 Şubat 1993). Türkiye'de Çalışan Kadın ve Kamuda Çalışma. *Eğitim İş Kadın Eğitim Çalışanlarının Sorunları Sempozyumu*
- Krishnan, T. N. (2012). Diversity in Career Systems: The Role of Employee Work Values. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 47, 4.

- Kuran, K. (2002). “Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri)”. Edt. Adil Türkoğlu. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Mikro Yayınları.
- Kurtulan, I. (2007). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Etik Değerler Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuşdil, E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*. 15, 45, 59-76.
- Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2009). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- Li, W., Liu, X. and Wan, W. (2008). Demographic Effects of Work Values and Their Management Implications. *Journal of Business Ethics*, 81, 875–885.
- Lickona, T. (1991). *Education for Character How Our Schools can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.

- Lincoln – Douglas - Debate (2008). *Types of Values*.
www.nflonline.org/uploads/CoachingResources/values.doc. adresinden 08.10.2008 tarihinde alınmıştır.
- Littunen, H. (2000) “Entrepreneurship and Characteristics of the Entrepreneurial Personality” *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 6, 2, 295-310.
- Liu, Y. and Lei, Y. (2012). The Connotation of Work Values: A Preliminary Review. *Asian Social Science*, 8, 1.
- Lyons, S., Higgins, C. A. and Duxbury, L. (2010). Work values: Development of a new three-dimensional structure based on confirmatory smallest space analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 969–1002.
- Mariani, L. (1999). Probing The Hidden Curriculum: Teachers’ Students’ Beliefs and Attitudes. *British Council 18th National Conference for Teachers of English*. Palermo, 18-20 March 1999.
- Martin, B. and Reigeluth, C. (1999). “Affective Education and the Affective Domain: Implications For Instructional-Design Theories and Models” (Edit By.Charles M.Reigeluth) *Instructional-Design Theories and Models*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- Matthews, B. Lietz, P. and Darmawan, G. N. (2007). Values and Learning Approaches Of Students at an International University. *Social Psychology of Education*, 10, 247-275.
- MEB (2005). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Temel Eğitime destek Projesi Öğretmen Eğitimi Bileşeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Web: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> adresinden 05.10.2012 tarihinde alınmıştır.

- MEB. (2012a). Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>. adresinden 09.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2012b). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 09.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Mehmedoğlu, Y. ve Mehmedoğlu, A. U. (2006). *Küreselleşme: Ahlâk ve Değerler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Melnick, E. (2002). *Values Education in Baccalaureate Nursing in the Tri State Area, New York, New Jersey, Connecticut*. Unpublished Doctoral thesis. USA: Columbia University.
- Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8, 20, 123-145.
- Miles, M. B. and Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Misyon. (2012a). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Misyonu. (http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/html/misyon_vizyon.html). adresinden 09.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Misyon. (2012b). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Misyonu. (gef.gazi.edu.tr/posts/download?id=4843) adresinden 09.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Misyon. (2012c). ODTÜ Eğitim Fakültesi Misyonu. (http://www.fedu.metu.edu.tr/web/tr/about_fedu.html). adresinden 09.10.2012 tarihinde alınmıştır.

- Misyon. (2012d). Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Misyonu.
([www.sgdb.boun.edu.tr/.../...](http://www.sgdb.boun.edu.tr/.../)) adresinden 09.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Misyon. (2012e). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Misyonu.
(http://www.education.ankara.edu.tr/index.php?bil=bil_icerik&icerik_id=444)
adresinden 09.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Misyon. (2012f). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Misyonu.
(<http://www.egf.yildiz.edu.tr/bolumler/bolum/4>) adresinden 09.10.2012 tarihinde
alınmıştır.
- Monica, K. J. (2005). Family Roles and Work Values: Processes of Selection and
Change. *Journal of Marriage and Family*, 67, 2, 352-369.
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative
methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8, 3,
362-376.
- Morse, J.M. (2003). Principles Mixed Methods and Multimethod Research Design. A.
Tashakkori ve C. Teddlie (Ed.) Handbook of Mixed Methods in Social and
Behavioral Research. ss(189-209). California: Sage Publication.
- Naktiyok, A. (2004). İç Girişimcilik. İstanbul: Beta Yayınları.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri İle Öğretme Ve
Öğrenme Anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9, 22, 139-160.
- Oğuzkan, T. (1977). Educational Systems. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Johnson, R. B. (2006). The Validity Issue in Mixed Research.
Research In The Schools. *Mid-South Educational Research Association*, 13, 1,
48-63.

- Onwuegbuzie, A. J. ve Johnson, R. B. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *American Educational Research*, 33, 7, 14-26.
- Ozankaya, Ö. (1984). *Temel Toplum Bilim Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özen, R. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değerlere İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1, 8.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 3, 217-239.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk , A. ve Akbaba, A. (2008). Ahlak Gelişimi. (Edt. İ. Yıldırım). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Paykoç, F. (1995). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çağdaş Eğilimler, İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: TED Yayınları, 46 – 68.
- Peterson, P. L., Marx, R. W. and Clark, C. M. (1978). Teacher Planning, Teacher Behavior, and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 3, 417-432.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of Human Values*. Newyork: The Free Press.

- Rohan, M. J. (2000). A Rose by Any Name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 255–77.
- Ros, M., Schwartz, S. H. and Surkiss, S. (1999). Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 1, 49–71.
- Sabatier, C. and Willems, L. L. (2005). Transmission of Family Values and Attachment: A French Three-Generation Study. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 3, 378-395.
- Sağlam, M. (2006). Özel Öğretim Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Saracağlu, A. S., Evin, İ. ve Varol, S. R. (2004). A Comparative Research on the Democratic Attitudes of the Teachers and the Prospective Teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory and Practice*, 4, 356-364.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 10, 73-88.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Selvi, K. (27–29 Nisan 2007). Sınıf öğretmenleri demokratik değerler ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 1, 137-146.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumunu (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schwartz, S. H. (1992). Universal in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50, 4, 19-45.
- Schwartz, S.H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications For Work, *Applied Psychology: An International Review*, 48, 1, 23-47.
- Seçer, Z. (2002). Ahlak Gelişimi. (Edt. R.Arı). Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shao, Y. (2002). *An Exploratory Examination of The Impact of Personal Values on Sport Consumption Preferences and Behavior: A Cross-Cultural Study*. Unpublished Doctoral Dissertation, USA.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for The Twent-First Century*. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO.
- Smith, S.H. ve Schwartz (1997). Values. (Eds C. Kagitcibasi, M.H. Segall,). *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Allyn and Bacon, Boston, MA, 77-118.

- Stewart, J. (1998). Spranger's Dimensions of Value.
<http://www.hfr.org.uk/figures/spranger.htm>. adresinden 10.09.2012 tarihinde alınmıştır.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 6, 49–74.
- Sünbül, A. M. (2002). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”. Edt. Özcan Demirel ve Kaya, Z. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş. Temel ilkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics*. New York: HarperCollins.
- Tan, M. (1996) “Bir Kadın Mesleği Öğretmenlik”, Kadın Gerçekleri, Der. Necla ARAT, İstanbul: Say Yayınları..
- Tanıt, T. (2007). *Eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki İlişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. California: Sage Publication.

- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. California: Sage Publication.
- 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*. Yayımlanmamış doktora tezi Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2010). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü. Web: <http://tdkterim.gov.tr/bts/>.adresinden 23.01.2010 tarihinde alınmıştır.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Tük Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezcan, M. (1974). Türklerle İlgili Stereotipler (Kalıp Yargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Thomas, R. M. (2003). *Blending Qualitative and Quantitative Research Methods in Theses and Dissertations*. California: Corwin Press, Inc.
- Thornberg, R. (2008). The Lack of Professional Knowledge in Values Education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791– 1798.
- Tokdemir, M. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Towaf, S. M. (1990). *The Textbooks of Values Education in Indonesian Secondary Schools: A Content Analysis*. Unpublished Doctoral Thesis. Iowa Universty.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 2, 227-259.

- Turgut, N. (2010). *Devlet İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Meslekî Etik Sorununa Karşı Meslek Örgütlerinin Yaklaşımı (Nitel Bir Çalışma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutkun, Ö. F. (2002). “Okul ve Sınıf Ortamı”. Edt. Adil Türkoğlu. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.
- TÜSİAD. (1991). *Türk Toplumunun Değerleri*. İstanbul: İstanbul Matbaacılık.
- Türkoğlu, A. (1996). *99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Uçar, R. (2010). DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Durumlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 2, 225-248.
- Ueda, Y. and Ohzono, Y. (2012). Effect of Work Values on Work Outcomes: Investigating Differences between Job Categories. *International Journal of Business Administration*, 3, 2.
- Uyan, G. (2002). *Öğretmenlerin İş Değerleri, Kişilik Özellikleri ve İş Tatminleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: MEB’e bağlı resmi ve özel eğitim kurumlarında gerçekleştirilen bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Variş, F. (1973). “Cumhuriyetin 50. Yılında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Birkaç SORUN”. 50. Yıla Armağan. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 2, 143-178.

- Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52, 1.
- Veugelers, W. (1996). Teaching Values and Critical Thinking. *Annual Meeting American Educational Research Association*, (April, 1996).
- Warr, P. (2008). Work values: Some Demographic and Cultural Correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 4, 751-775.
- Welton, D. A. and Mallan, J. T. (1999). *Children and Their Worl*. Boston: Houghton Mifflin Company,.
- White, C. (2006). Towards an Understanding of the Relationship Between Work Values and Cultural Orientations. *Hospitality Management*, 25, 699-715.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yapıcı, A. ve Zengin, S. Z. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 4, 173-206.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36-159.
- Yazıcı, K. ve Avcı, E. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1, 4.
- Yetim, N. (2004). Küresel Üretim Yapılanmasında Kültürel Yanıtlar: Ulusal Yerel. *Doğu-Batı Dergisi*, 2.

- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2008). *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı. Güncellenmiş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2009). Values Education Experiences of Turkish Class Teachers: A Phenomonological Approach. *Eğitim Araştırmaları Dergisi-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7, 17, 109-128.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9, 21, 147-170.
- Yılmaz, V. ve Çelik, E. H. (2009). *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I: Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Dilmaç, B. (2011). An Investigation of Teachers Values and Job Satisfaction. *İlköğretim Online Dergisi*, 10, 1, 302-310.
- Yöndem, Z. D. ve Bıçak, B. (2008). Öğretmen Adaylarının Öfke Düzeyi Ve Öfke Tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5, 2.
- Yurtseven, R. (2003). *Özet Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1, 361- 370.

Yürür, Ş. (2011). Öğrenilmiş Güçlülük, Kıdem ve Medeni Durumun Duygusal Tükenmedeki Rolü: Kaynakların Korunması Teorisi Kapsamında Bir Analiz. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25, 1.

Zoba, A. (2000). *İlköğretim Okullarında Varolan Örgütsel Değerlerle Öğretmenlerin Sosyalleşmesi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zwick, W. R. and Velicer, W. F. (1986). Comprasion of Five Rules for Determining the Number of Components to Retain. *Psychological Bulletin*, 99, 3, 432–442.