

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZ-YETERLİKLERİ İLE
DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Sinan BAYAT
17951301

DİYARBAKIR-2023

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZ-YETERLİKLERİ İLE
DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Sinan BAYAT
17951301

Danışman: Doç. Dr. Taha YAZAR

DİYARBAKIR-2023

ONAY SAYFASI

T.C
DİCLE UNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Sinan BAYAT tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı

Adı Soyadı

Başkan:	Prof. Dr. Ahmet KARA.....
Tez Danışmanı:	Doç. Dr. Taha YAZAR
Üye:	Prof. Dr. Behçet ORAL
Üye:	Prof. Dr. Abdulkadir MASKAN
Üye:	Doç. Dr. Eyüp İZCİ

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 22/06/2023

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../20

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ENSTİTÜ MÜDÜRÜ
(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Sinan BAYAT
12/07/2023

ÖNSÖZ

Öğretmenler mesleklerini icra etmek için hizmet öncesi eğitim alırlar ve bu eğitimle yeterlik kazanırlar. Ancak bir öğretmenin mesleğini yaparken, sadece hizmet öncesi eğitimde kazandığı bilgilere sahip olmasının yanı sıra sahip olduğu bu bilgileri mesleğine yansıtabileceğine olan inancı da önemlidir. Yeterlik söz konusu olduğunda öğretmenlerin, sadece öğrencilerin akademik gelişimlerinden sorumlu oldukları düşünülse de öğretmenler, öğrencilere verilen değerler eğitimi konusunda da yeterli olmaları beklenmektedir. Değerler ilk önce ailede kazanılır ve zamanla davranışa dönüşür. Bireylerin okula başlamasıyla birlikte onlara en büyük rol model olan öğretmenlerin değerleri gösterme biçimi de çok önemlidir. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerleri davranışlarında gösteren öğretmenlerin öğrencileri, bu değerleri daha fazla benimseme ve davranışlarına yansıtma eğilimi göstermektedir. Bu nedenle bireylerin öğrenim hayatında büyük öneme sahip olan sınıf öğretmenlerinin temel değerleri benimsemiş ve davranışlarına yansıtmış olması beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikte olduğu gibi değerler eğitiminde de değerleri öğrencilerine kazandırabileceklerine olan inançları değerler eğitiminde büyük öneme sahiptir. Öğrencilerine değerleri kazandırabilme inancı düşük olan öğretmenlerin, değerleri öğrencilerine aktarabilmesi pek de mümkün gözükmemektedir. Bu düşünceden hareketle, sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterliklerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma yapılmıştır.

Doktora tezi, doktora öğrencisi ile danışmanı arasında uzun süren çalışmalar sonucunda ortaya çıkan bir üründür. Çok uzun süren ve kapsamlı olan bu araştırmanın her aşamasında bilgi ve tecrübesiyle bana her zaman rehberlik eden ve destek olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Taha YAZAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tez izleme jürisinde yer alan, eleştiri ve önerileriyle araştırmama önemli katkılar sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Behçet ORAL'a ve Prof. Dr. Abdulkadir MASKAN'a, çok teşekkür ederim.

Doktora ders süresince bana katkıları olan değerli hocam Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, Doç. Dr. İsmail KINAY'a ve bütün bölüm hocalarıma çok teşekkür ederim.

Doktora süresince fikir alışverişinde bulunduğum değerli dostum Veysel GÖÇER'e çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca bana her zaman sabır ve anlayış gösterip desteğini bir an olsun esirgemeyen eşim Deniz'e, beni her zaman mutlu eden aslanlarım Sina Ege'ne ve Cennet Kuşu Mehmet Eymen'ime çok teşekkür ederim.

Sinan BAYAT

Haziran-2023

Diyarbakır



İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	ii
BİLDİRİM.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	8
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	9
1.4. SAYILTILAR.....	10
1.5. SINIRLILIKLAR	11
1.6. TANIMLAR	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1.1. Meslek	12
2.1.2. Öğretmenlik	13
2.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliği	17
2.1.4. Öz-Yeterlik	21
2.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterliği	23
2.1.6. 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretmen Yeterlikleri	27
2.1.7. Değer/Değerler	30
2.1.8. Değerler Eğitimi	41
2.1.9. Değerler Eğitiminin Türkiye’deki Gelişimi	50
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	54
2.2.1. Mesleki Öz-Yeterlik ile İlgili Araştırmalar	54
2.2.2. Değerler Eğitimi Öz-Yeterliği ile İlgili Araştırmalar	60

3.	YÖNTEM	66
3.1.	ARAŞTIRMA MODELİ	66
3.2.	EVREN VE ÖRNEKLEM	66
3.3.	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	69
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu	69
3.3.2.	Öğretmen Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği.....	70
3.3.3.	Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi	70
3.4.	VERİLERİN TOPLANMASI	80
3.5.	VERİLERİN ANALİZİ	80
3.5.1.	Normalliğe İlişkin Veriler	80
3.5.2.	Ölçeklerin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları	82
3.5.3.	Ölçeklerde Puanlama	83
4.	BULGULAR	85
4.1.	SINIF ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ	85
4.2.	BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ.....	85
4.2.1.	Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri.....	86
4.2.2.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri	87
4.2.3.	En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri	89
4.2.4.	Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri	91
4.2.5.	Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri	91
4.2.6.	Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri	93
4.2.7.	Değerler Eğitimi ile İlgili Seminer veya Kursu Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonucu	95
4.3.	SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ.....	97

4.4. BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ	97
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri	98
4.4.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri	98
4.4.3. En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri	100
4.4.4. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri	101
4.4.5. Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri	102
4.4.6. Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri	104
4.4.7. Değerler Eğitimi ile İlgili Seminer veya Kurs Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonucu	106
4.5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	108
5. TARTIŞMA.....	110
5.1. MESLEKİ ÖZ-YETERLİĞE YÖNELİK TARTIŞMA.....	110
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Düzeylerine Yönelik Tartışma ..	110
5.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma	111
5.1.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma	113
5.1.4. En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma	115
5.1.5. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma	115
5.1.6. Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma	116

5.1.7.	Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma	116
5.1.8.	Değerler Eğitimi ile İlgili Seminer veya Kursu Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma.....	117
5.2.	DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİĞE YÖNELİK TARTIŞMA	118
5.2.1.	Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine Yönelik Tartışma	118
5.2.2.	Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma	118
5.2.3.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma	119
5.2.4.	En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma	120
5.2.5.	Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma	120
5.2.6.	Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma	121
5.2.7.	Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma	121
5.2.8.	Değerler Eğitimi ile İlgili Seminer veya Kursu Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma.....	121
5.3.	SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ KORELÂSYONA YÖNELİK TARTIŞMA	122
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER	124
6.1.	SONUÇ.....	124
6.2.	ÖNERİLER	126
6.2.1.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	126
6.2.2.	Karar Vericilere Yönelik Öneriler	127
6.2.3.	Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler	127
7.	KAYNAKÇA	129
	EKLER	155

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi

BAYAT, Sinan

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Taha YAZAR

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterliklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik ile değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin ve bu öz-yeterliklerin alt boyutları açısından nasıl bir dağılım gösterdiğini, sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliklerinin ve değerler eğitimi öz-yeterliklerinin cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olduğu okul, öğrenim düzeyi, bilimsel yayın takip etme sıklığı, bilimsel toplantılara katılma durumu (sempozyum, kongre, konferans vb.) ve değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir kurs veya seminer katılıp katılmama değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin ilçelerine bağlı devlet ilkokullarında görev yapan toplam 2515 sınıf öğretmeni arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 346 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleriyle ilgili veriler; Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ile, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlikleriyle ilgili veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve analizde betimsel istatistik, çarpıklık ve basıklık katsayıları, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi ve etki büyüklüğünü hesaplamak için eta kare gibi testler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeyleri genel olarak yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeyleri, cinsiyet ve değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılıp katılmama

değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdem, en son mezun olduğu okul, öğrenim düzeyi, bilimsel yayın takip etme sıklığı ve bilimsel toplantılara katılma durumu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeyleri ise genel olarak yüksek bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeyleri, değerler eğitimi ile ilgili seminer ve kurs alma değişkeninde anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olduğu okul, öğrenim düzeyi, bilimsel yayın takip etme sıklığı, bilimsel toplantılara katılma durumu değişkenlerine göre herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliklerinde ve değerler eğitimi öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıklar çıkan değişkenlerin etki büyüklükleri incelendiğinde, etki büyüklüğünün düşük olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterliklerinin arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz-Yeterlik, Mesleki Öz-Yeterlik, Değerler Eğitimi Öz-Yeterliği, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

Examination of Professional Self-Efficacy and Values Education Self-Efficacy of Classroom Teachers

BAYAT, Sinan

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Taha YAZAR

The purpose of this study is to examine the professional self-efficacy and values education self-efficacy of primary school teachers. In line with this purpose, it is determined how the professional self-efficacy and values education self-efficacy of primary school teacher are distributed in terms of sub-dimensions and general average, and the professional self-efficacy and values education self-efficacy of primary school teachers according to gender, professional seniority, last graduated school, education. level, frequency of following scientific publications, participation in scientific meetings (symposium, congress, conference, etc.) and whether there is a statistically significant difference according to whether they have taken any courses or seminars related to values education. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample of the study consists of 346 primary school teachers selected by simple random sampling method from a total of 2515 primary school teachers working in Malatya province and its districts in the 2021-2022 academic year. The data of the research, the data about the professional self-efficacy of the primary school teachers, the teacher self-efficacy scale developed by Çolak, Yorulmaz and Altinkurt (2017) and the data about the values education self-efficacy of the primary school teachers were collected with the values education self-efficacy scale of the primary school teachers developed by the researcher. The data obtained were analyzed using the statistical package program and tests such as descriptive statistics, skewness and kurtosis values, t-test for independent samples, one-way analysis of variance (ANOVA), LSD test and eta squared to calculate the effect size were used in the analysis. According to the results of the research, the professional self-efficacy perceptions of the primary school teachers were found to be high. In addition, a significant difference was found in the professional self-efficacy perceptions of primary school teachers according to the variables of taking seminars and courses related to gender and values education. There

was no significant difference in the variables of professional seniority, last graduated school, education level, frequency of following scientific publications and participation in scientific meetings. The values education self-efficacy perceptions of primary school teachers were found to be high. In addition, a significant difference was found in the values education self-efficacy perceptions of primary school teachers in the variable of taking seminars and courses related to values education. No significant difference was found according to the variables of gender, professional seniority, last graduated school, education level, frequency of following scientific publications and participation in scientific meetings. When the effect sizes of the variables that show significant differences in the professional self-efficacy and values education self-efficacy of the primary school teachers, it was seen that the effect size was low. A moderate positive correlation was found between the professional self-efficacy of primary school teachers and their values education self-efficacy.

Keywords: Self-Efficacy, Professional Self-Efficacy, Values Education Self-Efficacy, Primary School Teacher,

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.	Farklı Araştırmacılara Göre Değer Sınıflaması	38
Tablo 2.	İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin Ele Aldığı Değerler	53
Tablo 3.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	67
Tablo 4.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	67
Tablo 5.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Dağılımı	68
Tablo 6.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı	68
Tablo 7.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Dağılımı	68
Tablo 8.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bilimsel Toplantılara Katılım Değişkenine Göre Dağılımı	69
Tablo 9.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir seminere, kursa katıldınız mı?” Değişkenine Göre Dağılımı	69
Tablo 10.	Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	74
Tablo 11.	Maddelerin Skewness ve Kurtosis Değerleri	76
Tablo 12.	Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları	79
Tablo 13.	Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Katsayıları	81
Tablo 14.	Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Katsayıları	81
Tablo 15.	Öğretmen Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeğinin Cronbach’s Alpha (İç Tutarlılık) Katsayıları	82
Tablo 16.	Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık Katsayıları	82
Tablo 17.	Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Tümünden ve Alt Boyutlarından Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar	83
Tablo 18.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyleri	85

Tablo 19.Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonucu	86
Tablo 20.Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler.....	87
Tablo 21.Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu.....	88
Tablo 22.En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler	89
Tablo 23.En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu	90
Tablo 24.Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonucu	91
Tablo 25.Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin Betimsel Değerler.....	91
Tablo 26.Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu	92
Tablo 27.Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler	93
Tablo 28.Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu	94
Tablo 29.Değerler Eğitimi ile İlgili Seminer veya Kursu Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonucu	95
Tablo 30.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri.....	97
Tablo 31.Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonucu	98
Tablo 32.Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler	98
Tablo 33.Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu	99
Tablo 34.En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler	100
Tablo 35.En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu.....	101

Tablo 36.Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonucu.....	102
Tablo 37.Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin Betimsel Değerler.....	102
Tablo 38.Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu	103
Tablo 39.Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler	104
Tablo 40. Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu	105
Tablo 41.Değerler Eğitimi ile İlgili Seminer veya Kurs Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonucu	106
Tablo 42.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerinin Boyutları ile Mesleki Öz-Yeterliklerinin Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	108
Tablo 43.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Değerler Eğitimi Öz-Yeterlikleri Arasındaki Korelasyon Analizi	109

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin DFA Diyagramı.. 78



KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

ATCS: 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretimi ve Değerlendirilmesi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EU: Avrupa Birliği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCREL: Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

P21: 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı

SÖDEÖYÖ: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği

TYÇ: Türkiye Yeterlilik Çerçevesi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Geçmişten günümüze yaşam, hangi dönemde olursa olsun çok hızlı ilerleme göstermiştir. Bu ilerleme sonucunda da bireylerden istenilen becerilerde ve yeterliklerde farklılıklar meydana getirmiştir. Geçmiş yüzyıllarda yaşayan bireylerde olan yeterlikler artık günümüzde yetmemeye başlamış, bireyden doğrudan veya dolaylı olarak kendisini geliştirmesi beklenmektedir. Yeterliklerde ki bu farklılık bireylerin yaşama uyum sağlamaları ile doğru orantılı olacak şekilde meydana gelmiştir.

20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyılın başları enformasyonun ve teknolojinin yaşamın her evresine sirayet ettiği bir zaman dilimi olarak kabul edilmektedir. Yüzyılımızın insanı, bu realiteyi göz önüne alarak birçok disiplinde ilerlemeye büyük önem vermektedir (Karademir, 2012). Bütün disiplinler ve alanlar gelişmeye devam ederken, bu gelişmenin beraberinde getirmiş olduğu rekabet ortamı da daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Akdemir, 2013). Nitelikli birey yetiştirmenin birçok şartının olmasına rağmen, bunlardan en önemlisi, nitelikli bireyde bulunacak olan bilgiye yapılacak yatırımdır (Karademir, 2012). Bilgiye son zamanlarda yeni anlamlar yüklenerek yeni nitelikler kazandırılrsa da bilgi, sosyolojik manada değişimi ve dönüşümü beraberinde getiren bir kavram olmuştur. Bundan nedenle bilgi; günümüzde ulaşılan bilgi toplumunun habercisi olarak kabul edilmiştir. Geçmiş yıllarda tarımsal üretime önem veren insanoğlunun sanayiye önem vermesi, sanayiye önem verdiği sırada da -bir dönüşüm yaşayarak- bilgiye önem vermeye başlamasında birçok neden olmasına rağmen, bu durumun kökeninde ve özünde insanoğlunun ve onun sahip olduğu bilginin önemi ön plandadır (Yalçınkaya, 2010). İnsanların sahip olduğu bilgi, kullanılmadığı sürece hiçbir işe yaramamaktadır. İnsanın sahip olduğu bilginin önemi, yaptığı mesleği ile karşımıza çıkmaktadır. “Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş...” olarak tanımlanan meslek (TDK, 2020) ve meslekler, toplumdaki karşılığı olan tıp, hukuk, askerlik,

öğretmenlik gibi meslekler orta çağda; mimarlık, diş hekimliği ve bazı mühendislik alanları gibi meslekler ise 19. yüzyılda, ortaya çıkmıştır (Karadağ, 2002).

Günümüzde çok fazla mesleğin olmasına karşılık, bunların arasında, yaptığı iş ile en öne çıkan meslek öğretmenliktir. Öğretmenlik mesleği yüklendiği sorumluluk itibarıyla bir toplumun en temel unsurlarından biridir. Öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin yüklendiği bu misyon itibarıyla, ülkenin sosyo-kültürel ve ekonomik kalkınmasında, yurttaşların çağa uygun olarak yetiştirilmesinde birinci derecede sorumlu olan kişidir (Dilekman, 2008). Yeri geldiğinde anne babalardan daha çok öğrencilerine zaman harcayan öğretmenlerin, toplumda emeği geçmeyen hiçbir insan gösterilemez (Ayas, 2009). Almanya'nın ilk şansölyesi Bismark'ın ve Amerikalı düşünür ve yazar Henry Adams'ın dediği gibi “Bana öğretmenleri verin size yakın bir gelecekte yepyeni bir Alman milleti yaratayim” ve “Bir öğretmen ebediyete hükmeden insandır. Tesirlerinin nerede biteceği asla belli olmaz” gibi söylemler öğretmenlik mesleğinin ne kadar önemli bir meslek olduğunu hakkında ipucu vermektedir. Yapılan binalar, uzmanlar tarafından hazırlanan eğitim programları, öğretmenler tarafından uygulanan strateji ve yöntemler, okulun ve sınıfın donanımı, her ne kadar eğitime ve öğretime uygun olursa olsun, eğer öğretmenin isteği ve yeterliği ne kadar düşükse, öğrencilerin eğitiminin niteliğinden bahsetmek olası değildir (Başal ve Taner, 2004, aktaran, Karademir, 2012).

Eğitim çalışmalarının başarı ile sonuçlanmasında birden fazla belirleyici bulunmaktadır. Bu farklı farklı belirleyiciler, eğitim ortamlarının fiziksel koşulları, öğretmenler, yönetim yapısı, eğitim ve öğretim programları, eğitim çalışmalarına ayrılan bütçe, eğitim faaliyetlerini düzenleyen mevzuat vb. etkenlerdir ve daha pek çok belirleyici olan etkenler bulunmaktadır. Eğitimin başarısını belirleyen bu etkenler bazen tek başına olabileceği gibi, bazen de diğer belirleyiciler ile birlikte eğitimin başarısını belirleyebilmektedir. Eğitimin başarıya ulaşması için bu belirleyicilerin farklı zamanlarda ve durumlarda farklı etkilerinin olmasına rağmen, eğitim faaliyetlerinin baş aktörü öğretmendir. Öğretmenler eğitimin başarısını direkt ve en etkili şekilde oluşturan belirleyicidir. Eğitim faaliyetlerinin merkezinde yer alan öğrencilerin bir şeyler öğrenmeye hevesli olduğu, eğitim faaliyetlerinin yapıldığı mekânlar ve eğitim faaliyetleri için harcanan kaynakların planlı ve programlı bir eğitim için elverişli olduğu ortamlar da bile bu unsurları etkili verimli kullanıp, değerlendirecek öğretmenlerin olması zorunludur (Özoğlu, 2010).

Dünyada yaşanan tarihsel, sosyal, teknolojik ve ekonomik gelişmelere paralel olarak, insanlarda bulunması gereken özellikler de doğal olarak değişmektedir. Eğitim

faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumların, insanlara istenilen özellikleri kazandırabilmeleri için meydana gelen değişimleri çok dikkatli bir şekilde takip etmeleri, bu bağlamda kendilerini yeniden düzenlemeleri ve yenilemeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim kurumlarının asli görevi uzmanlarca hazırlanan, çağa uygun olarak her zaman düzenlenme süreci içerisinde olan eğitim programları aracılığıyla bireyleri yaşama hazırlamaktır. Bu süreçte öğretmenlerin görevi ise, her zaman bir yenilenme içerisinde olan eğitim programları aracılığıyla bireylere yeni davranış örüntüleri kazandırmaktır (Şahin, 2010). Bu durumun oluşması için öğretmenlerden -mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmeleri için- istenilen bazı kriterler bulunmaktadır. Bu kriterlerin en önemlilerinden biri de öğretmen yeterlikleridir (Seferoğlu, 2004; Kurt, 2012).

Yeterlik kavramı, bir görevi tam bir şekilde yerine getirebilmek için kişide olması gereken özellikleri tanımlamaktadır. Yeterlik, belirli bir işi ya da görevi kabul edilebilir bir seviyede yerine getirmek için kişide bulunması gereken kapasiteyi tanımlar (Şahin, 2004). Öğretmen yeterlikleriyse, öğretmenlerin branşlarında, mesleklerini verimli ve etkili bir biçimde yapabilmek için, kendilerinde olması gereken beceri, bilgi ve tutumlardır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017).

Geçmiş yıllarda öğretmen yeterlik alanları, meslek bilgisi, konu alanı bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç tema çerçevesinde toplanmaktaydı. Öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili ilk çalışma, Yükseköğretim Kurulu'nun 1990'da bir proje çerçevesinde "eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma çalışmaları" adı altında yapılan çalışmalar sırasında gerçekleştirilmiştir (Şişman, 2009). Süreç içerisinde, öğretmen yeterliği adı altında birçok çalışma yapılmıştır. Günümüzde ise, süreç içerisinde yapılan çalışmaların sonucu olarak her branş için öğretmen yeterliğini farklı farklı özel alan yeterliği şeklinde belirlemektense, öğretmenlik genel yeterliklerine, alan eğitimi bilgisi ve alan bilgisi yeterlikleri eklenmiş, bu şekilde öğretmenlerin kendi branşlarına ait yeterliklerini de kapsayacak, kapsamlı tek bir yeterlik metni oluşturulmuştur.

Bu çerçevede oluşturulan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri "tutum ve değerler", "mesleki beceri" ve "mesleki bilgi", olmak üzere, kendi içlerinde bağlantılı ve birbirlerini tamamlayan üç yeterlik alanı ile bu yeterlik alanlarının alt kategorilerinde yer alan, alan eğitimi bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ve öğretmen sürecini yönetme, milli, manevi ve evrensel değerler, iletişim ve iş birliği, alan bilgisi, mevzuat bilgisi, öğrenme ortamlarını oluşturma, ölçme ve değerlendirme, öğrenciye yaklaşım, kişisel ve

mesleki gelişim olmak üzere 11 yeterlik alanı ve bu yeterlik alanları ile alakalı 65 alt göstergeden oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirebilmek için, bu yeterliklere tam anlamıyla sahip olmaları, mesleklerine uygun hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almaları ve bunun yanında, bu sorumluluklarını ve görevlerini başarıyla yerine getireceklerine olan öz-yeterlik inancıyla da doğrudan alakalıdır. (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Öğretmenlerin öz-yeterlik inanç durumu, eğitim ve öğretimin başarısını, kalitesini ve niteliğini, öğretmenin kullandığı stratejiyi, yöntemi ve tekniği, öğrencilerin derse, etkinliklere katılımını ve öğrencilerin derste veya ders dışı faaliyetlerde anlatılan konuları anlamasını doğrudan etkilemektedir. Bu durum sonucunda öğrencilerin başarıları hızlı bir şekilde artmaktadır. Bu nedenle hizmet öncesi iyi yetiştirilmiş öğretmen adaylarının “tutum ve değerler”, “mesleki beceri” ve “mesleki bilgi”, yeterlik alanlarının yanında, (mesleki) gerekli olan öz-yeterlik inancına sahip ve öz-yeterlik inancının yüksek olması gerekmektedir (Sağır ve Aslan, 2009).

Öz-yeterlik inancı, kişilerin motivasyon ve davranış örüntülerinin önemli bir bölümünü meydana getirmekle kalmaz, bireylerin hayatlarını değiştirebilecek davranışları ve bu davranış sonunda oluşan sonuçları da etkiler (Arseven, 2016). Bandura (1997), öz-yeterliği “kişinin belirlenen hedefleri gerçekleştirme sürecinde gerekli olan eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan kişisel inancı” olarak tanımlar. Kısaca öz-yeterlik inancı, insanların sahip olduğu öznel yeterliklerine ve kendinde var olan potansiyele olan inancı olarak tanımlamaktadır. İnsanların farklı yeteneklere sahip olmasıyla, ihtiyaç olunan zamanda bu sahip olduğu yetenekleri tam anlamıyla kullanması arasında çok önemli bir fark vardır. İnsanların sahip olduğu bilgileri, becerileri ve yetenekleri, eğitimini almış olduğu işlevsel stratejiler, ihtiyaç olunan zamanda ve koşullarda kullanmaya ilişkin öz-yeterlik inancı olmadığı müddetçe, bu sahip olduğu bilgi ve beceriler işlevsel olmayacaktır (aktaran Sakız, 2013). Bandura'nın geliştirdiği öz-yeterlik algısı kişinin, a) güçlükler karşısındaki sebatını b)etkinlik seçimini, c) performansını ve d) çabalarının düzeyini, aynı anda değerlendirmesiyle ortaya çıkmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001).

Genel bağlamda Bandura, kişide var olan veya eğitimini aldığı, mesleğine ait becerileri, görevin gereklerini tam anlamıyla yapması açısından kendisini ne seviyede yeterli gördüğünü öz-yeterlik inancı olarak tanımlamaktadır. Kişilerde bulunan bu inanç durumu, kişinin yeterliklerine dair, kendi üzerinde yaptığı ayrıntılı bir değerlendirmenin sonucunda oluşur. Kişi, içinde bulunduğu duruma uygun davranabilmesi için kendisinde var olan

yeteneklere ve becerilere, kişilik özelliklerine, bilgi ve tecrübesine, motivasyonuna, kısacası yeterliklerini irdeler. Kişi de var olan yeterliklerin/becerilerin yapacağı görev, iş, faaliyet ya da yapması gereken herhangi bir durum için yeterli olacağına inanırsa, kişi o işi tamamlamak için eyleme geçer. Kişi kendisinde bulunan yeterlikler ile ilgili inancına, “öz-yeterlik inancı” denir ve son derece önemlidir (Işık, 2001).

Öğretmen yeterliğinin bu kadar önemli olmasının nedeni, hiç şüphesiz ki öğretmenlerin eğitimin ana unsuru olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenin asıl amacı, sadece bireyi akademik yönden yetiştirmek değil, aynı zamanda topluma faydalı, vatanını milletini seven bireyler olarak yetiştirmektir. Öğretmenler, bir milletin sahip olduğu bilgiyi, kültürü, beceriyi, inancı, değeri, sanatı veya topluma ait farklılıkları ve benzerlikleri, hitap ettiği kesime ve onlardan sonra gelenlere aktaran kişidir. Öğretmenler, yetiştirdiği bireylerin çağa uygun özelliklere sahip olmasını istemekten başka, öğrencilerinin güzel ahlaka, sağlam karaktere ve bunların bilincine sahip olmalarını ister. Yeryüzünün her çağında ve her yerinde öğretmenler, öğrencilerinin içinde bulunduğu milletin değer yargılarını benimsemelerini ister (Tezcan, 2018). Bu da karşımıza değer-değerler kavramını çıkarmaktadır. Eğitimde değerlerin ve değerler eğitiminin önemli olmasının nedeni, toplumsal yapının en küçük çekirdeği olan ailenin yapısının bozulması ve bu bozulmalar sonucunda boşanmaların meydana gelmesi, ailelerin parçalanmasıyla geleneksel olarak çocuğun ahlaki öğretmeni olarak bilinen ailenin bu görevi yapamamasıyla, çocuğun akran grupları ve interaktif ortamlarda sunulan kötü rol modelden dolayı gençler arasında meydana gelen olumsuz tutumların, teknoloji ve bilimde meydana gelen hızlı değişimlerin, çoğu alanda bireylerin refah seviyelerini arttırsa da ahlaki ve kültürel boyutta bazı değerlerin geri plana düşmesine hatta yok olmasına sebep olmuştur. Değerlerin giderek geri plana düşmesi toplumlarda bazı sıkıntılara neden olmaktadır (Akbaş, 2004; Tezcan, 2018). Devletler, geleceğe daha sağlam adım atmak için gerekli olan değerleri topluma benimsetmekte başarısız olursa, bireyin eğitimi tam anlamıyla sağlanmamış olur. Dünya tarihinde, toplumu etkileyen büyük filozoflar, insanların karakterinin önemini, yaşamın içindeki toplumsal değerlere ve bu toplumsal değerleri gelecek kuşaklara aktarmak için kullanılan araçları önemle vurgulamışlardır (Sridhar, 2001, aktaran Neslitürk, 2013).

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2020) de değer kavramının anlamı “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçüt, bir şeyin değdiği karşılık kıymet...” olarak geçmektedir. Çınar (2013), değer kavramını “bir toplumun üyeleri tarafından izlenen ve benimsenen genel amaçlar” olarak açıklarken; Yaman (2016), değerler kavramını “insanların herhangi bir kişi,

durum, olay, varlık vb. şeyler karşısında gösterdikleri duyarlılıkları” şeklinde; Tezcan (2018), değer kavramını “insanı insan yapan özelliklere sahip olması ve insanları diğer canlılardan ayıran, ana özellikleri içinde barındıran ve insanların bilinçli davranışlarına yön veren inançlar bütünü” şeklinde; Schwartz (1992) ise değer kavramını, “insanların kendileri de dâhil olmak üzere, diğer insanları ve olguları nitelendirmek, içinde bulundukları durumları seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçüt” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlamalara göre değerlerin hem içten içe/bireyden bireye hem de içten dışa/bireyden topluma doğru bir evrilme olacak şekilde şekillendiği söylenebilir. Bunun nedeni insanların içselleştirdiği değerleri hem kişinin kendisini (inanç durumunu) hem de başka kişileri değerlendirmeye zemin hazırlayan bir durum (aktaran Yapıcı, Kutlu ve Bilican, 2012) olarak açıklanmaktadır. Yukarıdaki tanımlara bakıldığında, insan ve toplum hayatı açısından son derece önemli olan değerlerin, bireylerin öteki insanlarla ölçüt olarak kullandığı, toplumu oluşturan bireylerce uzlaşıldığı, ciddiye alındığı, insanların duygu ve heyecanlarına hitap eden, insanların hafızasında yer etmiş kültürel ve toplumsal soyut olgular olduğunu görülmektedir (Ulusoy ve Aslan, 2016).

Globalleşen dünyada insanların, kendi geleceklerine yönelik birçok kaygıları bulunmaktadır. Kültürlerini ve nesillerinin kimliğini nasıl muhafaza edecekleri problemi bu kaygıların başında gelmektedir. İnsanlar yüzyıllar boyunca çok zor şartlar altında birikimler elde etmişlerdir. Bu elde ettikleri birikimlerden bağımsız sağlam bir gelecek oluşturma imkânsız olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Bundan nedenle toplumu oluşturan her birey, elde ettiği her birikimi, kendi geleceğini oluşturmak için sağlam temeller üzerinde durması adına yeni nesillere aktarmak zorundadır (Şahin, 2017). Değer bilinci gelişmiş nesiller, insanlarla sağlıklı iletişim kurarak, toplum içinde yaşama kurallarını içselleştirerek toplumsal yaşamın gereklerini yerine getirmekte, sosyal normlara ve kurallara uyarak sosyal ortamlara katılmakta ve çevresine başarılı bir şekilde uyum sağlamaktadır (Sapsağlam, 2015).

İnsanların değer olgusunu kazanmasına yönelik ilk davranışlar, insanın doğduğu ilk andan ve bulunduğu ilk çevre olan ailede başlar. Aileler, çocuklarına kişisel ve kültürel hayatla birinci derecede alakalı davranışları ve yaşayan değerleri kazandıran ilk kurumdur. Ailede çocukların ilk rol modeli anne baba olduğundan anne baba çocuğun eğitiminden birinci derecede sorumludur. Çocukların okula başlamasıyla akranları öğretmenleri vb. şeyler ile birlikte rol model alınanlar genişleyerek çoğalacaktır (Aktepe, 2016). Aileden sonra okullar, değer bilincinin bireye ilk ve en fazla verildiği ortamlardır. İleriki

zamanlarında ise birey, milli-manevi, evrensel, dini, geleneksel, demokratik gibi değerleri öğretmen, okul ve çevreden öğrenir (Genç, 2019; Tezcan, 2018; Tekke, 2019).

Çocukların gençlik dönemine gelinceye kadar, günde ortalama altı saat bulundukları okulların görevi, sadece belli bilgi ve beceri kazandırıp üst kademelere hazırlamak değil; aynı zamanda karakter, değerler eğitimi ve toplumsal ahlak bağlamında bazı temel insani değerleri ve vicdani değerleri benimsetmektir (Ada, Baysal ve Korucu, 2005). Türkiye’de çoğu eğitim kurumunda eğitim faaliyetlerine katılan öğrencilerin öğrenmeleri çoğu zaman bilişsel alanda sınırlı kaldığı görülmekte; inanç, tutum ve değer gibi duyuşsal alana yönelik çalışmaların yapılmadığı, göz ardı edildiği görülebilmektedir.

Eğitim faaliyetlerine katılan herhangi bir öğrencinin, öğrenmeleri gereken bilgilerin içerisine duyuşsal alanı da kapsayacak, duyuşsal alanın da gelişimini sağlayacak etkinliklerin bulunması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere gerektiği şekilde değerleri kazandırmak için bilişsel alana yönelik olan çalışmaların ek olarak öğrencilerin duyuşsal alanına da hitap edecek farklı etkinliklerin planlanması ve bunlar için farklı strateji, yöntem, teknik ve uygulama araçlarının geliştirilmesi ve bu şekilde öğrencilerin değerleri içselleştirmesinin sağlanması gerekmektedir (Aydın, 2011). Bu durumu gerçekleştirmek için eğitimin en güçlü argümanı hiç şüphesiz ki öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin bilgi ve birikimlerini arttırmalarının yanında, toplumun kültürel yapısını, gelenek ve göreneklerini, değerlerini öğrencilere benimsetme ve içselleştirme sorumlulukları vardır. Tabi bunu yaparken öğretmenlerin değer kavramına ve toplumsal değerlere ne kadar sahip olduğu da önemli bir konudur. Ulusoy ve Aslan (2016) değerler eğitimi ile ilgili öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri, öğrencilerin akademik bilgilerinin yanında onların kişiliklerini geliştirmesi ve iyileştirmesi, topluma karşı olan görev ve sorumluluklarını öğrenmesi ve yerine getirmesi, her toplumun kendi değer yargılarını bilen, onları tanıyan, içselleştiren ve davranışlarıyla yaşatan bireyler yetiştirmek istediğini belirtmiştir. Bu nedenle değerler eğitiminin diğer eğitimlerle beraber öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma adapte olmaları, sosyalleşmeleri ve sosyo-kültürel manada topluma ait olma hissine sahip olmayı öğrenilen bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilere bilgi aktarmanın yanında, toplumsal değerleri öğrencilerine aktarmayı kendine görev bilen öğretmenlerin içinde yaşadığı toplumun değerlerini tamamen içselleştirmiş, davranışlarına yansıtmış olması gerekmektedir. İlkokulda aile eğitiminden sonra çocuğun en çok vakit geçirdiği sınıf ortamında, öğretmen davranışlarıyla öğrencilerine rol model olmaktadır. İçinde yaşadığı toplumun değerlerini içselleştirememiş davranışlarına

yansıtamamış bir öğretmen, öğrencilerine de yeterince rol model olamayabilir. Bu nedenle içinde yaşadığı toplumun değerlerini yeterince özümsemiş bir öğretmen, öğrencilerine değerler ile ilgili konuları ve kavramları daha iyi aktarabilecektir. Öğretmenlerin sözü edilen bu durumu değerler eğitimi öz-yeterliği kavramını akla getirmektedir.

Günümüzde eğitim denilince aklımıza okullarda yapılan öğretim faaliyetleri gelmektedir. Fakat öğretim faaliyeti, eğitim faaliyetlerinin içinde sadece bir boyuttur. Eğitim faaliyetlerinin bir de öğrencilerin kişilik, ahlak ve toplumun değer yargılarının, değerlerinin aktarılmasına, geliştirilmeye çalışıldığı bir boyutu da söz konusudur. Eğitim kurumları olan okulların tek amacı öğrencileri sadece meslek sahibi yapmak için sınava hazırlamak değildir. Okulların görevi öğrencileri ekonomik manada iş gücü piyasasına hazırlarken bunun yanında öğrencilerin kişilik gelişimlerini iyi bir şekilde sağlayarak ailesine, vatanına, milletine ve ülkesine yararlı bir insan olarak yetişmesini sağlamaktır. Buradan hareketle, akademik anlamda öz-yeterliği iyi düzeyde olan bir öğretmenin öğrencilerini yetiştirirken, eğitimin öğretim boyutunu ön plana alıp, kişilik gelişimlerini geri plana atması düşünülemez. İyi yetişmiş nitelikli bir öğretmenin; öğrencilerini, akademik anlamda iyi bir şekilde yetiştirirken aynı zamanda kişilik, ahlak ve değerler bağlamında da tam ve eksiksiz yetiştirmesi beklenir. Aksi takdirde, eğer bir öğretmen öğrencilerini akademik manada iyi yetiştirip, kişilik, ahlak ve değer gelişimini ikinci plana atarsa, her şeyi analitik, eleştirel olarak düşünen fakat duygu dünyası zayıf ve ruhu olmayan bireyler yetişecektir.

Bu bağlamda geçmişle bağını koparmış bir neslin yetişmemesi, içinde yaşadığı toplumun değerlerini bilen, değerlerine sahip çıkan bireylerin yetişmesi için, onları yetiştiren öğretmenlerin de aynı derecede içinde yaşadığı toplumun değerlerine sahip olması, bu değerleri öğrencilerinin anlaşılır bir şekilde aktarması ve bunları öğretmenlik mesleki yeterliği ile harmanlayıp öğrencilerini hem akademik yönden hem de değerler eğitimi yönünden yetiştirmesi gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterliklerini bir bütün olarak incelenmesine gerek duyulmuştur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleri ne düzeydedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeyleri;

- a. Cinsiyet,
- b. Mesleki kıdem,
- c. En son mezun olunan okul,
- d. Öğrenim düzeyi,
- e. Bilimsel yayın takip etme sıklığı,
- f. Bilimsel toplantılara katılım durumu (sempozyum, kongre, konferans vb.),
- g. Meslek hayatında “Değerler Eğitimi” ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılıp katılmama durumu,

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlikleri ne düzeydedir?

4. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeyleri;

- a. Cinsiyet,
- b. Mesleki kıdem yılı,
- c. En son mezun olunan okul,
- d. Öğrenim düzeyi,
- e. Bilimsel yayın takip etme sıklığı,
- f. Bilimsel toplantılara katılım durumu (sempozyum, kongre, konferans vb.),
- g. Meslek hayatında “Değerler Eğitimi” ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılıp katılmama durumu,

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde değişimin hızından kaynaklı, aile ve toplum hayatımızı olumsuz yönde etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar bazen doğrudan olabildiği gibi bazen de dolaylı olarak olabilmektedir.

21. yüzyılda içerisinde meydana gelen hızlı değişim ve dönüşüm, insanların hayat standartlarının artmasını sağlamış fakat bu durum insanlarda ve toplumlarda ahlaki ve kültürel çerçevede bazı değerleri göz ardı etmelerine neden olmuştur (Akbaş, 2004). Ortaya çıkan bu sorunların yanında da günümüzde bireylerin bencillik düzeyine varacak derecede bireysel çıkarlarını düşündüğü, kişiler arası uyumun ve saygının göz ardı edildiği ve gençlerin sorumluluklarını düşünmeden davrandıkları görülmektedir. Bu nedenlerle toplumda yaşanan değişim ve dönüşümle birlikte, insanların istek ve davranışlarının önemli belirleyicilerinden birisi olan değerlerin, öğrencilerin ilkokula başladıkları andan itibaren verilmesinin önemi karşımıza çıkmaktadır (Uzunkol, 2014). Sınıf öğretmenleri öğrencileriyle ailelerinden sonra daha fazla vakit geçirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kişilik, ahlak ve değerler eğitimi gelişiminde öğretmenlerin daha fazla etkisi olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri ve değerler eğitimi öz-yeterlikleri ayrı önem taşımaktadır.

Yapılan alanyazın taramasında mesleki öz-yeterlik kavramının alanyazında incelendiği fakat değerler eğitimi öz-yeterliğinin alanyazında fazla incelenmediği ve bu iki konunun birlikte ele alınarak incelenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle konunun araştırılmaya değer bir konu olacağı kanaatine varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik ve değerler eğitimi öz-yeterliklerinin ele alınarak incelenmesinin, ayrıca mesleki öz-yeterlik ile değerler eğitimi öz-yeterlik arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesinin, eğitim bilimleri alanına katkı sağlayabileceği umulmaktadır. Ayrıca, araştırmanın sonuç ve önerilerinin ileriki dönemlerde yapılacak araştırmalara kaynaklık edebileceği, araştırmanın ileriki dönemlerde yapılacak olan öğretmen mesleki öz-yeterliği çalışmalarına ve öğrencilere değerleri aktarmada, öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterliğini geliştirmede yardımcı olabileceği, bu anlamda rehberlik edebileceği ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim faaliyetlerine katkı sağlayacak bir kaynak, çalışma olabileceği düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği ile Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğini içten bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği ile Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinde yer alan ifadeleri tam ve doğru bir şekilde anlamışlardır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ilkokullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Yeterlik: “Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi beceri, tutum ve değerdir.” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Öz-Yeterlik: “Kişinin bir görevi gerçekleştirebilmek için gerekli eylem ve organizasyonu başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır.” (Bandura, 1977).

Değer: “İnsanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür.” (Ulusoy ve Dilmaç, 2016).

Değerler Eğitimi: “Bireylerin iyi tarafını ortaya çıkarma, doğru davranışlar göstermesi ve kişiliğini bütünüyle geliştirerek insani mükemmelliğe erişmesini sağlama sürecidir.” (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; meslek, öğretmenlik, sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri, öz-yeterlik, sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliği, yirmi birinci yüzyıl becerileri ve öğretmen yeterlikleri, değer/değerler ve değerler eğitimi ile ilişkin kuramsal bilgiler ve bu konularda alan yazında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Meslek

Tarihte, toplumların ve insanların gelişmesi ve örgütlenmesiyle, insanların ihtiyacına göre doğal veya insan yapısıyla oluşturulmuş, toplumların gelişmesi ve ilerlemesi için doğrudan veya dolaylı olarak hayata katkı sunan, bir işin yapılmasında uzmanlaşan kişilerin her zaman yaptığı iş ile anılmasıyla meslek kavramı ortaya çıkmıştır. Türk Dil Kurumu'nda (2022) “Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş, uğraş” şeklinde açıklanan meslek kavramını, Kuzgun (2003;2009) “insanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünü” şeklinde; Kemerlioğlu (1973) “belirli faaliyet alanları etrafında yoğunlaşmış ve biçimlenmiş insani ilişkiler bütünü” (aktaran İlhan, 2008) şeklinde; Mays (1957) ise “insanların toplum bilinci içinde, bir arada yaşamlarının bir gereği olarak ve aynı zamanda bu olgunun bir sonucu olarak iş bölümüne gitmeleri ve uzmanlaşmaları sonucunda ortaya çıkmış bir durum” (aktaran Köksalan ve Celkan 2018) şeklinde tanımlamışlardır. Araştırmacıların yaptıkları tanımlar incelendiğinde, araştırmalar meslek kavramını mesleğin doğası gereği etkileşimde bulunduğunu unsurlar üzerinden değerlendirerek farklı tanımlamalar yapmışlardır.

Farklı şekilde tanımlanan meslek kavramının veya mesleklerin önemi ise iki şekilde değerlendirilmektedir. Bunlardan birincisi bireye yönelik önem durumu, diğeri ise topluma karşı önem durumudur. Bu önem durumunun birincisi; toplum yaşamı içerisinde, bireyin sosyal statüsünün belirlenmesinde, mesleğe hazırlık aşamasından mesleği yapma aşamasına kadar, çeşitli ilişkiler ağı ile bireyin hayatında önemli bir yer tutar. Birey hayatı boyunca, mesleğini icra ederken oluşturduğu ilişkiler ağı ile yaşamını devam ettirmektedir. Bireyin geniş bir perspektifte çeşitli gereksinimlerini karşılaması, belli standartlar içinde yaşaması,

bireyin seçtiği meslek ve bunun dahilinde oluşturduğu ilişkiler ağı içerisinde devam etmektedir (İlhan, 2004). Önem durumunun ikincisi ise meslek ve mesleklerin toplumsal önemidir. Toplum yaşamı, belli bir iş paylaşımı ve iş birliği içerisinde eş güdüm halinde devam eden bir yapıdadır. Bu yapının işleyişi için bütün meslek grupları yapı içerisinde önemli bir görevler üstlenmekte ve mesleği sürdürmektedir.

Meslekler veya meslekler içindeki çeşitlilik ister gelir dağılımına göre ister Tübitak'ın meslekler rehberine göre ister Yüksek Öğretim Kurumu'nun meslek gruplarına göre olsun (Köksalan ve Celkan 2018) veya bunların dışında geleneksel veya modern meslekler olsun (Cırdı ve Bulu, 2021) insanların beraber yaşama bilinci içinde, topluluk olarak yaşamının bir şartı olarak ve bu zaman zarfında bu durumun bir çıktısı olarak, iş bölümü yaparak yaşamaları ve yaptıkları işlerde profesyonelleşmeleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Süreç içerisinde geleneksel yaşamdan modern yaşama geçerken meslek dallarında da farklılıklar meydana gelmiştir (Köksalan ve Celkan 2018). Eskiden var olan meslekler 19. yy. öncesinden var olup, işlevine göre teknoloji bağlamında kendisini yenilemeye ihtiyaç duymadan ufak değişikliklerle yoluna devam eden veya kendisini güncel gelişmelerle yenileyen mesleklerdir. Güncel meslekler ise, bilişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde dönüşümüyle, eski mesleklerin ayrışması sonucu kendisine ayrı bir yer bulan mesleklerdir.

Bütün meslekler önemlidir, fakat evrensel ve yerel kültürel değerlerin geçmişten günümüze aktarılmasında aracı görevi gören ve insanların bütün potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için elinden gelen her şeyi ortaya koyan, görevini yaparken sevgi, saygı, fedakârlık, iyimserlik, kendini sürekli geliştirme, mesleği severek yapma vs. gibi özellikleri de içinde barındıran öğretmenlik mesleği, diğer meslek grupları ile kıyaslandığında stratejik bir önem taşımaktadır (Girgin ve Baysal, 2005; Güven, 2010). Öğretmenlik mesleği, mesleklerin mesleğidir, diğer mesleklerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor inceliklerinin insanlara öğretilmesinde kilit bir rol oynayan meslektir (Türer, 2006).

2.1.2. Öğretmenlik

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde hızla meydana gelen teknolojik gelişmeler ve yenilikler, hayata ve insanlığa dair pek çok durumun yeniden incelenmesini zorunlu kılmıştır (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015). Bu hızlı değişimlerin odağında ülkelerin kalkınmasındaki en önemli unsur olan kendini iyi yetiştirmiş, donanımlı insan olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. Değişimlerin itici gücü olan bilim için her alanda donanımlı kişilerin yetiştirilmesi,

devletlerin eğitim organizasyonlarının kalitesiyle birebir ilgilidir. Ülkelerin, kalkınma çalışmalarında hedeflerine ulaşması için gerek duyduğu donanımlı kişilerin yetiştirilmesi de ülkelerin eğitim organizasyonlarının en önemli görevidir (Gurbetoğlu, 2015).

Eğitim, insanların var olmasından bu yana meydana gelen hayat içerisinde vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Eğitim, insan olarak var olmanın en önemli belirtisidir ve vazgeçilmez insanlık hakkıdır (Ataüenal, 1992; Azar, 2011). Vazgeçilmez bir hak olan eğitim, belli bir yapı ile şekle sokulursa bir fayda sağlayabilir. Bu yapı zaman içerisinde milletlerin kendilerine özgü olarak geliştirdiği bir sistem haline gelir. Bu sistem toplumların adetlerine, gelenek ve göreneklerine, o toplumun sosyo-kültürel, ekonomik ve politik değerler sistemlerine bağlantılı olarak oluşturulur. Diğer bir deyişle her eğitim sistemi beslediği/beslediği toplumun çıkarları doğrultusunda, eğitimden beklentilerini gerçekleştirmekle yükümlüdür (Azar, 2011).

Ülkeler ekonomik, kültürel, sosyal alanlarda ve diğer alt alanlarda hızlı bir gelişim ve değişim göstermek istemektedir. Bu isteklerini gerçekleştirmek ve eğitimi bireylere sunmak için oluşturdukları eğitim sistemlerini kullanmaktadır. Her bir eğitim sisteminin nihai amacı, değişime ayak uydurmak ve kaliteli insan yetiştirmek için yapılan çalışmaların bütünü olarak değerlendirilebilir. Nitelikli insan yetiştirmenin sistem içerisinde de odak noktası, nitelikli öğretmenden geçer. Nitelikli insan yetiştirmek için oluşturulmuş bir sistem, ilk önce nitelikli öğretmen ile ilgilenmelidir. Öğretmenlik; bir milletin geleceğini hazırlamada doğrudan sorumluluğu bulunan özel ve uzmanlık isteyen bir alandır. Bu mesleği yapacak kişilerin, mesleğin gerektirdiği bilgi beceriye sahip olması beklenmektedir (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Gökçe, 2009). Öğretmenlik mesleği, eğitim bilimleri alanında her zaman yenilenen bilgilerle kendini güncel tutan, eski bilgilerle bu bilgileri harmanlayarak uygulamaya yansıtan profesyonel meslek elemanlarıdır. Tarih boyunca bir arada yaşayan insanların birlikteliğinden birçok alanda bilgilerin bireyler tarafından paylaşılması ve bunların toplumsal yaşam ve kültürel miras olarak genç kuşakları kazandırılması sürecinde dünyanın en eski meslek olan öğretmenliğin çok büyük katkıları olmuştur. Öğretmenlik mesleğinin toplumu yetiştirmek ve eğitmek gibi katkıları ve önemi günümüz toplumlarında daha da artarak devam etmektedir (Yazar, 2018). İçinde bulunduğumuz yüzyılda yaptığı işi önemsemiş ve benimsemiş olan, sahip olduğu yeterlikleri öğrencilerine bir şeyler kazandırmak için kullanan öğretmenlere ihtiyaç vardır (Yavuz, Özkartal ve Yıldız, 2015). Bu çerçevede eğitim olgusunun, birbiri ile etkileşimli üç temel unsurundan biri olan öğretmen, eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği açısından en önemli

olanıdır (Karagözoğlu ve diğerleri 1993, aktaran Genç, 2005b). Öğretmen, sınıf ve okul ortamın canlı tutarak öğretimi ilginç, uygun ve zevkli bir duruma getiren kimsedir. Nitelikli öğretmenler sadece öğrencileri akademik anlamda yetiştirmekle kalmaz, bunun yanında öğrencileri sosyo-kültürel manada iyi yetiştirerek, ait oldukları toplumun kültürel alanda atılımlar yapmasına da büyük ölçüde katkı bulunurlar. Bu nedenle kendilerini devamlı geliştirme gerekliliği hisseden nitelikli öğretmenlerin sadece hizmet sundukları okul ve sınıfların değil, bunun yanında bilgilendirici ve yol gösterici rolleriyle içinde yaşadıkları toplumsal çevrenin de doğal öğretmenleridir (Yazar, 2018). Üç temel öğeden diğer ikisi olan, öğrenci ve programda, nitelik zayıflığının telafisi mümkün olabilir; ama öğretmen niteliğindeki herhangi bozukluk, zayıflık, verimsizlik veya yanlışlık eğitim sisteminin işlevini yerine getirememesine hatta sistemin tıkanmasına neden olabilmektedir.

Toplumlar karşılaşmış oldukları sorunlara olası çözüm önerileri getirerek, gelecek kuşaklara bu çözüm önerilerini aktarırlar. Toplumlar bu aktarmayı okullarda öğretmenlik mesleği ile yaparlar. Öğretmenlik mesleği içinde bulunduğu sosyo-politik durumu, yeniden değerlendirici ve kabul ettirici pozisyonu sebebiyle, insanlık tarihini oluşturan en kadim ve mühim mesleklerinden biridir. Toplumsal sistemlerde yeniden oluşturucu ve muhafaza edici “toplumsal kuvvet” özelliği bulunmaktadır (Oktay, 1991; Özpolat, 2005). Bu nedenle öğretmenlik mesleği yüzyıllar içerisinde her zaman var olmuş ve gelecek yüzyıllarda da var olacaktır. Şöyle ki, öğretmenin yaptığı işi tam anlamıyla yerine getirebilecek başka bir meslek yoktur. Bazı mesleklerin tarihsel süreç içerisinde doğup, gelişip işlevini tamamladıktan sonra ortadan kalktığı düşünülürse öğretmenlik mesleğinin her zaman dinamik kalmaya devam etmesi öğretmenlik mesleğinin önemini göstermektedir. Genel bağlamda bu durum incelendiğinde, meslek grupları toplumsal yapının devam etmesi için eşgüdüm halinde çalışılmasından meydana gelmiştir. Şüphesiz ki, bütün meslekler toplumlar için önemlidir ve içinde bulunduğu toplumun bir hizmetini görmektedir. Öğretmenlik mesleğini icra eden kişiler toplumun eğitilmesinde, toplumu oluşturan insanların yetiştirilme ihtiyacını gidermede çok önemli bir yol üstlenmiştir (Ayas, 2009). Toplumların millet olmasını sağlayan ruh ve karakterlerini biçimlendirmede önemli bir görev üstlenen öğretmenlerin bu görevlerini yapmasında, onların yeterliğinin, üretkenliğin ve davranışlarının etkisi büyüktür (Özkan, 2005).

Kaliteli ve başarılı bir eğitim nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirilebildiğinden öğretmenler mesleğini sevmeli, eğitim çalışmalarını özverili bir biçimde gerçekleştirmeli ve yaptıkları işe karşı olumlu davranış ve tutum içerisinde olmalıdırlar (Okçu ve Çelik, 2011).

Meslek olarak öğretmenlik, hitap ettiği kesim ve yaptığı işin yansımalarından dolayı diğer meslek gruplarından oldukça farklıdır. Çoğu meslek gruplarında hataları telafi etmek gibi bir imkân varken; öğretmenlik mesleğinde yapılan hataları telafi etmek diğer meslek grupları gibi kolay değildir (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007).

Öğretmenlik mesleğindeki ve öğretmenlerdeki kalite ve nitelik vurgusu sadece bizim ülkemizde değil aynı zamanda dünyanın birçok ülkesinde de gündemden düşmeyen bir konudur. Öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin, öğretmenlik mesleğinin nasıl olması gerektiği ile ilgili çalışmalar, ülkemizin geçmiş yıllardan günümüze, üzerinde sıklıkla durulan üzerinde her zaman konuşulan ve çalışmalar yapılan bir konudur (Seferoğlu, 2004).

Anadolu coğrafyasında öğretmen yeterlikleri ve yetiştirme çalışmaları, Fatih Sultan Mehmet zamanına kadar uzanmasına rağmen öğretmen yetiştirme çabalarının başlangıcı Tanzimat dönemi kabul edilir. Şöyle ki, 1839-1876 yılları arasında “Rüşdiye” mektepleri kurulmuştur. Rüştiye mekteplerinin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla, kız öğrencilerinin öğretmenliğini yapmaları için “Darülmuallimat-Kız Öğretmen Okulu” ve erkek öğrencilerinin öğretmenliğini yapmaları için “Darülmuallimin-Erkek Öğretmen Okulu” isimleriyle, sadece öğretmen yetiştiren kurumlar açılmıştır. Öğretmen yetiştirmek için açılan kurumlar zaman içerisinde ve ihtiyaca uygun olacak şekilde dönüşümler geçirerek öğretmen yetiştirmeye devam etmişlerdir. Kısa bir zaman dilimine kadar açık olan “Öğretmen Okullarının” temeli, bu kurumlarda atılmıştır (Gurbetoğlu, 2015). 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı'nın görev sahasında olan, öğretmen yetiştirmek için açılan kurumlar bu tarihten itibaren, üniversitelerde Eğitim Fakülteleri haline dönüştürülmüştür. Bugün dünyada bu konu ile ilgili genel eğitime paralel olarak, ülkemizde her seviyedeki okula öğretmen yetiştiren kurumlar üniversite çatısı altında toplanmış bulunmaktadır. Daha önceki dönemlerde doğrudan doğruya öğretmen yetiştirmeyi hedeflemeyen ama mezunlarının bir bölümü öğretmen olan fen ve edebiyat fakültelerinin yanı sıra bugün artık öğretmen adaylarının, başlangıçta tercih ederek sınavlarına girdikleri Eğitim Fakülteleri hizmet vermektedir (Oktay, 1991).

Eğitim sisteminin ve faaliyetlerinin en temel ögesi olarak bahsettiğimiz (Bursalıoğlu, 2012), bir ülkenin gelişmesinde, vatandaşlarını vasıflı insan gücü olacak şekilde yetiştirilmesinde, ülkedeki huzurun ve insanlar arasında sosyal barışın sağlanmasında, insanların toplumsal hayata hazırlanmasında ve sosyalleşmesinde, oluşturulan toplumsal normların ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasında, kısacası toplumu oluşturan insanların öğrenmelerini belli bir plan dâhilinde başlatılmasından, organize edilmesine ve

sonuçlandırılmasına kadar geçen bütün süreçlerde öğretmenler aktif rol alırlar (Özden, 2020; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Uğurlu ve Polat, 2011). Öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerle birlikte öğretmenlik mesleği bu kadar önemliyken-öğretmenlik branşları arasında- öğrencilerin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar gördüğü eğitim ile eğitim öğretim faaliyetleri açısından onlara ilk temelleri atan, bu eğitimin ile onların daha sonraki eğitim çalışmalarının temelini oluşturduğu ve öğrencilerinde bu eğitimin uzun süre etkisinin olduğu gerçeğinden hareketle, sınıf öğretmeni/öğretmenliği ayrı bir öneme sahiptir (Çoban, 2011; Dilci ve Dervişoğlu Kalkan, 2012).

Dilci (2012), öğretmenlik branşları içerisinde ayrı öneme sahip olan sınıf öğretmeni/öğretmenliğini; “insan kişiliğinin büyük değişim ve şekillenmelere maruz kaldığı bir kritik dönemin kılavuzluğuna verilen isimdir” şeklinde nitelendirilmiştir. Sınıf öğretmenliğinde, öğretmenlerin birden fazla dersten sorumlu olmalarından dolayı ve öğrencilerin çok kritik dönemlerinde, öğrencilere hitap ettiği için yeterlilik bağlamında diğer öğretmenlik branşlarından ayrılmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin farklı disiplinlerin ortak bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelerine dayalı olduğu için, bütün disiplinler, içinde barındıracak farklı yeterliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Bundan nedenle, sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin sınırları ve bu yeterlikleri doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen unsurların tespit edilmesi çok önemlidir (Kahramanoğlu ve Ay, 2012).

2.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliği

Öğrencilerin karakter gelişiminde öğretmenlerin, öğretmenler içerisinde de özellikle sınıf öğretmenlerinin etkisi tartışılmaz bir gerçektir. Devletlerin toplumsal yapılaşmaya gerekli olan insan gücünü eğitecek, yetiştirecek olan öğretmenlerin, çağa uygun standartlarda yetiştirilmiş olması önemli bir gerekliliktir. Toplumun var olan ihtiyaçlarının her zaman gelişen, değişen bilim ve teknoloji gibi unsurlara bağlı olarak dönüşmesi, öğretmenlerinde meydana gelen değişime adapte olmaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Yılmaz, 2010). Bu zorunluluğu ve gerekliliği, günümüzde teknoloji ve bilimde meydana gelen değişimleri çok yakından hisseden ve bu değişime hızlı bir şekilde ayak uydurmak zorunda kalan öğretmenler, günümüz küresel ortamında hem geçmişteki olayların getirdiği durumla hem de yakın zamandan çıkmış ve çıkacak olayların yarattığı durumlarla ve dünyadaki çeşitli yeni durumların getirdiği baskıyla mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Bu ortamda öğretmenlerin görevi, geçmişten günümüze farklılaşmaya başlamıştır. Öğretmenlerin asıl amacı, hangi eğitim ortamında olursa olsun, hitap ettiği çocukların,

gençlerin ve yetişkinlerin içinde yer aldıkları toplumun kimliğini kazanmak, korumak ve bunun yanında mevcut küresel dünyada çocukları ve gençleri karmaşık duruma hazırlamaktır (Güven, 2001). Öğretmenler bu önemli görevi yerine getirirken, bazı mesleki yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Eğitim sistemlerinin en temel ve önemli ögesi olan öğretmenlerin iki önemli yeterliğe sahip olması gerekir. Bunlardan ilki, öğretmenin mesleğine yatkınlığı, yaptığı işin gerektirdiği örnek davranış sergileme, öğrencilerine model olma gibi nitelikler ile insancıl, hoş görülü olma gibi özellikleri (yeterlikler) içeren kişisel özellikler (yeterlikler); ikincisi ise alan bilgisinin, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisinin yer aldığı mesleki özelliklerdir (yeterlikler). Birinci grupta yer alan özellikler, mesleğe ilk giriş zamanında seçme kriteri olarak değerlendirilirken, ikinci gruptaki özellikler, öğretmenin mesleğe başlamadan önceki eğitim sürecinde kazandırılan ve devamında mesleğini yaparken hizmet içi eğitim faaliyetleri ile de devamı sağlanan özelliklerdir (Bilir, 2011).

Yurtiçi alanyazında “öğretmen yeterlikleri” ifadesinin kullanılmasına rağmen, yurtdışı alanyazında “öğretmenlik mesleği standartları” olarak geçen öğretmen yeterliklerini (TDA, 2007, aktaran Türk Eğitim Derneği, 2009b), Şişman (1999) “bir mesleğin gerekliliklerini başarılı bir şekilde yapılabilmesi adına sahip olunması gereken özellikler” şeklinde; Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017) kılavuzunda ise “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmen yeterliği, tarihsel zaman içerisinde değişim ve gelişim gösteren önemli bir alandır. İlk yapılan çalışmalardan bir örnek vermek gerekirse; Devlet-i Aliyye-i Osmaniye’de, Fatih Sultan Mehmet (II. Mehmet) zamanında ilkokullarda (Sıbyan Mektepleri) öğretmenlik yapacaklara, özel bir eğitim programı uygulanıyordu. Bu eğitim programında öğretmenlere “Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris” (Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi) ismiyle bir ders veriliyordu ki bu ders o zaman için büyük bir yenilikti (Ayas, 2009). Hatta Fatih Sultan Mehmet Han, ilkokul öğretmenlerinde bulunması gereken özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

Muallim çok iyi bir mizaca ve karaktere sahip olacak, Allah'ı hoşnut etmek amacıyla davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, yardımcısı da onun çocuklara öğrettiklerini tekrar müzakere ettirecek, görevini ağır bulup sevmemezlik etmeyecek, çocuklara bilmediği konuları güzellikle ve yumuşaklıkla anlatacak...” (Akyüz, 2008).

Altı yüz sene önce, Osmanlı Devleti Padişahı Fatih Sultan Mehmet’in de belirttiği gibi, ilkokul öğretmeni iyi huylu, çalışkan, mülayim olması gerekmektedir. Süreç içerisinde öğretmen yeterliği, öğretmen yetiştirme çalışmalarıyla beraber düşünülebilir. Bütün

öğretmen yetiştirme çalışmaları, öğretmenlerin çağa uygun yeterliğe ulaşması için yapılmıştır. Bu bağlamda Fatih Sultan Mehmet ile başlayan öğretmen yeterliği ve öğretmen yetiştirme süreci, zaman içerisinde her dönem, içinde bulunulan şartlar dâhilinde, değişikliklere giderek devam etmiştir.

Geçmiş yıllarda, öğretmenliğin/sınıf öğretmenliğinin bir standardı olması gerektiği fikrinden hareket eden birçok çalışma yapılmıştır. Yakın zamanda yapılan çalışmalardan Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2006'da Tebliğler Dergisi'nde (2590 sayılı) yayımlanarak uygulamaya koyulan genel yeterliklerdir. Daha sonra, bütün öğretmenlerin kendi branşlarında sahip olmaları gereken tutum, beceri ve değerleri ifade eden öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerinin tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bunun sonucu olarak Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Talim ve Terbiye Kurulu'nun uygun bulmasıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 25.07.2008 tarih ve 2391 sayılı onayı ile yürürlüğe konmuştur (Ağırman ve Erçoşkun, 2017; Millî Eğitim Bakanlığı, 2009; 2017).

Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri sekiz ana yeterlik ve bu ana yeterliklere bağlı olmak üzere alt yeterlik alanlarından oluşmaktadır. Ana yeterlikler izleme ve değerlendirme, sanat ve estetik, bilimsel ve teknolojik gelişim, beden eğitimi ve güvenlik, öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim, bireysel ve mesleki gelişim- toplum ile ilişkiler, dil becerilerini geliştirme ve bireysel sorumluluklar ve sosyalleşmedir. Bu yeterlik alanlarının altında A1, A2, A3 olacak şekilde sınıflandırılmış, performans göstergeleri bulunmaktadır (URL-2, 2021). Bu yeterlik alanları, ilkokullarda bulunan “Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Müzik, Fen Bilimleri, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar,” vb. gibi derslerin verilebilmesi için öğretmenlerden beklenen veya olması gereken yeterlik alanları, birebir veya kapsamlı olacak şekilde belirlenmiştir. Şöyle ki birebir olarak “Beden Eğitimi ve Güvenlik” yeterlik alanının “Beden eğitimi” dersine yönelik olması, “Sanat ve Estetik” yeterlik alanının “Görsel Sanatlar” dersine yönelik olması; kapsam bakımından “İzleme ve Değerlendirme, Dil Becerilerini Geliştirme, Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme, Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim, Bireysel ve Mesleki Gelişim - Toplum ile İlişkiler, Bilimsel ve Teknolojik Gelişim” gibi yeterlik alanlarının, öğretmenlerin hem verdiği derslere yönelik olması hem de öğretmenlik mesleğinin ruhuna hitap etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin/sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri çalışmalarının yanında, özel kuruluşlar da öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yapmıştır ve 21. yüzyılda öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler ile ilgili

büyük çoğunlukta fikir birliğine varılmıştır. Örnek olarak Türk Eğitim Derneği'nin (2009a) öğretmen yeterliği çalışmasına bakıldığında, Türk Eğitim Derneği Türkiye'de var olan öğretmen yeterliği ile uluslararası alanda var olan öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar çerçevesinde Türk Eğitim Derneği'nin belirlediği öğretmen yeterlikleri; öğretmenlerin kendilerini öğrencilerine adamaları, kendilerinin çağa ve alanlarına uygun bilgilere sahip olmaları, uygulaması beklenen öğretim programını etkili bir şekilde uygulamaları, öğretim programından elde ettiği çıktıları öğrenciye ve konu alanına göre değerlendirmeleri, öğrenme yaklaşımlarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri, etkili bir şekilde sınıfını yönetmeleri, kendini mesleğine uygun sürekli geliştirmeleri, eğitim paydaşları ile iş birliği içinde çalışmaları ve öğretmenlik ile ilgili mevzuatları iyi bilmeleri, gibi konularda yeterlik alanları oluşturmuşlardır.

İlerleyen zamanlarda Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2015 yılında yayınladığı Türkiye Yeterlilikler Çerçevesini (TYÇ) esas alarak, ulusal ve uluslararası gelişmeler ve eğitim sistemimizdeki yeniliklere uyum sağlanabilmesi için öğretmen yeterliliklerinin güncellemek amacıyla, 2017 yılına kadar çeşitli çalışmalar yürütmüştür. Bu çalışmalarda, eğitimde paydaş olarak kabul edilen farklı kurum ve kuruluşun görüşü alınarak, 2017'ye kadar yapılmış olan öğretmen yeterlikleri gözden geçirerek, güncellemeler yapılmış ve öğretmen yeterlikleri yeniden belirlenmiştir. Bu çalışmalar Yükseköğretim Kurulu, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Mesleki Yeterlilik Kurumu ve MEB'in farklı birimleri ile birçok akademisyenin ve öğretmenin eş güdümü ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar neticesinde farklı öğretmenlik branşları için farklı farklı özel alan yeterlikleri oluşturmak yerine, bütün branşları kapsayacak şekilde genel yeterliklere alan eğitimi bilgisi ve alan bilgisi yeterlikleri dahil edilerek, her bir branşın, kendi branşına yönelik yeterliklerini de içinde barındıracak şekilde güncellenmiştir.

Güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “Mesleki Bilgi”, “Tutum ve Değerler”, “Mesleki Beceri”, alanlarından oluşmaktadır. Yeterlik alanları birbirini tamamlayacak şekilde planlanmıştır. Birbirini destekleyen bu üç yeterlik alanının etrafında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklerin altında yer alan 65 alt yeterlik göstergesi bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017; Gökbulut, 2019). Öğretmenlik yeterlikleri genel olarak genel çerçevede değerlendirilmektedir. Bunun nedeni Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 20.02.2014 tarihli 9 sayılı kararı olan “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları” incelendiğinde 94 öğretmenlik alanı bulunmaktadır. Eski sisteme göre, her branşa ait özel alan yeterlikleri belirlendiği

düşünülürse, kendi özel alan yeterlikleri haricinde, öğretmenler arasında yeterlik birlikteliğinin olmayacağını, öğretmen yeterliği bağlamında karmaşanın meydana gelmesine neden olacağı öngörüldüğünden böyle bir durumun önüne geçebilmek için böyle bir çalışma yapılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki yeterliğini arttırmak için yapılan çalışmalara bakıldığında, genel manada, öğretmenlerin yeni öğrenmelere kapı aralaması, çağa ayak uydurması ve yetiştirdiği öğrencileri çağa uygun olarak yetiştirmesi için, her zaman bir çaba içerisinde olduğu söylenebilir. Bu çalışmalar yapılırken öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterlikleri aktif olarak kullanabilmeleri için yeni kavramlarla bağ kurmuştur. Bu kavramların başında öz-yeterlik kavramı gelmektedir.

2.1.4. Öz-Yeterlik

Gençler ve çocuklar potansiyellerinin ve yeterliklerinin çok az farkındadırlar. Yetişkinlerin rehberliğinin olmadığı durumlarda, yanlış ve tehlikeli durumlara kendilerini sürükleyebilirler. Kendi yeterliklerinin farkına varana kadar, bu süreçte yetişkin rehberliği ve koruması, gençlere ve çocuklara eşlik eder. Öz değerlendirme (yargılama/yansıtma) kapasitelerinin gelişmesiyle, dışsal rehberliklerinin yerini ve sosyal çevreden öğrendikleri dışsal davranışların yerini, öz-yeterlik yargısı alır. Bu nedenle sosyal bilişsel öğrenme kuramında, öz değerlendirme (yargılama/yansıtma) kavramından öz-yeterlik kavramına doğru bir içsel bir yönelim vardır (Kalkan, 2011).

Öz-yeterlik kavramı, kişinin farklı insanları izleyerek öğrenmesi, birlikte öğrenme ortamında öğretmen ve öğrencilerin etkileşim içinde olması, öğrencilere, gözlem, taklit ve zihinsel fonksiyonlar geliştirmede gerçek fırsat sağlaması üzerine kurulu olan sosyal-bilişsel öğrenme kuramının temel kavramlarından biridir (Korkmaz, 2011). Fakat sosyal bilişsel öğrenme kuramının diğer ilkelerine ve kavramlarına nazaran daha çok ön plana çıkmıştır. Bandura öz-yeterlik kavramından ilk kez 1977’de “Self-Efficacy-Toward Unifying Theory Of Behavioral Change” adlı eserinde söz etmiştir (Hazır Bıkmaz, 2004). Bandura, öz-yeterliği, olası herhangi bir durumun üstesinden gelmek için yapması gereken davranışları ne kadar iyi uygulayabileceğine yönelik kendine olan yargıları, insanların yaşadığı olaylar karşısında nasıl hissettiği, düşündüğünü, kendi kendini nasıl motive ettiği ve bunların sonucunda nasıl davrandığını ifade eden bir kavram olarak tanımlamaktadır (Bandura,1982; 1994). Öz-yeterlik kişinin yaptığı işten aldığı sonuç yani sonuç beklentileri ile aynı anlama gelmez (Bandura,1986, aktaran Shell, Murphy ve Bruning, 1989), fakat sonuç beklentileri

ile paraleldir. Hangi davranışın istenilen sonuçlara götüreceği hakkında insanların beklentileri vardır. İnsanların yaptıkları davranışlarda olumlu beklentide bulunması, onların daha azimli ve çok daha fazla performans göstermesini sağlar. Düşük beklentiler insanların daha az çalışmasına ve daha düşük performans göstermelerine neden olur (Driscoll, 2012).

Öz-yeterlik inancı güçlü olan kişiler, yapacakları işlere başlamalarının yanı sıra yaptıkları işlerde güçlükle karşılaştıklarında, bu güçlüklerle karşı daha dayanıklı ve yaptıkları işi başarılı bir şekilde bitirmek için ısrarcı oldukları; işi yaparken kendilerinde oluşan minimum stresle beraber işlerinde daha iyi sonuç aldıkları görülmüştür. Kişide var olan öz-yeterlik inancı yükseldikçe, kişinin yaptığı işteki gayreti, dayanıklılığı ve azmi artmaktadır. Öte yandan öz yeterlik inancı zayıf olan kişilerin, bir işi yapmak için eylemden kaçındıkları, bir işi yaparken karşılaştıkları güçlüklerde çok çabuk pes ettikleri, bir işi yaparken çok fazla stres yaşadıkları ve bunun sonucunda işlerinde daha düşük performans gösterdiklerinden başarısız oldukları gözlemlenmiştir (Pajares, 2002; Aşkar ve Umay, 2001).Güçlü öz-yeterliğin oluşmasında, kişiye örnek olacak modeli gözlemlemek veya kişiyi motive edici sözler söylemek, kişinin öz-yeterliğini artırır; olumsuz tutum, davranışlar ve söylemler bireyin öz-yeterliğini düşürür (Schunk ve Zimmerman, 2007). Bu durum kişinin öz-yeterliğin kaynaklarından ne derece beslendiği ile ilgilidir.

2.1.4.1. Öz-Yeterliğin Kaynakları

Bandura (1977, 1995), öz-yeterliğin dört temel kaynağının olduğunu ifade etmektedir. Bunlar “başarılı deneyimler”, “dolaylı yaşantılar (çeşitli deneyimler)”, “sözel ikna” ve “fiziksel ve duygusal durumdur.”

Başarılı deneyimler, öz-yeterlik inancının kaynaklarından başarılı deneyimler ayrı bir öneme sahiptir. Bunun nedeni, insanların geçmişte yaptığı ve başarılı olduğu deneyimler insanların ileriki zamanlarda yapacağı işlerde motivasyonunu artırır. Bunun tam tersi olarak, kişinin bir işte başarılı bir deneyim göstermemesi, ileriki dönemlerde yapacağı başka işlerde, başarı motivasyonunu düşürür. Deneyimler sırasından meydana gelen ufak tefek sıkıntılar, üstesinden gelinen sorunlar, kişinin öz-yeterliğinin gelişmesine katkı ve kişinin yaptığı işte uzmanlaşmasını sağlar (Bandura, 1977, 1995). Fakat başarılı deneyimler öz-yeterliğin gelişmesi için tek başına yeterli değildir. Öz-yeterliği düşük olan kişiler, bir işin üstesinden gelerek öz-yeterliğini geliştirmek yerine, başarı motivasyonunun eksikliğinden dolayı işi yapmaktan vazgeçerler. Motivasyonu eksik olan kişiler bir işi başarsalar bile ileriki dönemde bir işi başarmak için motivasyon sağlamada isteksiz olabilir (Pajares, 2002).

Dolaylı yaşantılar (çeşitli deneyimler), bireyler kendilerine benzer özellikte olan insanları (akranların) gözlemlemeleri sonucunda, gözlemledikleri insanların yaptıkları işlerde başarılı olması durumunda, kendilerinin de o işte başarılı olacakları yönünde öz-yeterlik inancını geliştirebilir (Schunk, 1987; Martins, Costa ve Onofre, 2015). İnsanlar sadece yaptıkları işlerde değil, yapmayı arzu ettiği işlerde de kendilerine dolaylı deneyimler sağlayacak model arayışındadır (Bandura, 1995). *Sözel ikna (sosyal ikna)*, insanların başka kişiler tarafından övülmesi, cesaretlendirilmesi ve yaptığı işe değer verilmesidir. Bu durum insanların öz-yeterliğini arttırıcı etkiye sahiptir. Övgünün kaynağı ne olursa olsun, kişi tarafından inandırıcı bulunuyorsa büyük olasılıkla öz-yeterliği arttırır (Heslin ve Klehe 2006). Diğer taraftan aynı kişiler, kişinin yaptığı iş hakkında ciddi şekilde eleştiri getiriyorsa bu durumda kişinin öz-yeterliğini zayıflayabilir. (Wise ve Trunnell, 2001). *Fizyolojik ve duygusal durum*, 1977’de Bandura’nın yazdığı “Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” isimli makalesinde, fizyolojik ve duygusal durumu, “duygusal durum/uyarılma” (emotional arousal) şeklinde ifade ederken, 1995’de yazdığı “Exercise of Personal And Collective Efficacy In Changing Societies” kitap bölümünde ise “fizyolojik ve duygusal durum” (physiological and emotional states) şeklinde ifade edip kullanmıştır. İlk yazının yazılma zamanından, ikinci yazının yazılmasına kadar geçen sürede sosyal bilişsel öğrenme kuramında ve diğer kuramlarda insanların içinde bulunduğu duygu durumunun, davranışlarına yansımalarının öğrenilmiş olduğu olabilir. Fizyolojik ve duygusal durum, insanların bir işe başlarken yaşadıkları duygusal durumun davranışlarına yansımasıdır. Bandura (1977), stresli ve yorucu durumların, kişinin öz-yeterliğinde ciddi bir etkiye sahip olduğunu belirtir. Bandura (1995) insanların yaşadığı yoğun duygu durumunun öneminden ziyade, bu yoğun duygu durumunu nasıl yorumladıklarının üstünde durur. Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan insanlar, içinde bulunduğu yoğun duygu durumunu yaptığı işi başarmada kolaylaştırıcı bir etken olarak görürken, öz-yeterliği düşük olan insanlar yaşadığı yoğun duygu durumunu, kişinin yaptığı işi başarmada zayıflatıcı bir etken olarak görürler.

2.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterliği

Eğitim, içerisinde daha önceden belirlenmiş ulaşılması gereken birçok hedef barındırmaktadır. Bu hedeflere ulaşmak için pek çok faktör, eğitim işinin içine dâhil olur. Fakat istenilen hedeflere ulaşma durumu öğretmenler tarafından sağlanmaktadır (Koç, 2014). Bu nedenle öğretmenler, eğitim organizasyonlarının en önemli temel unsurudur (Türk Eğitim Derneği, 2009b; Aydoğmuş ve Yıldız, 2016).

Eğitimin temel amacı, bireylerin içinde bulunduğu ülkeye ve ülkenin bağlı bulunduğu çağdaş dünyaya adapte olmuş bir üyesi haline getirerek bireyleri içinde bulunduğu yüzyılın gerektirdiği temel bilgi, beceriler ile yetiştirmek, ülkesindeki ve dünyadaki değişim, dönüşüm ve gelişmelere uyum sağlayacak, çevresine katkı sunabilecek biçimde yetiştirilmeleri sağlamaktır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu amaç doğrultusunda, öğrencilere tutum, beceri, bilgi ve alışkanlıkların kazandırılmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Çünkü eğitimden istenilen hedeflere ulaşılması, öğretmenlerin yaptığı ve yapacağı eğitim-öğretim çalışmalarına bağlıdır. Gelecek nesillere değerlerin öğretilmesi, insanların mutlu ve kendini gerçekleştirebilen, eleştirci, süreç içerisinde meydana gelen gelişmelere ve bunun sonucunda meydana gelen değişmelere adapte olabilen, düşünebilen, üretken insanlar olmaları yolunda öğretmenlerin katkısı, eğitimin diğer paydaşlarına göre daha dikkate değer bir etkiye sahiptir (Özkan ve Aslantaş, 2013).

Öğrencilerin hayatında büyük bir etkiye sahip olan öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, hizmet öncesi (öğretmenlik lisans eğitimi) ve hizmet sonrası (Millî Eğitim Bakanlığı'nca verilen veya öğretmenin kendisini geliştirmesi için aldığı eğitimler) eğitimlerin toplamıdır. Öğretmenler bu eğitimlerin sonucunda mesleki yeterlik kazanırlar veya var olan yeterliklerini geliştirirler.

Daha önceki açıklamalarda değinildiği gibi genel bağlamda öğretmenlik, insanların hayatına, ülkeye bireye, aileye, topluma katkı sağlayan bir meslek olarak değerlendirilir. Farklı branşları içinde barındıran öğretmenlik mesleğinde, sınıf öğretmenliği ayrı bir öneme sahiptir. Sınıf öğretmenleri, diğer öğretmenlik branşlarına nazaran öğrencilerin hayatında büyük yer tutar. Baykara Pehlivan'a (2008) göre, eğitimin ilk evresi olan ilkokulda, o seviyede alınan beceri, bilgi, alışkanlıklar ve tutumlar, kişilerin ileriki yaşamları üzerinde oldukça yönlendiricidir. Bunun nedeni, öğrencilerin, sınıf öğretmenlerinden daha uzun süre eğitim almış olması, onları hayata hazırlaması, temel bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırması, öğrencilerin ailelerinden sonra onların her türlü eğitimi ile birebir ilgilenmesidir (Can ve Uluçınar, 2018).

Bir öğretmenin kendi alanında iyi bir eğitim alması, mesleki sorumluluklarını tam manasıyla yerine getirmesi için yeterli olmayabilir (Pul ve Aksu, 2020). Mesleğe başlamadan önce veya mesleğini yaparken aldığı ve alacağı eğitimin yanında, duyuşsal özelliklerinin de öğretmenlik mesleği için yeterli olması gerekir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini başarıyla yapacaklarına dair inançları ile mesleki sorumlulukları arasında sıkı

bir ilişki vardır (Chan, 2003, Schriver ve Czerniak, 1999, aktaran Küçük, Altun ve Paliç, 2013).

Eğer bir öğretmen öğrendiği bilgilere güvenmiyorsa ve bilgilerini gerektiği yerde işe koşamıyorsa, eğitim öğretimin kalitesinden söz etmek olanaksızdır. Öğretmenlerin yaşamları boyunca aldıkları eğitim sonucunda bir işi başarmaya olan inançları öz-yeterlik, bu yapacağı işler meslekleri ile ilgiliyse mesleki öz-yeterlik olarak ifade edilmektedir.

Bandura'nın geliştirdiği sosyal-bilişsel öğrenme kuramının önemli bir parçası olan öz-yeterlik inancı, insanların yaşamların etkileyen olayların üstesinden gelmek için, nasıl hissettiği, düşündüğü, kendini nasıl motive ettiği ve bu durumlarda nasıl davrandığına yönelik inançlarıdır (Bandura, 1994). Öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inancı ise, öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan kazanımlara ulaşmak için yapması gereken etkinlikleri planlama, düzenleme ve yürütme yeteneklerine olan inançlarıdır (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Öğretmen öz-yeterlik inançlarını Pendergast, Garcis, Keogh ve Griffith (2011), öğretmenlerin belirli öğretim görevlerini üstlenmede kendi algıları ve yetenekleri hakkında sahip oldukları inançlar olarak; Dellinger, Bobbet, Olivier ve Ellett (2008) ise, “bir öğretmenin belirli bir durumda, belirli bir kalite düzeyinde, belirli öğretim görevlerini yerine getirme yeteneklerine olan bireysel inançları” olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı tanımlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inançlarını, sınıf bağlamında verilen görevleri yerine getirme olarak görmüşlerdir. Fakat Friedman ve Kass (2002), genel öğretmen öz-yeterlik tanımlarını eleştirerek, tanımların sadece sınıf bağlamında yapıldığını bunun yerine öğretmen öz-yeterliğini sınıf ve okul bağlamında olmak üzere ikiye ayırmıştır. Okul bağlamında yeterliklerin, öğretmenin okul hedefleri ile ilgili yeterliği, meslektaşlarına ve okul müdürüne karşı yeterliği; sınıf bağlamında yeterliği ise, öğretim hedeflerine ulaşmak ve öğrenciler ve velilerle ilişkileri kontrol etme yeterliği olduğunu da belirtmiştir. Friedman ve Kass'ın (2002), öz-yeterliği, öğretmenin hem bilgi veren hem de sınıf iç ve sınıf dışı faaliyetlerde öğrenci ve meslektaşları ile ilişkileri olduğundan, sınıf bağlamında öğretmen öz-yeterliğini, meslektaşlarıyla, velilerle ilişkiler ve öğretim hedeflerine ulaşmak olarak; okul bağlamında öz-yeterliği ise, okulun istenilen hedefe ulaşması ve meslektaşlarıyla okul müdürü ile ilişkiler olarak ikiye ayırmıştır. Derr ve Laurent (1989), Hall ve Nougaim (1968), Organ ve Bateman (1991), Schein (1971) okul bağlamında öz-yeterlik durumunu daha çok öğretmenin örgütle ilgili kararlara katılım ve karar verme, muhtemel görevleri yerine getirme, meslektaşları ve okul

yönetimi ile iyi ilişkiler geliştirme, girişimcilik ve uyum sağlama gibi durumları içine aldığını belirtmiştir (aktaran Friedman ve Kass, 2002).

Bandura'ya (1977) göre öz-yeterliğin dört temel kaynağı bulunmaktadır. Bunlar *başarılı deneyimler*, *dolaylı yaşantılar*, *fizyolojik ve duygusal durum* ve *sözel iknadır*. Sınıf öğretmenlerinin bu öz-yeterlik kaynaklarına göre bunlardan faydalanmasına örnek olarak; *Başarılı deneyimler*, sınıf öğretmeni öğrencilerinin okuma-yazmaya geçmesi, matematikte yeni şeyler öğrenmesi veya başka branşlarda öğretmenin öğrencilerinin başarılarına şahit olarak mutlu olması; *dolaylı yaşantılar*, bir öğretmenin mesleğinde başarılı olan meslektaşını gözlemleyip, başarılı meslektaşının yaptığı çalışmaları yaparak başarı elde etmesi; *sözel ikna*, öğretmenin meslektaşlarının veya amirlerinin taktirini kazanması, öğretmenin övülmesi; *fizyolojik ve duygusal durum*, içinde bulunduğu sınıf ve okul ortamının öğretmenin duygularında yarattığı durumlar olarak ifade edilmektedir.

Yüksek veya düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler arasında ve bu öğretmenlerin öğrencileri arasında da farklar bulunmaktadır. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim sürecinde diğer öğretmenlere nazaran daha farklı etkinlikler planlayıp sınıf ortamında daha farklı sinerji oluşturdıkları ve konuları öğrencilerine başarıyla öğrettikleri, eğitim durumları ve değerlendirme sürecinde gayretli oldukları (etkili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri), yerinde öğretimsel kararlar aldıkları, sınıf yönetimiyle ilgili sorunları çözebilmelerinde daha fazla başarı elde ettikleri, öğretme sürecinde ve yeni yöntem ve fikirleri uygulamada istekli oldukları, öğrencilerin yanlış davranışlarında, onları daha az eleştirme gibi davranışlar göstermektedir (Özenoğlu Kiremit, 2006; Özdemir, 2008). Öz-yeterlik inancı düşük öğretmenlerin, sınıftaki zamanlarında akademik çalışmalarla çok ilgilenmediği, dersleri derinlemesine işlemedikleri, standart bir öğretim yaptıkları bundan nedenle öğretim başarılı sonuç elde edemedikleri, öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarını sıkça ve negatif yaptırımlara dayanan yöntemlerle çözmeye çalıştıkları görülmüştür (Gibson ve Dembo, 1984). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler çalışmalarını başarılı bir şekilde yerine getirirken, öğrenme isteği düşük olan öğrencilerinin bile öğrenme isteklerini olumlu yönde etkileyerek onları öğrenmeye karşı motive ettikleri ve onları kendi öz-yeterlik inancıyla başarı bir duruma götürebilmektedir. (Bozkurt Kılınç ve Köçer, 2019).

2.1.6. 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretmen Yeterlikleri

Bilim, tarih boyunca çok hızlı bir şekilde ilerlemiştir. Tarihsel başlangıcından günümüze bilim 20. yüzyıla kadar çok hızlı gelişmiştir. Fakat bu hızlı gelişme meydana gelirken bir çizgi üstünde aynı hızda ve aynı seviyede devam etmemiştir. Bilim, tarihsel başlangıçtan itibaren 19. yüzyıla kadar kendi içinde olabildiğince hızlı bir gelişme göstermiştir. Fakat 20. yüzyılda, diğer 19 yüzyılda meydana gelen gelişmelerin toplamından daha fazla gelişme göstermiştir. 21. yüzyılda ise bilim ve sanayide meydana gelen hızlı gelişmeye bir de hızlı artan nüfus eklenmiştir. Eski çağlarda, bilimdeki gelişmelere paralel olarak, sanayide meydana gelen gelişmelerde insan nüfusuna (iş gücü) ihtiyaç duyulurken veya bu nüfus yeterli geliyorken; 21. yüzyılda bu durum –hem teknolojinin ilerlemesi hem de insan nüfusunun fazlalaşmasıyla- tam tersine dönmüştür.

20. yüzyıldan 21. yüzyıla geçiş sürecinde teknolojik ve ekonomik gelişmelere bağlı olarak, toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerde bulunması gereken yeterliklerde değişimler görülmüş ve bu durum farklı bir değişim beklentisi oluşturmuştur (Cansoy, 2018). Bu beklenti, bireylerin yaşamlarını hem kaliteli bir şekilde -özel, aile, sosyal ve çalışma yaşamlarını devam ettirebilmesi- hem de karşısına çıkan bütün değişimlerden kendine uygun olan olumlu değişimlere adapte olması; olumsuz değişimlere ise, kendine ve topluma uygun gerekli tepkiler vermesi beklenmektedir. Dolayısıyla bireylerden, toplumda meydana gelen değişimlere adapte olması veya uygun bir şekilde tepki vermesi, güncel teknolojik süreci anlayabilmesi, süreç içerisinde hızla büyüyen bilgi kümeleri içinde kendi ihtiyacı olan bilgiyi seçip, analiz edip değerlendirmesi, değerlendirme sonucunda elde ettikleri bilgiyi günlük yaşamları içerisinde uygulamaya koyabilmeleri ve bu bilgileri çıktıya dönüştürebilmeleri için temel yeteneklerin yanında, üst düzey beceri ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir. 21. yüzyılda yaşayan bireylerden istenilen bu beceri ve yeterliklere “21. Yüzyıl Becerileri” olarak ifade edilmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016).

Bireylerde 21. yüzyıl becerilerinin neler olması gerektiği ile ilgili, genel olarak ortak bir görüş bulunmamaktadır. Fakat kendi alanlarında çok ciddi başarıları olan kimi büyük şirketlerin, düşünce kuruluşlarının ve bilim adamlarının bu becerilerin neler olması gerektiği ve bu beceri yapılarının nasıl sınıflandırılması gerektiği ile ilgili bazı çalışmaları mevcuttur (Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği, 2013). Bu çalışmaları yapan kurum, kuruluş ve projeler; Amerika Birleşik Devletleri’nin 21 eyaletinde uygulanan ve 33 kurumun desteğiyle yapılan “P21” olarak adlandırılan, “21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı” adlı proje (Gelen, 2017),

ABD Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen, Illinois, Iowa, Minnesota, Wisconsin, Indiana, Michigan ve Ohio eyaletlerindeki eğitim çalışanları ve politika yapıcılara, yüksek kaliteli, projeye dayalı kaynaklar sağlamaya çalışan, 10 bölgesel eğitim laboratuvarından biri olan Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NCREL) (URL-1,2021), Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD), 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretimi ve Değerlendirilmesi (ATCS) ve Avrupa Komisyonu'dur (EU, European Comission) (Kotluk ve Kocakaya, 2015; Özyurt, 2020). 21. yy. becerileri konusunda yaptığı çalışmalarla alanyazında en çok yer alan beceri sınıflandırmaları P21, EU ve OECD'dir. Bu örgütlerin belirlediği 21. yy. becerileri şunlardır (Voogt ve Roblin, 2010; Kotluk ve Kocakaya, 2015):

21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (P21), 21. yy. becerilerini üç kategoride ele almaktadır. Bunlar;

1. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Kategorisi: Yaratıcı düşünme ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, iş birliği becerilerini,
2. Yaşam ve Kariyer Becerileri Kategorisi: Girişimcilik ve özyönetim, esneklik ve uyum, kültürlerarası ve sosyal beceriler, sorumluluk ve üretkenlik, sorumluluk ve liderlik becerilerini,
3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Kategorisi: Bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı becerilerini kapsamaktadır.

Avrupa Komisyonu (EU, European Comission), 21. yy. becerilerini dört kategoride ele almaktadır. Bunlar;

1. Öğrenmeyi Öğrenme,
2. İletişim: Yabancı dil ile iletişim, ana dilde iletişim,
3. Dijital yeterlik,
4. Kültürel Farkındalık ve İfade, Sivil ve Sosyal Yeterlikler, İnisiyatif ve Girişimcilik Duygusu

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) ise 21. yy. becerilerini üç kategoride ele almaktadır. Bunlar;

1. Heterojen Gruplarla Etkileşim: Çatışma çözme ve yönetme, iş birliği ve takımla çalışma ve başkalarıyla iyi ilişkiler,
2. Araçların İnteraktif Kullanımı: Teknolojinin interaktif kullanımı, bilgi ve bilimin interaktif kullanımı ve dilin, sembollerin ve yazının interaktif kullanımı,

3. Bağımsız Özerk Davranma: Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yönetme, büyük resim içinde davranma, haklarını, savunmak, öne sürmektir.

21. yüzyıl becerileri farklı biçimde sınıflandırılırsalar bile bireylerden genel olarak, bilgiyi edinmeyi değil, ihtiyacı olduğu bilgiye nasıl ulaşacağını ve ulaştığı bilgiyi nasıl kullanacağını, farklı inanışlara saygı ve farklı inanışı olan insanlarla beraber yaşamayı (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016), toplumda yaşayan her bireyin sağlıklı iletişim becerilerine sahip olmaları, çalışma ekibiyle iş birliği içinde pozitif bir çalışma halinde olmaları, bilgi teknolojisi farkındalığının olması, olaylara eleştirel ve yaratıcı yaklaşımları, problem çözme yeteneklerinin olması ve bilgi üretimine katkıda bulunmaları, kültürel ve sosyal becerilerini geliştirmeleri, öz-düzenleme yapmaları ve en önemlisi öğrenmeyi öğrenmeleri beklenmektedir (Kotluk ve Kocakaya, 2015).

21. yüzyılda dünyada meydana gelen hızlı gelişmeye paralel olarak, Türkiye’de de 21. yüzyıl becerilerinin ilk yansıması eğitimde olmuş ve buna yönelik politik adımlar atılmıştır. İlk önce, bu yeniçağda öğretmende olması gereken yeterlikler ve çağa uygun olarak yetiştirilecek olan bireyleri destekleyici çalışmalara yer verilmiştir. Bunu, öğretim programlarını güncelleme çalışmaları, yeniçağının öğrencilerinde bulunması gereken özellikler, “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” projesi ve “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” izlemiş, akabinde “2023 Eğitim Vizyon Belgesi”ni açıklanarak çağa uygun orta-uzun vadeli hedefleriyle eğitim politikasını belirlemiştir (Hamarat, 2019). Her ne kadar 21. yüzyıl becerileri eğitime yansıtılmaya çalışılsa da becerilerin vurgulandığı ana tema öğrenme ve öğretmenlerin üzerinden olmuştur. Öğretmenlerin rolü 21. Yüzyılda geçmişe göre farklılıklar göstermektedir. Bu farklılık öğretmenin sınıfta bilgiyi aktaran konumundan çıkıp, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerinde rehberlik etme, daha iyi ve farklı strateji ve yöntem teknik kullanma ve eğitim faaliyetlerinde kullanabileceği teknolojik aletleri aktif olarak öğrenme-öğretme sürecine katmaya ve teknolojiye adapte olma anlamına gelmektedir. Küreselleşen dünyada yer edinebilmek ve kesintisiz devam eden eğitimi sürdürebilmek için öğretmenlere büyük önem düşmektedir. Öğretmenin geçmişe nazaran 21. yüzyıldaki önemi daha da artmıştır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). 21.yy. becerileri Türkiye’de hem özel sektör tarafından özel okullarla hem de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından resmi okullarla eğitim sistemine yansıtılmıştır. Türk eğitim sistemine yansıtılan 21. yy. becerileri P21 (21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi) becerileri ile örtüşmektedir (Anagün ve diğ., 2016).

2.1.7. Değer/Değerler

İnsanlar -içinde yaşadığı topluluğun ve toplumun şekillenmesi için- kendi kurallarını, normlarını oluşturmak zorundadır. Bu nedenle geçmişten günümüze toplumlar kendi kurallarını oluşturmuş ve bunun sonucunda her toplumun belli olguları oluşmuştur. Birçok aşamadan geçen ve bugünkü kullanımına ulaşan bu olgulara zaman içerisinde gelenek, görenek, adet ve değer gibi farklı isimler verilmiştir. Bu olgular, iyilik-kötülük, fayda-zarar bağlamında fazlaca denenerek, deneme yanılma şeklinde oluşturulmuştur. Bu olguların ortaya çıkışı, insanların hayatlarını olumlu yönde düzenleyen ve kısıtlayan, topluma bir düzen verme amacıyla ortaya konulan kanunlardan da önce oluşmaya başlamıştır.

Bolat (2016) bu durumu, insanın var olan canlılar arasında en gelişmiş varlık olduğunu; fakat diğer canlılardan farklı olarak insanın en önemli özelliğinin ortaya koyduğu kültürel faaliyetler ve değerler olduğunu belirtmiştir. İnsanların birbiri ile iletişim kurmalarıyla düşüncelerinde değişimler meydana gelmiştir ve bunun sonucu olarak insanlar olgular oluşturmaya ve insanları yaşama karşı bir tavır sergilemeye itmiştir. Bu tavır sonucunda ortaya çıkan davranışlar belli bir zaman sonra değerleri oluşturmuştur. İnsanlar göçebe hayatı bırakıp yerleşik hayata geçtiği günden beri, farklı insan ve topluluklarla karşılıklı etkileşim de bulunmuşlardır. Bu etkileşim sonucunda oluşan değerler belli bir süreç içerisinde gelişip değerler sistemini oluşturmuştur.

Bilinen ilk hukuk metinleri, Ur kralı Urukagina kanun kitabı (reform talimatnamesi) M.Ö 2050 (Gökçek ve Akyüz, 2013), daha sonra M.Ö 1930'da Eşnunna tarafından oluşturulmuş olan kanun kitabı, sonrasında M.Ö 1870'de İsin'li Lipit-İştar'ın kanun kitabı ve Hammurabi yasaları ise M.Ö 1760 yılında oluşturulmuştur. İnsanoğlu büyük topluluklar halinde yaşamadan önce, Neolitik Dönem ile birlikte -M.Ö 10.000'li yıllarda-, yerleşik hayata ilk kez geçmiştir. M.Ö 10000'li yıllardan, ilk hukuk metninin ortaya çıkışına ve devamında günümüze kadar insanoğlu, kendi oluşturduğu olgular üzerinden sosyal yaşamlarında düzenlerini sağlamışlardır (Işık, 2018). Bu olguların eylemsellik yönü olanlara gelenek, görenek, adet, töre, anane şeklinde; daha soyut ve uzun süreli kişisel ve toplumsal olanlara "değer" şeklinde ifade edilmiştir.

Sosyal bilimlerde Znanicki tarafından ilk defa kullanılan değer kavramı (Bilgin, 1995, aktaran Baş ve Beyhan, 2012; Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018; Öztürk Kuter ve Kuter, 2012), kullanıldığı alana, araştırılan disipline göre farklı anlamlarla ifade edilen, kullanım alanı çok geniş olan bir kavramdır. Yakın geçmişten ve günümüze değer kavramı,

iktisattan eğitime, felsefeden sosyolojiye, psikolojiden antropolojiye kadar çok farklı alanda çalışıldığından hem normlar, ahlak kavramları hem de bu kavramları zihinlerde çağrıştırdıkları anlamlardan dolayı (Kaymakcan, 2010; Aydın, 2011; Bolat, 2016; Yazar ve Lala, 2020) değer kavramının tüm dallarda ortak kabul edilen bir tanımından bahsetmek zordur (Çelikkaya, 2019), bu nedenle değer kavramının, alan yazında her biri daha çok ilgili alan bakış açısını yansıtan birçok farklı tanımları mevcuttur (Yazar, 2018). Değer kavramının farklı disiplinlerde oluşturulan tanımlarına ve farklı dönemlerde farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlara yer vererek, hem değer kavramının disiplinler arasında değişen anlamlarının meydana getirdiği muğlaklığı aşmak (Karslı, 2016), hem de araştırmacıların yaptığı tanımların odak noktalarını belirlemek ve kavramın berraklığı açısından değer kavramının incelenmesi gerekmektedir.

Türk dilinde etimolojik olarak “karşılık olma” manasına gelen “değmek” kökünden türetilmiş değer sözcüğü, Hint Avrupa dil sınıflamasında “güç” manasına gelen “wal” kökünden türetilip “La valere” şekline dönüşmüştür (Hançerlioğlu, 2005).

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2021) değer kavramının yedi farklı tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan birincisi ve en genel olanı “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet...” şeklinde; törebilimine göre “yarar iyi, kötü vb. sorunları inceleyen, töre ile ilgili bir davranış yasası geliştirilen, neyin uğrunda savaşılmaya değer, yaşama neyin anlam kazandırdığı, hangi davranışın iyi ve hangisinin kötü olduğu gibi sorunları kendine konu edinen bilim, ahlak bilimi, ilmi ahlâk, ahlakıyat, etiğe göre, iyiyi ifade eder” şeklindedir. Bu iyi, ahlaksal olarak ihtiyacı karşılayan iyidir (Hançerlioğlu, 2005); Ülken (1969) sosyoloji de değer kavramını, “Her toplumda onun sahip veya bağlı olduğu kültürü meydana getiren inançlar, fikirler ve normlar sistemi vardır. Bunlardan her biri bir değerdir: Teknik, sanat, bilgi, ahlak, din, hukuk, dil, iktisat değerleri gibi...”, şeklinde; Bakırcıoğlu (2012) psikolojiye göre değer kavramını “Bir nesneye, varlığa ya da etkinliğe ruhsal, ahlaksal, toplumsal bakımdan ya da estetik yönden tanınan önem ya da üstünlük derecesi; birey ya da grup için herhangi bir nesnenin niteliği; kıymet. Değer, nesnel bir özellik değildir; nesneye insanın vermiş olduğu öznel bir özelliktir; öznenin nesne ile ilişkileri sonucunda nesneye bir nitelik tanımadır. Temelde öznel olması nedeniyle değer kavramı, kişilere ve durumlara göre değişiyor. Bir nesne, kendisine gerek duyulduğu sürece ve gerek duyulduğu ölçüde değerli sayılıyor.” şeklinde; ekonomiye göreyse değer kavramı “Bir malı mübadele ve değişim değeri, ondan bir birim elde etmek için gerekli para veya diğer bir mal miktarı ile ölçülür. Para ile olan ölçüm söz konusu malın piyasa fiyatıdır.”

şeklinde tanımlanmıştır (Seyidoğlu,1999). Yukarıda disiplin özelinde yapılan tanımlara bakıldığında, her disiplin kendi odak noktasına göre değer kavramını tanımlamıştır. Değer kavramı üzerinde çalışan araştırmacıların ve kurumların yaptığı, değer tanımlarına bakıldığında ise;

Ofsted (İngiltere Eğitim Standartları Ofisi) değer kavramını “belirli eylemlerin iyi veya arzu edilebilir (uygun) olarak değerlendirildiği, davranışa kılavuzluk eden, ilkeler ve temel kanaatler (Ofsted, aktaran Halstead ve Taylor, 2000)” şeklinde;

Tezcan (2018) değer kavramını “İnsan davranışlarını ele alan, yorumlayan, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçüt; bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı nitelik; insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür.” şeklinde;

Schwartz (1992, 1994) değerleri “Bir kişinin veya başka bir sosyal varlığın yaşamında yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önemi içinde bulunulan duruma göre değişen, arzu edilen amaçlardır.” şeklinde;

Çınar (2019) değer kavramını “Toplumun büyük bir bölümü tarafından kabul görmüş ve korunmaya çalışılan temel ahlaki ilkelere dayanan ortak amaçlar, inanışlar, standartlar, yargılar ve kurallardır.” şeklinde;

Erdem (2003) değer kavramını “Belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilemeyen durumlardır.” şeklinde;

Topal’a (2019) göre değer/değerler Toplumu yapı taşı olan bireylere, nelerin önemli olduğunu, hangi durumlarda nasıl bir davranışın tercih edilmesi gerektiğini kavratmaya çalışan mana yüklü kavramlardır.” şeklinde;

Ulusoy ve Dilmaç (2016) değer kavramını “İnsanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanın davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür.” şeklinde;

Veugelers ve Vedder (2003) göre değerler “Neyin iyi neyin kötü olduğu fikrine dayanan yargılardır. Zevke dayalı kişisel tercihler değildir; bir kişinin çevresiyle nasıl ilişki kurduğuna dair az çok açık ve sistematik fikirlere dayanan yargılardır.” şeklinde;

Araştırmacıların disiplinlerin çerçevesinde yaptığı değer kavramının tanımları incelendiğinde, araştırmacılar her ne kadar farklı tanım yapsalar da bazı ortak noktaların ön

plana çıktığı görülmektedir. Bunlar değerlerin; bireyin ve toplumun davranış örüntüleri oluşturan, birey ve toplum tarafından benimsenen, bireyleri ve toplumları birbirinden ayıran soyut kavram olduğudur.

2.1.7.1. Değerlerin Özellikleri

Değer/değerler konusu disiplinler yönünden olduğu kadar, teknolojik gelişmelerle globalleşen dünyada yerini arayan toplumları da yakından ilgilendirdiği için ayrı bir öneme sahiptir. Sosyo-ekonomik faaliyetlerin aşırı derecede ilerlemesi sonucunda oluşan yeni toplumsal düzenin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için insanların bireysel ve kültürel manada sahip olduğu değerlerin yeni toplumsal düzen ile uyumlu olması gerekmektedir (Çetin, 2004). Bu nedenle değer kavramının ne olduğunu ve neyi ifade ettiğini daha iyi kavrayabilmek için, değerlerin özelliklerinin de ayrıntılı olarak anlaşılması gerekmektedir (Yazıcı, 2006). Schwartz ve Bilsky (1987) ve Schwartz'nın (2006) yaptığı araştırmada birçok teorisyen ve araştırmacıların araştırmalarında bulunan temel değer anlayışının ana özelliklerini şöyle özetlemiştir (Rokeach, 1973; Williams, 1979, aktaran Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Korkmaz, 2013; Schwartz, 2006):

- Değerler insanların duygularına bağlı olarak oluşturdukları inançlardır.
- Değerler insanların amaçlarına ulaşmada kullandıkları davranış örüntüleridir.
- Değerler insanların harekete geçmelerini sağlayan motivasyon kaynağıdır.
- Değerler soyut yapıdadırlar. Bu nedenle insan eylemlerinin üzerindedir.
- Değerler insanların başkaları ile olan davranışlarını, hayat görüşünü etkiler.
- Değerler genel olarak önem sırasına göre sıralansa da her zaman kendi içerisinde tutarlı ve uyumlu olmayabilir.

Elmas (2017) ise değer kavramının özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Toplumun çoğunluğu tarafından benimsenmiştir.
- Bazı değerlerin önceliği vardır.
- Normlar aracılığıyla somutlaşır.
- Nesilden nesile aktarılır.
- Toplumlar arasında ve aynı toplum içerisinde zamanla değişir.
- Toplumun merkezi olan aile gücünü değerlerden alır.
- İnsan davranışlarını biçimlendirici ve yönlendirici bir özelliği vardır.

Değerlerin özellikleri her ne kadar araştırmacılar tarafından farklı ifade edilse de değer kavramının özellikleri genel olarak değerlerin birer inanç olduğu, toplum tarafından kabul edildiği ve ciddiye alındığı, insanların davranışlarına kalıplar oluşturduğu ve insan davranışlarında motivasyon oluşturduğu ve kuşaktan kuşağa aktarılan yapıda olduğu söylenebilir.

2.1.7.2. Değerlerin İşlevleri

Değerlerin sosyal ve kültürel yaşam içerisinde önemli özellikleri vardır. Buna bağlı olarak bu özellikler çerçevesinde çeşitli işlevleri bulunmaktadır (Özensel, 2003). Fichter’a (2001) göre bu işlevler;

- a) Değerler, insanların ve içinde bulundukları toplumun sosyal kriterlerinde hazır bir araç olarak kullanılır. Toplumsal tabakalaşma oluşturur. İnsanların çevresindekilerin gözünde “hangi statüde olduğunu” bilinmesini sağlar.
- b) Değerler insanların kişisel veya toplumsal fayda sağlayacağı ve üzerinde önem atfedilen maddi kültür nesneleri üzerine yoğunlaştırır. Maddi olarak çok değerli olan bir obje, insanlar veya toplum için her zaman en iyi olmayabilir. Ancak o objenin toplumsal olarak kıymetli görülmesinin o obje için çaba sarf edilmesine neden olduğu bir geçektir.
- c) Her toplum kendi içerisinde mantıklı düşünme ve doğru davranma yollarını değerler üzerinden gerçekleştirir. Değerler toplumsal olarak kabul edilebilir davranışların uygulama biçimini oluşturur. Bunun sonucunda insanlarda düşüncelerini ve eylemlerini “en doğru” hangi yolla gösterebileceklerini kavrayabilirler.
- d) Değerler insanların toplumsal rollerini belirlemede ve bu rolleri gerçekleştirmesinde rehberlik eder. Değerler insanların motivasyon kaynağıdır. Böylelikle insanlar da çeşitli toplumsal rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin bir çeşit değerli hedefler çerçevesinde işlemekte olduğunu anlamış olurlar.
- e) Değerler toplumsal baskının ve kontrolün görünmez araçlarıdır. İnsanların kültürel doğrulara uymaya ve bu doğruları yapmaya zorlar. Ayrıca değerler toplum tarafından kabul edilmeyen davranışları, kişilerin otokontrol yapmasıyla engeller. Değerler toplumsal olarak uygun olmayan davranışları

belirler. Değerlere uygun olmayan davranışlardan kaynaklanan utanma ve suçluluk gibi duyguların anlaşılabilmesini sağlar.

- f) Değerler bireysel ve toplumsal dayanışma görevi görürler. İnsanlar, kendileriyle aynı değer duygularını hisseden insanlarla birbirlerini çekerler. Toplumsal dayanışma olarak da sosyal dayanışmayı sağlayan ve bu dayanışmada süreklilik sağlayan önemli faktörlerdir.

Fichter, değerler kavramının işlevini toplumsal yapının her kısmına göre değerlendirirse de değerler genel olarak iki ana işlev üzerinde şekillenmektedir. Birinci işlevi, bireyin içinde bulunduğu topluluğa uyum sağlaması için, kendisine rehberlik etmek ve onu bu vasıta ile sosyalleştirmek, bunun sonucunda bireyin içinde yaşadığı toplumda huzurlu, sağlıklı bir insan olmasını sağlamaktır. Değerin diğer bir ana işlevi ise, insanları ortak görüşler etrafında toplayarak, ortak bir paydada buluşturmak ve bunu gelecek kuşaklara aktarmaktır (Kumbasar, 2011).

2.1.7.3. Değerlerin Kaynağı

Toplum içerisinde oluşturulan değerlerin kaynağını araştırmacılar iki şekilde değerlendirmektedir. Birincisi insanların toplumsal beraberliklerinden oluşan değerler, ikincisi ise din ve inançtan oluşan değerlerdir. Toplumsal beraberliklerinden oluşan değeri Yalar ve Yanpar Yelken (2011) sosyo-kültürel manada aktif olan insanoğlunu başka insanlarla farklı nedenlerden dolayı bir arada yaşamak ve sosyal ilişki kurmak zorundadır. Bir arada yaşamaktan kaynaklı bu sosyal ilişki; yan yana bulunan en az iki kişi arasında meydana gelen ve bu kişilerin arasında etkileşim sonucunda oluşan durumu ifade eden bir iletişimdir. Aynı kültürel ortamda yaşayan kişilerin iletişimlerini anlamlı kılan, onların aynı amaç ve hedefler çerçevesinde karşılıklı ilişki içinde bulunmalarıdır (Aslan, 2001). İnsanlar bu sosyal ilişki sonucunda kendilerinin birlikte yaşamasına imkân sağlayan birtakım ahlaki, kültürel, siyasal ve toplumsal ilke ve kurallar oluşturur. İnsanların oluşturduğu bu ilke ve kurallar listesi, toplumun çoğu üyesi tarafından içselleştirilerek kabul görürler. Toplumun bütünü tarafından içselleştirilerek yaşatılan bu ilke ve kuralların önemli bir kısmı toplumsal değerleri oluşturmaktadır (Yalar ve Yanpar Yelken, 2011). Din ve inançlardan oluşan değerler ise tarihsel süreç içerisinde insanlar, kendilerine ait bir değer oluşturacakları zaman bunu bir kaynağa veya temele dayandırmaya ihtiyaç duymuşlardır. Bu kaynak veya temel, genel olarak din ve inanç olmuştur. Bireylerin ve toplumların davranış örüntülerini belirleyen temel unsur, genel olarak inandıkları dinlerin kuralları olmuştur (Ulusoy, 2019).

İnandığı dinin ritüellerini hayatına aksettiren insan, dinin kendi içerisinde ve toplumda oluşturduğu değerlerle, değerlerin merkezini oluşturmaya başlamıştır. Din kurallarını uygulayan ve değerlerin özünü oluşturan insan ve insan doğası sosyal değerlerin din ritüellerinden sonra çıkış noktası ve ana kaynaklarından birisi olmuştur ve değer konusunda insanı merkeze alınmıştır (Yazıcı, 2014; Yazar ve Lala, 2020). İnsan, doğanın ve kâinatın mükemmel dengesini, kusursuz güzelliğini, uyum ve ahengini keşfettikçe, kendi içinde de dengeye, güzele, uyum ve ahenge ulaşma eğilimi artmıştır. Bu eğilim ise, onu giderek daha duyarlı, adil, sorumluluk sahibi, çalışkan ve dolayısıyla daha erdemli hale gelmiştir (Yontar, 2019).

Fichter (2001) ise, değerlerin kaynağında iki unsurun etkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu unsurlardan birincisi dışsal, diğeri ise içseldir. Dışsal unsur, bireyin toplumdaki sosyal statüsünün eylemsel rolü, bireyin aldığı eğitim, bireye verilen eğitim şekli ve bireyin sahip olduğu fiziksel özellikler gibi değerli olarak hissedilen özelliklerin kaynağı, bireyin dışında yani bireyin temasta bulunduğu sosyal ve kültürel çevresidir. İçsel unsur ise, bireyin kendi iç dünyasını ve bu içsel kaynağı ifade eder. Bireyin kendi davranış kalıplarını değerlendirmesi, kendi kendine bir öz düzenleme oluşturmaya, onore edilmek istenmesi ve bu nedenle diğer kişilerce kabul edilen doğru davranış kalıplarında bulunması, bireyin bir insan olduğu için ona saygı gösterilmesi, değerlerin içsel kaynağını oluşturmaktadır. Birey merkezli içsel ve dışsal unsurlardan (kaynaklardan) oluşan değerlerin, farklı bireylerde ortak oluşması sonucunda toplumsal değerler meydana gelmektedir (Bolat, 2016).

2.1.7.4. Değerlerin Sınıflandırılması

Toplumsal yaşam içerisinde bizim davranışlarımızı yönlendiren birden fazla değer çeşidi vardır. Güzel ve çirkin kriterlerimizi oluşturan estetik değerler; doğru ve yanlış gibi bizi yönlendiren mantık değerleri; iyi ve kötü kavramlarını kullandığımız ahlaki değerler; haz ve acı mantığını kullandığımız hazcı değerler; sevap ve günah davranışlarında kullandığımız dini değerler; faydalı ve zararlı kavramlarını düşündüğümüz faydacı değerler bunlardan bazılarıdır. Değerlerin incelenmesi mutlak-görelî, öznel-nesnel ve şekil olarak olumlu-olumsuz gibi çeşitli yapılarda incelenmiştir (Aydın ve Akyol Gürler, 2020). Uzun bir tarihi geçmişe sahip olan, düşünce tarihi boyunca üzerinde tartışılan ve kafa yorulan kavramlardan biri olan değerlerin sınıflaması, insanların sayısız eylemleri, eylem alanları olması ve bunları gerçekleştirme, bu gerçekleştirmenin “nasılı”, eylemlerin türüne, niteliklerine bağlı olması ve geçmişte filozoflar arasında yapılan tartışmalara dayandığını

söylemek mümkündür (Mengüşoğlu, 2015; Arslan, 2013, Bochenski, 2009 ve Kuçuradi, 1998, aktaran Şimşir ve Dilmaç, 2020). Bazı araştırmacılar ise değerleri, ederi üzerinden, kıymet verdiğimiz nesne her ne çeşitse, değerlerin sınıflamasını da ona göre yapmıştır (Saltuklu, 2018). Değer kavramı üzerinde inceleme yapılan araştırmaların çoğunluğunda araştırmacılar değeri, alanlarına göre de tekrar sınıflandırmışlardır. Araştırmacılar değerleri sınıflandırırken kendilerine göre farklı teknikler kullandıklarından aynı alandaki değerlerle ilgili farklı şekilde sınıflandırılmış ve değişik şekilde adlandırılarak değer sınıflamalarına farklı bakış açıları getirmişlerdir (Bolat, 2016). Bu sınıflandırmalardan en bilinenleri Spanger, Rokeach, Schwartz, Aydın (Aydın, 2003), Nelson (Yazıcı, 2006), Bono (Bono, 2007), Scheller (Scheler, 1921, 2007, aktaran Yavuz ve Bircan 2021), Ülken (Ülken, 2016), Tezcan (Ulusoy, 2019) ve Akbaş'ın (Akbaş, 2004) yaptığı sınıflandırmalardır.

Tablo 1.Farklı Araştırmacılara Göre Değer Sınıflaması

Spanger'ın Değer Sınıflaması	Rokeach'ın Değer Sınıflaması	Schwartz Değer Sınıflaması	Nelson Değer Sınıflaması	Bono Değer Sınıflaması
*Bilimsel Değer *Ekonomik Değer *Estetik Değer *Sosyal Değer *Politik Değer *Dini Değer	*Amaç Değerler *Araç Değerler	*Güç *Başarı *Hazcılık *Uyarılma *Öz Yönelim *Evrensellik *İyilik *Severlik *Geleneksellik *Uyum *Güvenlik	*Bireysel Değerler *Grup Değerleri *Sosyal Değerler	*İnsani Değerler (Altın Madalyalı) *Kurumsal Değerler (Gümüş Madalyalı) *Kalite Değerleri (Çelik Madalyalı) Cam Madalyalı Değerler *Çevresel Değerler (Tahta Madalyalı) *Algısal Değerler (Pirinç Madalyalı)
Scheller Değer Sınıflaması	Ülken'in Değer Sınıflaması	Aydın Değer Sınıflaması	Tezcan'ın Değer Sınıflaması	Akbaş Değer Sınıflaması
*Hayati Değerler *Duygusal Değerler *Tinsel Değerler *Mutlak Değerler	*İçkin Değerler *Aşkın Değerler *Normatif Değerler	*Geleneksel Değerler *Modern Değerler *Dini Değerler	*Erkeklik Değeri *Kadınlık Değeri *Analık Değeri *Namus Değeri *Akrabalık Değeri *Komşuluk Değeri *Hemşerilik Değeri *Temizlik-Pislik Değeri *Eğitsel Değerler *Ekonomik Değerler *Dinsel Değerler *Siyasal Değerler *Ailesel Değerler	*Geleneksel Değerler *Demokratik Değerler *Çalışma-İş Değerleri *Bilimsel Değerler *Temel Değerler

Değer sınıflamalarında her ne şekilde ifade olarak ortak değerler ifadesi kullanılsa da uygulamalarda kültürden kültüre, toplumdan topluma farklılık gösteren davranışlar vardır. Bu durum değerleri farklı açılardan sınıflandırmış bilimsel ve toplumsal gelişmeler etrafında sınıflandırılmaya devam etmektedir (Ulusoy, 2019). Bunun yanında Tablo 1 incelendiğinde, değer sınıflandırmalarının bazılarının kendi aralarında benzeştiği görülmektedir. Şöyle ki, Aydın (2003) ile Akbaş (2004) değerleri kültürel yönden sınıflandırılmıştır. Schwartz ve

Tezcan'ın değer sınıflandırmalarının daha çok sosyal hayatta var olan değerler üzerinden yapılmıştır. Nelson, Bono ve Scheller'in değer sınıflandırmasının daha çok toplumsal temaya göre olmuştur. Spanger, Rokeach ve Ülken'in değer sınıflamaları ise farklı değerlendirmelere göre sınıflandırılmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi farklı değer sınıflandırmalarının olmasına karşın, alanyazında en çok bilinen değer sınıflandırmaları Spanger ve Rokeach'ın değer sınıflandırmalarıdır.

2.1.7.4.1. Spanger'ın Değer Sınıflaması

Değerler sınıflandırmalarında en çok kabul edilen sınıflandırma, Spranger'ın 1928'de yaptığı sınıflandırmadır. Yaptığı çalışmalar sonucunda, değerleri altı grupta toplayan Spranger (Akbaş, 2004), psikoloji alanında ilk defa değer testi kullanan araştırmacıdır. Spranger yaptığı araştırmada, araştırmaya katılan kişilerin her biri kendilerinden değer örüntülerine göre karakter tiplerine göre ayırmaya çalışmış ve yaptığı araştırma sonucunda insanların 6 temel değer tipinden herhangi birine girebileceğini söylemiştir. Bu değerler; Teorik (bilimsel) Değerler, Estetik Değerler, Politik (Siyasi) Değerler, İktisadî (Ekonomik) Değerler, Dini Değerler ve Sosyal Değerlerdir (Güngör, 1998).

Değerlerin tüm davranışlara yansıdığına inanan Spranger, kişiliğin sadece bu değer yönelimlerinden herhangi birine bağlı olmadığını, altı yönelimin de kişiliğe muhtemelen çeşitli derecelerde etki ettiğini ve bununla birlikte, bireyin baskın değer yöneliminin kişiliğinin davranışlarına yansıdığını savunmuştur (Clawson ve Vinson, 1978). Estetik değeri baskın olan kişiler düzene önem gösterir ve sanatın insanlar için birer zorunluluk olduğunu düşünür. Teorik (Bilimsel) değerleri baskın olan kişiler bilgiye, düşünmeye ve akılcılığa önem verir. İktisadi (Ekonomi) değerleri baskın olan kişiler ekonomik değeri olan şeyleri önemseyerek yararlı olan şeylere önem verir. Politik (Siyasi) değerleri baskın olan kişiler gücü ve statüyü severler. Sosyal değerleri baskın olan kişiler uyumlu olmayı, başkalarını yardım etmeyi, kibar olmayı benimserler. Dini değerleri baskın olan kişiler yaşam içerisinde dini düşüncesine göre hareket eder (Akbaş, 2004).

Spranger'ın yaptığı değer sınıflaması ileri ki yıllarda Allport, Vernon ve Lindzey yaptığı çalışmayla ölçek formatına dönüştürülmüştür. Ölçeğin bir araştırma kapsamında sonuçları yayınlandığında Spranger'ın değer sınıflaması genel kabul görmüş ve bu sınıflama şekli o zamandan itibaren bugüne kadar araştırmacılar tarafından Allport, Vernon ve Lindzey'e atılmış gibi alanyazında yerini almıştır (Keskin, 2016). Postman, Bruner ve

McGinnies (1948) ise yaptığı çalışmada, Spranger'ın değer sınıflaması ile çağrışım yapan anahtar kelimeleri belirlemişlerdir. Spanger'ın oluşturduğu değerler sınıflamasına göre, bilimsel değerleri: teori, kanıt, fen, mantık, araştırma, analiz; ekonomik değerleri: gelir, yararlı, varlıklı, finans, ekonomik, ticaret; estetik değerleri: güzellik, sanatçı, şiir, zarif, edebi, zarafet; sosyal değerleri: sevgi dolu, kibar, özverili, yardımsever, arkadaş canlısı, girişken; politik değerleri: aşırı, ünlü, rekabet, vatandaş, siyaset, hâkim; dini değerleri: dua, kutsal, ibadet, kutsanmış, din, saygılı gibi kelimelerin temsil ettiğini belirtmiştir. Bu kelimeler var olan değerlerin günlük hayatta yansımaları gösteren kelimelerdir.

2.1.7.4.2. Rokeach'ın Değer Sınıflaması

Değer konusunu bilim dünyasında yaygın hale getiren bir diğer kişi de Milton Rokeach olmuştur. Rokeach öncelikle değer anlayışını ortaya koymuş ve ardından onu ölçülebilir hale getirerek psikolojiye kazandırmıştır. Ona göre, değerler sanıldığı gibi birçok değildir, belli sayıda değer vardır. Değerlerin sınırlı sayıda olmasına karşın, bireylerin ona sahip olma dereceleri farklıdır. Aynı değere sahip olduğunu düşünen iki kişi birbirinden farklı derecelerde o değere sahip olabilirler. Bu durumun nedenlerinden biri, kişilerin sahip oldukları değerlerin tekil değerlerden çok sistem olarak örgütlenmiş halde bulunmalarıdır. Yani bir kişinin değer sistemi vardır ve değerler bu sistem içinde yerleşirler, birbirine göre konumlanırlar. İnsanların değerleri ve bu değer farklılıkları kişinin kültürüyle, toplumla, toplumsal kurumlarla ve hatta kişiliğiyle bağlantılı olabilir (Bacanlı, 2017).

Rokeach 1973'de değeri, “belirli bir davranış biçiminin veya varoluş amacının kişisel veya sosyal olarak zıt veya zıt bir davranış biçimine veya varoluş son durumuna tercih edildiğine dair kalıcı bir inanç” olarak tanımlamaktadır. Rokeach yaptığı çalışma sonucunda değerleri, amaçsal değerler (kişinin arzu ettiği ve nihai durumun varlığına atıfta bulunan, bir bireyin hatayı boyunca ulaşmak için çabaladığı ve değişik kültürlerdeki farklı kişilerin arasında değişebilen hedefler) ve araçsal değerler (kişinin tercih ettiği davranış kalıbına imada bulunarak, uç değerlere ulaşmanın araçları) olarak ikiye ayırmıştır (aktaran Tuulik, Öunapuu, Kuimet ve Titov, 2016). Rokeach, Amaçsal Değerleri ise Bireysel Değerler ve Toplumsal Değerler olarak, Araçsal Değerleri ise Ahlaki Değerler ve Yeterlik Değerleri olarak ikiye ayırmıştır (Başol, Bilge ve Kuzgun, 2012).

Rokeach Amaçsal Değerler içerisinde yer alan bireysel değerleri mutluluk, huzur, öz saygı, bilgelik, zevk vb. değerleri ile tanımlarken toplumsal değerleri eşitlik, adalet, özgürlük, dünya barışı, güvenlik vb. değerlerle tanımlamıştır. Araçsal değerler içerisinde yer

alan ahlaki değerleri hırs, yetenek, cesur, bağımsız, entelektüel, vb. değerlerle, ahlaki değerleri hoşgörü, affetmek, yardım sever, dürüst değerleri ile tanımlamıştır (Rokeach, 1973, aktaran Tuulik, Öunapuu, Kuimet ve Titov, 2016). Rokeach bu değerleri oluştururken amaçsal değerler içerisinde yer alan sosyal/toplumsal değerleri makro boyutta insanlığa fayda sağlayıcı; kişisel/bireysel değerleri mikro düzeyde kendine dönük değerler olarak; araçsal değerler içerisinden yer alan ahlaki değerleri insanların birbirleriyle ilişkileri üzerine, yetkinlik değerlerini kişinin kendini doğru insan çerçevesinde şekillendirmiştir.

2.1.8. Değerler Eğitimi

Eğitimin nihai hedefi, herkes için iyi bir dünya oluşturmaksa, okulda verilen zaman içerisinde öncelikli hedef haline gelen akademik öğrenmelerin yanına, eğitim için yapılan çalışmaların ruhuna, pozitif değerler eklenmeli ve eğitimin amaçlarında pozitif değerler kazanım ifadeleri şeklinde geçmelidirler. Bu düşünceyle gösterilen çabalara veya daha belirgin olarak değerleri öğrencilerine öğretmek ve öğrenciyi geliştirmek maksadıyla gösterilen açık gayretlere güncel alanyazında değerler eğitimi adı verilmektedir (Meydan, 2014).

Değerler eğitimi, globalleşen ve hızla değişen dünyada kendi karakterini kaybetmeden, meydana gelen değişmelere ve gelişmelere uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmenin sıkıntıları arasında, bir tarafta yer yüzünde her zaman icat edilen teknolojik icatlar ve bu icatların insanlık tarafından kullanılmasıyla toplumun kültürel yapısındaki sosyo-kültürel değişiklikler, diğer tarafta ise devletlerin güclülüğü açısından ihtiyaç olan milli birlik ve beraberlik algısını genç nesillere aşılamada güçlü bir araçtır (Elbir ve Bağcı, 2013). Bu güçlü araç, değerlerin devamının sağlaması için değerleri toplumdan-bireye, bireyden-yeni nesillere aktarır. Değerler eğitimi bu devamlılığı sağlarken toplumun kültürel ve sosyal yaşamasını devam ettirmesine katkıda bulunur ve genellikle toplumla çatışma içine düşen bireyin, kendi değerleriyle toplum değerleri arasında uyumazlığın giderilmesinde etkin rol oynar (Bono, 2007). Değerler eğitimi alanyazında araştırmacıların ilgilendiği değerler eğitiminin odak nokrasına göre farklı şekilde tanımlanmıştır. Değerler eğitiminde, bireylerin bazı temel değerlerin farkına varması ve kendine göre yeni değerler benimsemesi, bütün öğrendiği değerleri karakterinin temeli haline getirerek, değerleri davranışlarına yansıtması gerekir (Yaman, 2016). Neredeyse ömür boyu devam eden bir süreç olarak; Tezcan (2018) değerler eğitimini; başkasını anlama, başkasına tahammül etme, kişinin toplumsal duyarlılığını geliştirme, topluma uyum davranışları gösteren bireyler yetiştirmek

maksadıyla yapılan etkinliklerin tamamı, şeklinde; Bozkurt (2019), değerler eğitimi bireyin yaşamını iyi bir şekilde sürdürebilmesi için gerekli olan bilgileri bireylere aktararak, bireyi hayata hazırlayan bir süreç şeklinde; Kaya ve Taşkın (2019) bireysel, evrensel, ruhsal, kültürel ve ahlaki değerlere yönelik farkındalık geliştirmeyi ve bu değerleri içselleştirerek davranış haline getirme süreci şeklinde; Robb (1998) ise değerler eğitimi okullarda, evlerde, kulüplerde ve dini ve diğer gençlik kuruluşlarında, kendi tutumlarının altında yatan değerleri açıkça ortaya koymak için insanlara uygun niteliklere sahip yetişkinler tarafından yardım edildiği bir faaliyettir, şeklinde tanımlamıştır. Bu değerlerin kendilerinin ve başkalarının uzun vadeli refahı için etkinliğini değerlendirmek ve kısa vadeli ve uzun vadeli refah için daha etkili olan diğer değerleri dikkate almaları ve kazanmaları için yapılan çalışmalardır; şeklinde tanımlamıştır.

Farklı şekillerde tanımlanan değerler eğitimin hem bireye hem de topluma farklı şekilde faydası bulunmaktadır. Bireye faydası; insanların duygusal ve ahlaki, kültürel ve sosyal açıdan kendisini geliştirmesine destek vererek, insanı kendisiyle ve içinde yer aldığı sosyal çevreye adapte olacak bir şekilde yaşayacak erdemli bir yurttaş olmasını sağlar. Topluma faydası ise; toplumu oluşturan insanları bir arada tutan, toplumun sosyo-kültürel ve varlık olarak devam etmesini sağlayan kurallar ve normlar bütünü olarak değerler eğitiminin demokratik toplumsal yapının kurumsallaşması ve işlevsel hale gelmesinde önemli işlevi bulunmaktadır. Değerler eğitimi ile verilen değerler sosyal hayatı düzenler ve toplum üyeleri arasındaki bağları güçlendirir (Yalar ve Yelken, 2011; Yazar, Özekinci ve Lala, 2017; Yazar ve Lala, 2020).

Değerler eğitimi ilk ailede, ailede de anne karnında başlar. Çocuk anne karnındayken bilinçli veya bilinçsiz, olumlu veya olumsuz çocuğun sahip olacağı karakter ve değer üzerinde etkili olmaya başlar (Öztürk Samur, 2020). Bunun yanında aile çocuklar için en güvenilir eğitim yerlerinin başında gelmektedir. Aile, çocukların doğru davranışları öğrenmesi, değerleri tanınması, öğrenmesi ve içselleştirilmesindeki ilk toplumsal yapıdır. Çocukların ilk öğrenmelerinin, onların ilerideki ahlaki ve sosyal gelişmeleri etkileyici düşünüldüğünde ailenin değerler eğitimindeki rolü çok önemlidir (Yazar, 2016). Ailede öğrenilmeye başlayan değerler ileri ki dönemlerde bireyin etkileşimde bulunduğu çevreye ile yayılmıştır. Bu çevre içerisinde okullarda bulunmaktadır. İnsanoğlu var olduğu günden beri bazı temel gereksinimlerini gidermek için sürekli bir öğrenme çabası içinde olmuştur. Öğrendiği bilgi ve becerilerle toplumsal yaşamdaki gereksinimlerini karşılamaya başlayan insanoğlu, bu bilgi ve becerilerinin zamanla artmasıyla toplumsal veya doğal çevreye

egemen olmak istemiştir. Çevreye egemen olma çabası ve isteği, sosyal bir varlık olan insanoğlunun artan bilgi, becerileri ve değerleri diğer insanlarla paylaşarak kuşaktan kuşağa aktarılmasını gerekli kılmıştır. Bu artan bilgi ve beceriyi en etkili ve sistematik bir şekilde gelecek kuşaklara aktarma yeri de okullardır (Yazar, 2018). Okullar tarihsel süreç içerisinde artarak devam eden bilgi beceri ve değerleri öğretmenler vasıtasıyla gelecek kuşaklara aktarmaktadır. Öğretmenler her ne kadar öğretim programlarına göre öğrencilerini yetiştirmeye çalışsalar da öğretim programlarının dışında öğrencilerin yetişmesinde öğretmenlerin ayrı bir etkileri vardır.

Çocukların içinde yaşadığı toplumun değerlerini kazanabilmesinde en uygun durum rol model ve rehber olmaktır. Çocuğun rol model aldığı kişinin demokratik bir tutum sergileyerek çocuğun değerleri pekiştirebilmesi için uygun ortamlar yaratılmasında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Dönmez ve Uyanık, 2022). Sınıf öğretmenleri başta olmak üzere bütün öğretmenler, dolaylı veya doğrudan olarak öğrencilerin değerlerle ilgili algılarını ve duyarlıklarını geliştirmede, onları bu husus da bilinçlendirmede önemli görevler, sorumluluklar ve roller üstlenmektedirler. Eğitim faaliyetlerinin hepsinde olduğu gibi değerler eğitiminde de öğretmenler, öğrenmeyi sınıf düzeyinde organize etme ve uygulama, öğrenmeyi olabildiğince kolaylaştırma, öğrencilerine model olma ve rehberlik etme gibi özelliklerle eğitim faaliyetleri sürecinin en kıymetli ögesidirler (Yazar, 2010).

İnsanların sahip olduğu en önemli varlık olan ve geleceğimizi güvenerek emanet edeceğimiz evlatlarımızın sağlam karakterli, özgüveni yerinde, bilgiyi kazanmanın yanında ihtiyacı olan bilgiyi üretebilen ve bunu içinde yaşadığı toplumun geleceği için kullanabilen kişiler olabilmeleri, kaliteli eğitim çalışmalarının yanında içinde yaşadığı toplumun değerlerine sahip olmalarıyla mümkün olacaktır. Değerler, bireylerin sahip olduğu tutum ve davranışları belirlemede, toplumsal yapıyı algılamasında ve toplum içerisinde bulunmak düşündüğü yer hakkında öngörü sahibi olmasında etkili olmaktadır (Yazar, Özekinci ve Lala, 2017). Çocuklar, değerleri öğretmenle sevmekte ve onunla bütünleştirmektedir (Yazar ve Erkuş, 2013). Çocuklara değerleri kazandırmanın ve özümsetmenin yolu, sözü uyarıcılardan çok, söz konusu olan değerleri yaşamakta ve onlara örnek olmakla mümkündür. Eğitimci, yöneticiler ve ebeveynler bu hususta model olabilirlerse, değerler eğitimi süreci doğal ortamında gerçekleşir (Yazar, 2016). Özellikle ilköğretim döneminde çocuklar için en önemli rol model sınıf öğretmenidir. Çocuklar genellikle bu dönemde öğretmenlerini her bakımdan model almakta, onların sadece söylediklerine değil nasıl

davrandıklarıyla da ilgilenmektedir. Çocuklar üzerinde bu denli önemli etkiye sahip sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda bilgi sahibi olması davranışlarıyla öğrencilere model olması gerekir (Çengelci Köse, 2015). Öğrencilerine rol model olan öğretmenler değerler eğitimi hem örtük hem de açık şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yalvaç Arıcı, Arıcan ve Üker, 2022). Örtük şekilde yapılan çalışmalar genellikle öğretim programına yerleştirilmiş konular içerisinde, açık şekilde kazandırılmaya çalışılan değerler bazı yaklaşımlarla yapılmaktadır.

2.1.8.1. Değerler Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Araştırmacılar değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımları; insanın insan oluşuna ve içinde bulunduğu toplum ve çevre ilişkilerini anlamalarına ve buna bir anlam vermelerine, değer edinme aşamalarını açıklamalarına, değer odakları ile ilgili görüşlerine, değerler eğitimi süresinde hedefledikleri ana ve ileri amaçlara, değerler eğitiminde kullandıkları metotlara göre birbirlerinden farklılık göstermesine (Meydan, 2014), geleneksel öğrenme yöntemlerinden çağdaş öğrenme yöntemlerine geçilmesine, 21. yy. da bireylerin tek ve eşsiz varlıklar olarak kabul edilmesine, bireyler arasındaki öğrenme farklılıkları ön plana çıkması, öğrenmelerin yaşa, konuya, bireye göre farklılaşmasına ve bu farklılıklara dayalı olarak farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu nedenle değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımlar farklılaşmaktadır. Kupchenko ve Parsons (1987) değerler eğitimi yaklaşımlarında ki çeşitliliği, değerler eğitiminde ki yaklaşımları aralarında birtakım farklılıklar olmakla birlikte birbirlerine benzediklerini belirtmiştir. Yaklaşımlar arasındaki farklılığın ise kimi yaklaşımların formal kimi yaklaşımların informal olmasına, kimi yaklaşımların iyi yapılandırılmış kimi yaklaşımların yapılandırılmamış olmasına dayandırmıştır (aktaran Yazar ve Tural, 2021).

Yiğittir ve Kaymakçı'nın (2012) Akbaş, Kirschenbaum ve Huitt'e dayandırdığı araştırmasında, ön plana çıkan değerler eğitimi yaklaşımlarını, değer analizi, ahlaki muhakeme, gözlem yoluyla öğrenme, değer telkini, değer açıklaması ve eylem yoluyla öğrenme olarak ele almıştır.

Can Aran ve Demirel (2013) yaptığı çalışmada, telkin, değer aydınlatması, değer analizi, ahlaki muhakeme, çatışma çözüm becerisi, model olma yoluyla ahlakın ve değerlerin kazandırılması gibi yöntemleri içermesi gerektiğini ele almıştır.

Elbir ve Bağcı (2013) değerler eğitimi yaklaşımları için, Sparka tarafında ortaya konulan ahlaki gelişim, eylem/davranış öğrenme, aydınlatma/belirginleştirme, telkin etme ve değer analizi olmak üzere beş yaklaşımdan oluştuğunu benimsemiştir.

Doğanay, Seggie ve Caner (2012), değerler eğitiminde kullanılan yaklaşımları üç ana kategoride incelemiştir. Bunlar, akıl yürütmeye dayalı değer öğretimi, doğrudan değer öğretimi ve içinde yaşanan kültürü temele alan bütüncül değer eğitimi yaklaşımları olarak belirtmişlerdir.

Alanyazında değerler eğitimi yaklaşımları farklılıklar gösterdiği gözükse de genel olarak birbirine benzerlik göstermektedir ve değerler eğitimi yaklaşımları araştırmacıların yaptığı çalışmalar ile halen gelişmektedir. Alanyazında en çok yer alan değerler eğitiminde değer analizi, ahlaki muhakeme, değer telkini ve değer açıklaması yaklaşımları kullanılmaktadır.

2.1.8.1.1. Değer Telkini Yaklaşımı

Değer telkini yaklaşımı, insanların davranış kalıplarını istenilen tarafa yönlendirmek amacıyla kullanılan ve bu yönle bilinen en eski yöntemdir. Kişinin kendi çabasıyla değil, başkaları tarafından verilen değeri doğrudan öğrenmesi temeline dayalı olan (Aydın ve Yaşar, 2020) değer telkini yaklaşımı, bireyin başkalarıyla iletişime geçmeye başladığı andan okul yaşına kadar ailesi tarafında, birey okula başladıysa öğretmenleri tarafında değer bağlamında yönlendirilmesi şeklinde açıklanır. Korkmaz (2019), bu yöntemin özünü “*Yeterince söyler ve gösterirseniz insanlar sonunda sizin istediğiniz gibi davranacaktır.*” şeklinde açıklar.

Superka, Ahrens, Hedstrom, Ford ve Johnson (1976) değer telkini yaklaşımı için genel manada anne baba ve öğretmenler tarafından bilinçli veya bilinçsiz olarak kullanılan bir yöntem olduğunu belirtir. Bu yaklaşım yetişkinlerin, çocuklara davranışlarını şekillendirmelerinde ve iyi alışkanlıklar geliştirmelerinde onlara yardımcı olmak için ahlaki değerleri doğrudan öğretmenin görevleri olduğu düşüncesine dayanmaktadır (Wynne, 1991; Kilpatrick, 1992, aktaran Halstead ve ve Taylor, 2000). Anne babanın bilinçsiz bir şekilde kullandığı bu yaklaşım, okullarda belli bir sıra ile uygulanmaktadır. Bu sırayı Superka ve diğ. (1976);

1. Öğrencilere telkin yaklaşımı ile verilecek değeri belirleme,
2. Değerin ne kadar kazandırılmasını belirleme,
3. Değer için hedef belirleme,

4. Değer için uygun yöntem seçme,
5. Seçilen metodu uygulama,
6. Sonuçları değerlendirme, şeklinde açıklamaktadır.

Bireye telkin edilecek değerler bu işlem basamakları takip edilirse başarılı sonuç elde edilebilir.

İnsanlık tarihi boyunca her zaman kullanılmış en geleneksel yöntem olan değer telkini, her ne kadar geleneksel bir yaklaşım olarak algılsa da günümüzde öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarılmasında sık sık başvurduğu bir yöntemdir. Değerler eğitiminde farklı yaklaşımlar kullanılsa da değer telkini yaklaşımı diğer yaklaşımları tamamlayıcı özelliğe sahiptir. Bu yöntem, değerler eğitimi sürecinde, çocuklara kazandırmak için planlanan değerleri doğrudan onlara söylenerek çocukların bu değerleri kazanmaları sağlamaya çalışıldığından dolayı davranışçı öğrenmenin ilkeleri ile de paralellik gösterir (Ekşi ve Katılmış, 2016). Değer telkini yaklaşımı, zaman yönünden kısıtlı ve kalabalık sınıf ortamlarında sıkça kullanılan bir yöntemdir (Gündüz ve Aktepe, 2018). Değer telkini yaklaşımı değerler eğitiminde bütün geleneksel özelliklerine rağmen günümüzde toplumsal yaşam içinde aileler ve öğretmenler tarafından doğrudan ya da dolaylı biçimde sıklıkla tercih edilen bir yaklaşımdır (Yazar ve Tatal, 2021).

2.1.8.1.2. Değer Analizi Yaklaşımı

Sosyal bilimler alanında araştırma yapan eğitimciler tarafından geliştirilmiş olan değer analizi yaklaşımının temel hedefi, öğrencilerin sosyal ve okul hayatlarında karşılaştıkları değer/değerlerle ilgili olan veya olabilecek sorunlar hakkında değerlendirme yapabilmek için bilimsel araştırma, problem çözme ve mantıksal düşünme süreçlerini kullanabilmelerine olanak tanımasıdır (Doğanay, 2015). Değer analizi yaklaşımında, öğrencilere karşılaştıkları herhangi bir değeri, kendilerine anlatmak yerine, değer ile ilgili soru ve sorular sorarak, öğrencilerin değerle ilgili akıl yürütmeleri ve değeri analiz etmeleri sağlanır. Öğrenciler bilimsel araştırmayı ve mantıksal düşünmeyi kullanarak değeri/değerleri analiz edip sonuca gittiği için duygularını kullanmaz ve gerçekçi bir gözle değeri analiz edebilir. Öğrencilerin duyguları değer analizine karışırsa taraflı, eksik ve yanlış sonuçlar ortaya çıkabilir (Ulusoy, 2019).

Edgington (2002), bir değere karar vermede mantıksal bir yaklaşım olarak kullanılan değer analizi yaklaşımında, öğrenciler analiz edecekleri değere karar verirken,

öğretmenlerinin yardımıyla değerler analizinin aşağıdaki temel aşamalarından geçerler. Bu aşamalar (Welton ve Mallan, 1999, aktaran Edgington, 2002; Ekşi ve Katılmış, 2016):

- 1-Değerler sorununun tanımlanması.
- 2-Değerler sorusunun netleştirilmesi.
- 3-Kanıtların toplanması ve düzenlenmesi.
- 4-Kanıtın doğruluğunun ve değerler konusuyla olan ilişkisinin değerlendirilmesi.
- 5-Potansiyel çözümlerin belirlenmesi.
- 6-Olası sonuçların göz önünde bulundurulması.
- 7-Alternatifler arasından seçim yapılması.
- 8-Uygun eylemin gerçekleştirilmesi.

Değer analizinde yer alan işlem basamakları üstte listelenen maddelerden de anlaşılacağı üzere süreç, problem çözme yaklaşımına benzemektedir. Bu durum yaklaşımın, bilişsel açıdan diğer yaklaşımlardan daha güçlü yönleri sahip olduğunu göstermektedir (Tokdemir, 2007; Aslan ve Ayberk, 2019). Bu yaklaşımda bilimsel araştırma yöntemlerinin yanında diğer bir önemli taraf öğretmenin öğrencilere -değer telkini yaklaşımındaki gibi- değerleri zorla dinletmelere maruz kalmadan, elde edilen kanıtlara göre kendi kararlarını verebilmeleridir (Doğanay, 2015).

Sonuç olarak, bu yaklaşımın temelinde bir değere yönelik karara varmadan önce işlenecek değer konusu ile ilgili araştırma yapma, olumlu-olumsuz durumların, olasılıkların ve sonuçların derinlemesine düşünülmesi gibi süreçler uygulanmaktadır. Bu süreçlerde de öğretmen, öğrencilerin mantıklı bir şekilde düşünerek karara varmalarına rehberlik etmelidir (Erdoğan, Özdemir ve Bıyık, 2020).

2.1.8.1.3. Değer Açıklama/ Belirginleştirme Yaklaşımı

Raths, Harmin ve Simon'un 1966 yılında geliştirdiği değer açıklama/ belirginleştirme yaklaşımı, John Dewey'in çalışmalarından esinlenmiştir ve 1970 yıllarında değerler eğitiminde popülerlik kazanmıştır (Bacanlı, 2017; Doğanay, 2015). Değer açıklama/belirginleştirme yaklaşımı diğer kuramlarda olduğu gibi, hangi değerlere değer verip hangi değerlere değer vermeyeceğini başkalarının telkiniyle değil, olası ve alternatif doğruların analiz edildiği ve analiz edildikten sonra, bireyin özgürce kendisinin karar alması esasına dayanır (Doğanay, 2015).

Değer açıklama/belirginleştirme yaklaşımı bireye hiçbir dış uyarıcı olmadan, bireyin kendisinin istediği değerleri belirme hakkına vurgu yapmaktadır. Bu şekilde yönelimi olan

değer açıklama/belirginleştirme, yaklaşımı bireylerin değerleri pasif alıcı olarak görmeyerek geleneksel değerler eğitimi yaklaşımlarına karşı çıkmıştır. Değer açıklama/belirginleştirme yaklaşımı kendine yeterlik ve bireysellik gibi modern anlayışların zirve olduğu bir dönemde güç kazanmıştır (Simon ve Kirschenbaum, 1973, Mesa, 2008 aktaran Altıntaş, 2012).

Değer açıklama/belirginleştirme yaklaşımı, öğrencilerin belirledikleri değerlerin farkında olarak, o değere karşı onların duyarlıklarını ve algılarını arttırmaya yönelik bir yaklaşımdır. Değer açıklama/belirginleştirme yaklaşımını benimseyen öğretmenler, öğrencilerinin düşüncelerine saygı duyarak, onların kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerini olanak sağlarlar. Öğretmeni tarafından saygı duyulan öğrenci, fikirlerinde kendini özgür hissederek o belirlediği değere yüklediği anlamı doğru bir şekilde gösterebilecektir (Gündüz ve Aktepe, 2018).

Raths, Harmin ve Simon, değerlerin açıklanması ve belirginleşmesi için genel olarak 3 aşamalı bir yapı öne sürmüştür. Birincisi, alternatiflerden özgürce bir değer seçmek (seçme aşaması), bu seçimin olumlu ve olumsuz sonuçlarını anlayarak; bir miktar memnuniyet, onaylama ve güven ile ilişkili olduğu için seçilen değeri ödüllendirmek (ödüllendirme aşaması); ve bireyin olumlu bulduğu sonuçlara yol açacağına inandığı bu değer üzerinde tekrar tekrar hareket etmek (hareket aşaması) olarak aşamalandırılırken (Raths, Harmin ve Simon, 1995; Page, 2006, aktaran Turner, Hyman ve Gabriel, 2008), Simon, Howe ve Kirschenbaum (1972) seçme ve ödüllendirme aşamalarının arasına soru sorma aşaması eklemiştir (aktaran Kirschenbaum, 2000). Fakat Whitney (1986), Güven (2014), Ekşi ve Katılmış (2015); Ekşi ve Katılmış (2016), Akbaş (2004), Aydın ve Akyol Gürler (2020) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda, değer açıklama/belirginleştirme yaklaşımını aşamalı değerlendirdikleri görülmüştür. Değer belirleme/açıklama yaklaşımının aşamalarından ilki olan “seçme” aşamasında, bireyin özgür bir şekilde seçimde bulunması önemlidir. Yani herhangi bir değerinin birey tarafından benimsenmesinde otoritenin varlığı etkinse bu değer benimsenip içselleştirilmesi söz konusu olamaz. Yine bu aşamada önemli olan nokta, seçimin alternatifler arasında yapılması, tek bir seçeneğe bağlı kalınmaması durumudur. Bu süreçte seçim yapılırken her bir alternatifin olası sonuçlarının da göz önünde bulundurulması şarttır (Güven, 2014). İkinci aşama, “Ödüllendirme” aşamasıdır. Bu aşamada önemli olan nokta öğrenci, seçtiği değerden tatmin olması ve seçtiği değeri açıkça çevresine iletebilmesi (Aslan, 2019) ve öğretmeninde öğrencisinin bu davranışını ödüllendirmesidir (Kirschenbaum, 2000). Son aşama olan hareket aşamasında ise,

öğrencinin özgürce seçtiği değere uygun tutarlı hareket etmesi ve davranması, ileriki zamanlarda bu davranışı göstermesi beklenir (Ulusoy, 2019; Aydın ve Akyol Gürler, 2020).

2.1.8.1.4. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı

Selman, Galbraith ve Jones tarafından geliştirilmiş olan ahlaki muhakeme yaklaşımı, Piaget tarafından ortaya atılmış ve Kohlberg tarafından sistematize edilmiştir (Güven, 2014), ama genel olarak Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg gibi bilişsel gelişim psikologlarının teori ve araştırmalarına dayanan ahlaki muhakeme yaklaşımı, bazı aşamalar yoluyla daha karmaşık ahlaki akıl yürütme kalıpları geliştirmeye ve teşvik etmeye çalışır. Yaklaşım, değerleri öğretmekten ziyade akıl yürütme ve düşünme üzerine kurulmuştur (Whitney, 1986; Fernandes, 1999).

Ahlaki muhakeme yaklaşımı, öğrencileri ahlaki konular hakkında düşünmek ve ahlaki muhakemenin daha yüksek aşamalarını teşvik etmek için "ahlaki sorunların sonuçlarını" incelemeye ve onların akıllarını kullanmaya teşvik etmeye çalışır. Özellikle Kohlberg'in araştırması, bireylerin düşünceli davranışlarla meşgul olduklarında giderek daha karmaşık ahlaki yargı düzeyleri geliştirmeye teşvik edildiğini göstermektedir (Dalton, 1985).

Kohlberg ve Hersh (1977) insanların ahlaki ikilemlere tepkilerini analiz ederken - bilişsel gelişimin aşamaları ile paralellik gösteren ahlaki gelişim kavramı- ahlaki akıl yürütmenin zaman içinde gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey olmak üzere üç düzey ve altı aşamada geliştiğini belirtmiştir. Bu düzey ve aşamalar:

Geleneksel Öncesi Düzey: Bu düzeyde çocuk, iyi ve kötü, doğru veya yanlış gibi toplumsal kurallara ve imalara duyarlıdır. Ancak bu kurallar eylemin fiziksel veya olağan sonuçlarına göre sonuçları telaffuz edenlerin fiziksel gücü açısından değerlendirir. Bu düzey iki aşamaya ayrılmıştır:

Aşama 1- Ceza ve İtaat Yönelimi: Kişinin yaptığı eylemin fiziksel sonuçları, bu eylemin sonucunda, durum insani anlamı veya değeri ne olursa olsun, cezadan kaçınma ve güce sorgusuz sualsiz boyun eğme ön plandadır.

Aşama 2- Araçsal-Göreceli Yönelim: Doğru davranış, bireyin kendi ihtiyaçlarını ve bazen de başkalarının ihtiyaçlarını araçsal olarak tatmin etmesinden oluşur. Her şey karşılıklıdır ve çıkarıcılık ön plandadır.

Geleneksel Düzey (10 -18 yaş): Bu düzeyde, bireyin ailesinin, grubun beklentilerini sürdürmek kendi başına değerli olarak algılanır. Tutum, yalnızca kişisel beklentilere ve

toplumsal düzene uygunluk değil, aynı zamanda ona sadakat, düzeni etkin bir şekilde sürdürme, destekleme ve haklı çıkarma ve buna dâhil olan kişi veya grupla özdeşleşmedir. Bu seviyede, aşağıdaki iki aşama vardır:

Aşama 3- Kişilerarası Uyum veya "İyi Çocuk-İyi Kız" Yönelimi: İyi davranış, başkalarını memnun eden veya onlara yardım eden ve onlar tarafından onaylanan davranıştır. Çoğunluk veya "doğal" davranışın ne olduğuna dair basmakalıp imgelere çok fazla uygunluk vardır. Davranış sıklıkla niyetle değerlendirilir, "iyi niyetlidir" ilk kez önem kazanır. Kişi "iyi" olmakla onaylanır.

Aşama 4- "Hukuk ve Düzen" Yönelimi: Otoriteye, sabit kurallara ve sosyal düzenin korunmasına yönelik bir yönelim vardır. Doğru davranış, kişinin görevini yapması, otoriteye saygı göstermesi ve verilen sosyal düzeni kendi iyiliği için sürdürmesidir.

Geleneksel Ötesi Düzey (18 ve sonrası yaşlar): Bu düzeyde, bazı ilkelere sahip olan grup veya kişilerin otoritesinden ve bireyin bu gruplarla kendi özdeşleşmesinden bağımsız olarak, geçerliliği ve uygulaması olan ahlaki değer ve ilkeleri tanımlamaya yönelik açık bir çaba vardır. Bu seviyenin de iki aşaması vardır:

Aşama 5- Sosyal Sözleşme Yönelimi: Doğru eylemler, toplum tarafından eleştirel olarak incelenen ve üzerinde anlaşmaya varılan haklardır.

Aşama 6- Evrensel-Etik-İlke Yönelimi. Tutarlılığa ve evrenselliğe hitap eden, kendi seçtiği etik ilkelere uygun vicdan kararı ile tanımlanır. Bu ilkeler etik ve soyuttur.

Kohlberg, bu inanca ek olarak, öğrencilerin kendi seviyelerinin bir kademe altında ve bir kademe üstünde akıl yürütme kalıplarını kavrayabileceklerini ve ahlaki gelişimin arttırılması için, ahlaki akıl yürütmenin bir sonraki aşamasına maruz kalmanın gerekli olduğunu iddia eder (Superka ve Johnson, 1975). Kohlberg (1966) Ahlaki muhakeme yaklaşımının da çocuklara sabit erdemleri öğretmek, çocuğa yabancı bir kalıp empoze etmek yerine, çocukların halihazırda yöneldiği değere ve ahlaki gelişim evresinde bir sonraki adımı atmasına yardım etmek anlamına geldiğini belirtir.

2.1.9. Değerler Eğitiminin Türkiye'deki Gelişimi

Değerler eğitimi, geçmişten günümüze manevi eğitim, karakter eğitimi, ahlak eğitimi gibi farklı isimlerle alanyazında yer almıştır. Her ne kadar farklı adlarla nitelendirilse de genel manada bütün kavramların nihai amacı, öğrencilere olumlu davranış kazandırmaktır. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde değerler eğitimi, 1960 öncesi ahlak eğitimi adı altında yer aldığı, 1990'dan sonra değerler eğitimi adını aldığı görülmektedir (Yıldırım ve Demirel,

2019). Osmanlı tarihinde ise ahlak eğitimi genel olarak dini bir vecibe olduğu için herkes tarafından önemsenmekte ve sıbyan mekteplerinde dolaylı olarak işlenmekteydi. Tarihsel süreç içerisindeyse, ilk 1859 yılında açılan kız rüştiyelerinde, erkek rüştiyelerinin tam tersi ahlâk dersi yer almaktaydı. Erkek rüştiyelerin de ise ahlâk dersinin okutulmadığı bunun yerine, kırâat dersinde ahlâkî konular işlenmekteydi. Şöyle ki 1869 tarihli Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nde erkek ve kız rüştiyeleri için düzenlenen ders programında ahlâk dersi bulunmamasına rağmen pratikte kız rüştiyelerine ahlâk dersi, erkek rüştiyelerine de kırâat dersi işlenmektedir. 1888 ve sonrasında, taşrada içinde rüştiyelerinde bulunduğu yedi yıl öğrenim süresi olan idâdîler açılmıştır. Bu mekteplerin rüşdiye kısmında ahlâk dersine yer verilmiştir. İbtidâ-î ve rüştiyeden oluşan kız rüştiyelerinde ahlâk dersi, erkek rüştiyelerine göre daha düzenli bir çizgi takip etmiştir. Erkek rüştiyelerinin programına ise, ancak 1899'da ahlâk dersi ilave edilmiştir (Ağırakça, 2012). Geçmişten günümüze kadar bütün eğitim kademelerinin hem programlarının amaçlarında ve açıklamalarında hem de sosyal hayatın içeriğini meydana getiren derslerde doğrudan veya dolaylı olarak karakter ve ahlak eğitime vurgu yapıldığı görülmektedir (Keskin, 2010). Günümüzde ise değerler eğitimi, 1995'te Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümü kutlamaları için Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü tarafından projelendirilen bir çalışmaya dayanmaktadır (İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, aktaran Cihan, 2014). 2005'te ise, yenilenen öğretim programlarında bazı öğretim programlarında değerlerin ayrı bir başlık olarak yer aldığı, bazı öğretim programlarında genel amaçlar içerisinde bulunduğu, bazılarında ise öğrenme alanları kapsamında olduğu görülmektedir. Bu durum değerlerin planlı ve sistematik yaklaşımla sınıf düzeyine göre öğretim programlarında yer verildiğini göstermektedir (Kahramanoğlu, 2019). Tebliğler Dergisi'nin 2552 sayılı dergisinde yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde değer kavramı ilköğretimin amaçları ve genel ilkeler kısımlarında yer verilmiştir (Cihan, 2014). 2009-2010 eğitim öğretim yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet ÇUBUKÇU imzasıyla değerler eğitimi ile ilgili Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından, "toplumsal cinsiyet eşitliği, engellilere saygı, sevgi ve hoşgörü oluşturulması ve ayrımcılığın ortadan kaldırılması vb." konularının işlenmesi için "İlk Ders" genelgesi yayınlanmıştır. Akabinde 01-05 Kasım 2010'da yapılan 18. Millî Eğitim Şûrası kararlarında değerler eğitimi ile ilgili "Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi" adı altında ayrı kararlar alınmıştır. Değerler eğitimine 18. Millî Eğitim Şûrası'nda "Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi" başlığı altında geniş bir şekilde yer verilmiştir. Üçüncü, dördüncü, beşinci, yedinci, dokuzuncu, onuncu, on ikinci, on üçüncü, on beşinci,

on altıncı, on yedinci, on sekizinci, on dokuzuncu Milli Eğitim Şuralarında ise değerler eğitimi ile ilgili konular, şuralarının raporlarında ve kararlarında yer verilmiştir, 18. Milli Eğitim Şurası'nda ise değerler eğitimi komisyon düzeyinde ele alınmıştır (Keskin ve Yazar, 2018).

18. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlardan ve yayınlanan ilk ders genelgesinden sonra, Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 21 Ağustos 2011 tarihli resmi yazısında “Öğrencilerimizin evrensel kültür değerleri ile milli ve manevi değerlerimizi tanıyan, bu değerleri benimseyen ve saygı duyan, bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlamak amacıyla hazırlanan ve ekte sunulan...” şeklinde belirttiği gibi, bazı İl Milli Eğitim Müdürlükleri kendi Değerler Eğitimi Yönergesini oluşturmuş ve kendi değerlerini seçmişlerdir. Örnek olarak Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2015), Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2015), Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2019), Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2021) Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin Ele Aldığı Değerler

Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü
• Sevgi, • Sorumluluk, • Saygı, • Hoşgörü- duyarlılık, • Özgüven, • Empati, • Adil olma, • Cesaret, liderlik • Nazik olmak, • Dostluk, • Yardımlaşma, dayanışma, • Temizlik, • Doğruluk, dürüstlük • Aile birliğine önem verme, • Bağımsız ve özgür düşünme, • İyimserlik, • Estetik duyguların geliştirilmesi, • Misafirperverlik, • Vatanseverlik • İyilik yapmak, • Çalışkanlık, • Paylaşımçı olmak, • Şefkat - merhamet, • Selamlaşma, • Alçakgönüllülük, • Kültürel mirasa sahip çıkma, • Fedakârlık.	• <i>Yardımlaşma ve Dayanışma</i> *Paylaşma *İşbirliği *Tasarruf • <i>Temizlik</i> *Kişisel Temizlik *Çevre Temizliği • <i>Doğruluk ve Dürüstlük</i> <i>Hoşgörü Sevgi ve Saygı</i> *Vatan Sevgisi *İnsan Sevgisi *Doğa Sevgisi *Farklılıklara Saygı • <i>Sabır Aile ve Toplum Adalet ve Sorumluluk</i> *Adil Olma *Kendine Karşı Sorumluluk *Çevresine Karşı Sorumluluk	• <i>Vatan Sevgisi</i> *Toplumsal Değerlere Saygı-Toprağın Vatan Olması *Şehitlik ve Gazilik - Ortak Noktalarımız *Büyüklerle Saygı *Küçüklerle Sevgi *Selamlaşma ve Tebessüm *Özür Dileme ve Bağışlama • <i>Birlik Beraberlik ve Kardeşlik</i> *Kardeşlik için Fedakarlık *Hoşgörü *Yardımlaşma *Hediyeleşme *Birlikte Yaşama - Kültürü • <i>Sabır</i> *Azim ve Kararlılık *Trafikte Sabır *Denetim *Birlikte Yaşama - Kuralları *Hayatın Zorluklarına Karşı Tahammül	• <i>Sevgi-Saygı</i> *Selamlaşma *Anne-Babaya Saygı, *Yaşlılara Saygı, *Öğretmene Saygı, *Farklılıklara Saygı, *Aile Sevgisi, *Doğa Sevgisi, *Arkadaş Sevgisi *Vatan Sevgisi, *Hayvan Sevgisi • <i>Sorumluluk</i> *Kendine Karşı, *Doğaya ve Çevreye Karşı, *Ülkemize ve Milletimize Karşı, *Aileye Karşı, *Topluma Karşı, *Görev Bilinci, *Paylaşma • <i>Doğruluk ve Dürüstlük</i> *Doğru Sözlü Olma *Tarafsız Olma *Sözünde Durma *Çıkarıcı Olmama *Emanete Sahip Çıkma *Güvenilir Olma *Vefa ve Sadakat • <i>Temizlik ve Hijyen</i> *Kişisel Temizliğe Dikkat Etme *Çevre Temizliğine Dikkat Etme *Ev ve Odamızın Temizliğine Dikkat

Tablo 2 incelendiğinde, değerler eğitimi yönergesi hazırlayan, örnek olarak seçilen il milli eğitim müdürlüklerinin yönergelerine bakıldığında, her il milli eğitim müdürlüğü kendi perspektifine göre öğrencilere kazandırılacak değerleri ve alt değerleri belirlemiştir. İlerleyen süreçte değerler eğitimi üzerine il milli eğitim müdürlüklerinin gerekli özene göstermemesi, bakanlık politikalarında değerler eğitimi ile ilgili süreç/proje yönetimi yetersizliği ve politikalarda farklılaşmalar veya her il milli eğitim müdürlüğünün kendi çalışmalarına göre kendi değerlerini ve alt değerlerini oluşturması eğitim politikaları bakımından ortak değerler üzerinde çalışılamamasından dolayı, Millî Eğitim Bakanlığı ortak değerler oluşturmuştur. Topal (2019) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18 Temmuz 2017 tarihinde "Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine" başlığıyla yayımladığı bildirisinde değerler eğitimine ilişkin on kök değerden bahsedilmiştir. Bu

değerler: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” olarak sunulmuştur. Bu değerlerin çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) on kök değeri biraz daha genişleterek, adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik olmak üzere 18 değere yer vermiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ise Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki gibi 18 değerden ziyade, Talim ve Terbiye Kurulunun belirlemiş olduğu on kök değer, ayrı bir program veya öğrenme alanı olarak değil, öğretim programının içine, programın özü olarak yerleştirilmiştir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, mesleki öz-yeterlik ve değerler eğitimi öz-yeterlik ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan ve araştırma konusu ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Mesleki Öz-Yeterlik ile İlgili Araştırmalar

2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akbulut ve Aküzüm’ün (2021) yaptığı araştırmada, araştırmacılar devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmada 415 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel öz yeterlikleri ve alt boyutlarındaki öz-yeterliliklerinin “çok üst düzeyde” olduğu görülmüş; genel öz yeterlik ve alt boyutlarındaki öz-yeterliliklerinin cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu ve kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan’ın (2019) yaptığı araştırmada, araştırmacılar sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri açısından kendilerini hangi düzeyde gördüklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç dâhilinde, sınıf öğretmenliği bölümünün son sınıfında öğrenim gören 74 sınıf öğretmeni adayı ile, MEB’e bağlı devlet ilkokullarında görev yapan 71 sınıf öğretmenine, araştırmacıların

kendilerinin geliştirdiği ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öğretmen genel yeterliklerinde kendilerini sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Kalkan'ın (2018) yaptığı, araştırmada, araştırmacılar ortaokul ve lise öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma dâhilinde 164 öğretmene öğretmen öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucu öğretmenlerin öz-yeterlikleri “oldukça yeterli” düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği fakat mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve en son mezun olunan okul türü değişkenlerinde ise anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Gökkyer ve Karakaya Cirit'in (2018) yaptığı araştırmada, araştırmacılar sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç dâhilinde, basit tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen toplam 269 sınıf öğretmenine öğretmen öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inanç düzeyleri, sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutunda, öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik alt boyutunda ve ölçeğin tamamında oldukça yeterli düzeyindeyken; öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik alt boyutunda ise aynı düzeyde olmasına rağmen ortalama daha yüksektir. Cinsiyet, eğitim düzeyi ve öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yeri değişkenlerine göre, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik arttıkça öğrenci katılımına ve öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik düzeyinin arttığı saptanmıştır.

Kaçar ve Beycioğlu'un (2017) yaptığı araştırmada, araştırmacılar ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç dahilinde, 502 sınıf ve branş öğretmenine ulaşılmıştır. Örnekleme dahil edilen öğretmenlere öz-yeterlik kaynakları ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, branş ve çalıştıkları okullarda okuyan öğrenci sayısı değişkenlerine göre öz yeterlik inançları, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öz yeterlik inançlarına bakıldığında Performans Başarıları, Sözel İkna, Dolaylı Yaşantılar alt boyut puanları ve toplam öz-yeterlik ölçek puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Fakat Fizyolojik ve Duygusal Durumlar alt boyutunda anlamlı bir farklılıklar görülmüştür.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre öz yeterlik inançları, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sözel İkna ve Performans Başarıları boyutlarında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının onların mezun olduğu fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak Fizyolojik ve Duygusal Durum ve Dolaylı Yaşantılar boyut puanlarının öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Eker'in (2014) yaptığı çalışmada, araştırmacı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç dâhilinde, 278 sınıf öğretmenine öğretmen öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik inançlarının düzeyi “yeterli” olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından öğretmenlerin öğrencileri derslere aktif katılımını sağlamaları “orta düzeyde yeterli”; öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında ise kendilerini “yeterli” gördükleri bulunmuştur.

Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) yaptığı çalışmada, araştırmacılar sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, hizmet yılı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada 401 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenlere öğretmen öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının düzeyleri cinsiyet ve okulların bulundukları bölgelere göre farklılık göstermektedir. Hizmet yıllı değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Taşar'ın (2012) yaptığı çalışmada, araştırmacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin genel algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç dâhilinde araştırmanın örneklemini, çalışmaya gönüllü olarak katılan 500 öğretmeninden oluşmaktadır ve bu gönüllü öğretmenlere araştırmacının kendisinin geliştirdiği ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının genelde “iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmış; mesleki genel yeterlik algılarının cinsiyet ve hizmet içi eğitimi değişkenlerine göre değişmediği; fakat branş, hizmet yılı ve mezun olunan yüksek öğretim programı değişkenlerine göre değiştiği bulunmuştur.

Babaoğlu ve Korkut'un (2010) yaptığı çalışmada, araştırmacılar sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeylerini tespit etmeyi ve bu öz yeterlik inancı ile sınıf yönetimi beceri algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı

amaçlamışlardır. Bu amaç dâhilinde ilişkisel tarama modelinde planlanan araştırmaya 401 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve sınıf yönetimi beceri ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, “oldukça yüksek” düzeyde; sınıf yönetimi becerilerinden “Plan Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen” boyutunda “iyi” düzeyde; “Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı” ile “Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri” boyutlarında “çok iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Aktağ ve Mirzeoğlu’nun (2007) yaptığı araştırmada araştırmacılar, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin cinsiyet, eğitim durumu, deneyim ve öğretmenlik kademesi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda tarama modelinde yapılan araştırmaya Bolu’nun ilinde görev yapan 94 sınıf öğretmeni ve 183 branş öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlik mesleki yeterlik alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre herhangi anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğretmenlik kademesi değişkenine göre, öğretmenlik mesleği alt boyutlarından sadece öğrenci katılımı alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; eğitim düzeyi alt boyutu değişkenine göre, öğretmenlik mesleği alt boyutlarından öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuş; öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine ise, öğretmenlik mesleği alt boyutlarından sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Erdem ve Demirel’in (2007) yaptığı araştırmada, araştırmacılar öğretmenlerin öz-yeterliklerini belirlemek için ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeği geliştirmek için 2003-2004 eğitim öğretim yılında Hacettepe Üniversitesinde öğrenim gören 346 öğretmen adayları seçilmiştir. Ölçek geliştirme sonucunda tek boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir.

2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ryan ve Mathews (2021) yaptığı araştırmada, araştırmacılar ilkokulların özel eğitim sınıflarında görev yapan öz-yeterliklerinin incelenmesi amaçlamışlardır. Bu amaç dahilinde online yapılan anket sonucunda ilkokullarda özel eğitim sınıflarında görev yapan 744 öğretmenden 139’u katılmıştır. Araştırma sorularıyla bağlantılı olarak özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinden destek gördükleri ve özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterliklerinin yüksek olduğu ve okul

müdürlerinin öğretmenleri desteklemesi ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Skapinaki ve Salamoura'nın (2020) yaptığı araştırmada, araştırmacılar eğitimin kalitesini iyileştirmede öğretmenlerin öz-yeterlik ve iş tatmininin etkisini incelemektir. Anket, toplam 420 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmede iş tatminini en çok yönetici ve meslektaşları ile ilişkiler, eğitim yönetimi, sosyal tanınma ve mesleki gelişim, sınıf ve öğrenci ilişkileri yönetiminin etkilediği görülmüştür.

Skaalvik ve Skaalvik'in (2017) yaptığı araştırmada, araştırmacılar okulun amaçlarını, iş yükü, öz yeterlik, duygusal tükenme, iş tatmini ve öğretmenlik mesleğini bırakma motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya Norveç'te görev yapan 760 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine neden olan iki neden olduğu, bunlarından birincisinin öz-yeterlik diğerinin ise iş tatmini olduğu bulunmuştur.

Colson, Sparks, Berridge, Frimming ve Willis'in (2017) yaptığı araştırmada, araştırmacılar bir yıl süren öğretmenlik yerleştirmesine yerleştirilen öğretmen adayları ile geleneksel bir yarıyıl (sekiz hafta) yerleştirmeye yerleştirilen öğretmen adaylarının yeterliklerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya Midwest de National Council for Accreditation of Teacher Education- (NCATE) tarafından akredite edilen 144 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına öğretmen öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bir yıl süren eğitim çalışmalarının, on altı haftalık eğitimle öğretmen eğitimi çalışmalarına göre, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarında daha yeterli, her iki farklı eğitimden geçen öğretmen adaylarının da genel yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Vieluf, Kunter ve Vijver'in (2013) yaptığı araştırmada, araştırmacılar, farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterliğini incelemişlerdir. Araştırmada 23 ülke ve 73100 öğretmenin dâhil olduğu The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) verileri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenin öz-yeterliğinin ülkeler arasında öğretim uygulamaları ve iş tatmini ile eş değer olduğunu; ülkeler bazında ise sadece iş tatmini ile ilgili önemli pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen öz-yeterliği bazı kavramlarla da ilişkili olduğu belirlenmiş ve bunun nedeninin ülkelerin kültürel farklılıklarından kaynaklandığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Skaalvik ve Skaalvik'in (2010) yaptığı araştırmada araştırmacılar öğretmenlerin okul bağlamı algısı, öğretmen öz yeterliliği, kolektif öğretmen yeterliliği, öğretmen tükenmişliği, öğretmen iş tatmini ve öğretmenlerin öğretme dışındaki faktörleri başarabilecekleri şeylere sınırlamalar getirdiğine dair inançlarını araştırmaktır. Ayrıca öğretmen öz-yeterliliğini ölçek için geliştirilen ölçeğin faktör yapısını incelemişlerdir. Araştırmaya, Norveç de ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 2249 öğretmen katılmıştır.

Skaalvik ve Skaalvik'in (2007) yaptığı, araştırmada, araştırmacılar “Norveçli Öğretmenler Öz-Yeterliliği” ölçeğini geliştirmişlerdir ve ayrıca araştırmacılar öğretmen öz yeterliliği, algılanan kolektif öğretmen öz-yeterliliği dışsal kontrol (öğretmenlerin eğitim yoluyla neleri başarabileceğine ilişkin sınırlamalar hakkındaki genel inançları), gerilme faktörleri ve öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 244 ilkököl ve ortaoköl öğretmeninin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenliğin öz-yeterliliği ile ilgili ve birbirleri ile ilişkili 6 boyut bulunmuştur. Bunlar; eğitimi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyarlama, öğretim, öğrencileri motive etme, disiplini koruma, meslektaşları ve velilerle iş birliği ve değişikliklerle başa çıkma ve zorluklardır. Ayrıca bu alt boyutların altında, öğretmen öz-yeterliliğini etkileyen, kolektif öğretmen yeterliliği ve dışsal kontrol olmak üzere iki kavram alanyazına sundular.

Öğretmen öz-yeterliliği ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar genel bir şekilde değerlendirilirse, yurt içinde yapılan çalışmalar genel olarak öğretmen öz-yeterliliklerini etkileyen değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, vb.) açısından incelendiği görülmektedir. Örneklem açısından; öğretmenlik mesleği içerisinde yer alan farklı branşlar örnekleme alınarak araştırmalara dâhil edilmiştir. Her ne kadar öğretmen öz-yeterliliği olsa da öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Öğretmenlerin öz-yeterliliklerini belirlemek için alanyazında yer alan farklı öz-yeterlilik ölçekleri de araştırmalarda kullanılmıştır. Araştırmalar genel açıdan öğretmen öz-yeterliliği ile ilgili olsa da öğretmen öz-yeterliliğini farklı konularla ilişkisi de araştırılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise örnekleme öğretmenlerin oluşturduğu mikro araştırmalar olduğu gibi farklı ülkelerinde örnekleme dahil edildiği makro çalışmalarda yapılmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda hem öğretmen öz-yeterliliklerini belirlemek için çalışmalar yapılmış hem de öğretmenlerin öz-yeterliliklerini belirlemek için ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda da yurt içinde yapılan araştırmalar gibi hem öğretmen öz-yeterlilik algıları incelenmiş hem de öğretmen öz-yeterlilik algılarının farklı

konularla ilişkisi incelenmiştir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarda genel olarak nicel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir.

2.2.2. Değerler Eğitimi Öz-Yeterliği ile İlgili Araştırmalar

2.2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde yurtiçinde değerler eğitimi öz-yeterliği ve bu konuya yakın kabul edilebilecek bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Aşağıda bu çalışmalara yer verilmiştir.

Bayat ve Yazar'ın (2022) yaptığı araştırmada araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerini ölçmek için ölçek geliştirmişlerdir. Basit (seçkisiz) yöntemle gerçekleştirilen araştırmada açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi için iki farklı örneklem alınmıştır. Araştırmaya birinci uygulama olan AFA için 344 öğretmen ve ikinci uygulamaya olan DFA için 276 öğretmen olmak üzere toplamda 620 öğretmen katılmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme olmak üzere dört boyuttan ve 33 maddeden oluşan “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir.

Tunç'un (2020) yaptığı araştırmada araştırmacı, öğretmenlerin değerler eğitimi öz yeterlilik inançlarının düzeyini belirleme, değer eğitimi öz yeterlik inançlarının; cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, değerler eğitimine dair seminer-hizmet içi eğitimine katılıp/katılmama, değerler eğitimi önemseme durumu ve öğretmenlerin branş değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeline göre desenlenen araştırmada değer eğitimi öz yeterlik inançlarının incelenmesi ölçeği kullanılmış ve 547 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin değerler eğitimi öz yeterlik düzeyleri olumlu bir inanç içerisinde oldukları söylenebilir. Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin %82.4'ünün değer eğitimi hiç önemli bulmadığı sonucu da ortaya çıkmıştır. Değer eğitimi öz-yeterliğin bazı değişkenlerde katılımcılara göre farklılaşma olduğu görülmüştür.

Ekiz Alpaslan'ın (2019) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değerler Eğitimi ile İlgili Yeterlilikleri ve Sahip Oldukları Metaforlar” isimli çalışmasında araştırmacı, sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimi ile ilgili yeterliliklerini ve sahip oldukları metaforları belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde geliştirilen araştırmaya 210 sınıf öğretmeni adayını katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimi öz

yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenlerde de anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ekin'in (2019) yaptığı çalışmada araştırmacı, öğretmenlerin değerler eğitimi öz yeterlik algılarını incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı genel tarama modelin göre araştırmayı tasarlanmıştır. Araştırmanın örnekleminde 742 öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan değerleri kazandırabilme düzeylerinin genel olarak kendilerini yeterli gördükleri, ölçeğin alt boyutlarının bazı değişkenlerde incelendiğinde farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Öz'ün (2019) yaptığı çalışmada araştırmacı, sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimi konusunda öz yeterlik algılarını saptamayı ve sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri ve değer öğretilimine ilişkin öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının değerler öğretilimine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf düzeyine, akademik başarı algısına, değer öğretilimini önemseme durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Değerler öğretilimine ilişkin öz-yeterlik algıları kadın sınıf öğretmeni adaylarına lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yolcu ve Sarı'nın (2018) yaptığı çalışmada araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimsi olarak öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin görüşlerini ve öz-yeterlik algılarını incelenmişlerdir. Betimsel tarama modeli ile tasarlanan araştırmaya 301 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada “Karakter Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Nitelikler” ve “Sınıf Karakter Eğitimi Uygulamaları” olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlerin karakter eğitimi niteliklerine verdikleri önem ve öz-yeterlik algılarına ilişkin önem düzeyi lehine iki alt ölçek ve toplam puan arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Karakter eğitimi için gerekli öğretmen niteliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde cinsiyete, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık çıkmamış fakat mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmıştır.

Çetin (2016a) yaptığı Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimi İlişkin Öz Yeterlilik İnançlarını Ölçmek İçin Bir Ölçek Geliştirme isimli çalışmada araştırmacı, 351 öğretmen adayına uyguladığı anket ile değerler eğitimi öz-yeterlik anketini geliştirmiştir.

Çetin (2016b) yaptığı Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimi Öz-yeterlik İnançlarının Belirlenmesi isimli çalışmada araştırmacı, öğretmen adaylarının değerler eğitimi ilişkin öz yeterlik inançlarının düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli şeklinde desenlenen çalışmada, evrenin hepsine ulaşılmaya çalışılmış ve 550 öğretmen adayına

anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Çetinbaş'ın (2015) "Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi" isimli araştırmasında araştırmacı, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem uygun olarak tarama modelinde yapılan araştırmaya nicel veriler için 210, nitel veriler için 12 sınıf öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre değerler eğitimine yönelik yeterlilikleri, bir değeri geliştirebilmeye yönelik yeterlilikleri, değerler eğitimi yaklaşımlarını kullanabilmeye yönelik yeterlilikleri ve değerler eğitimi gerçekleştirilebilmeye yönelik yeterlilikleri "yeterli" düzeye olduğu, değerler eğitimine yönelik yeterliliklerinin; cinsiyete, medeni duruma, mesleki deneyime ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur.

Şahin'in (2013) yaptığı çalışmada araştırmacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma yöntem ile planlanmıştır. Araştırmanın nicel bölümü için araştırmacının kendisinin geliştirdiği ölçek kullanılmış; nitel bölümde ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek için görüşme formu uygulanmıştır. Uygulama, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 403 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adayları hem değerler eğitimi öz-yeterlilik ölçeği genelinden hem de ölçek alt boyutlarından genel olarak yüksek öz-yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Değerler Eğitimi Öz-Yeterlilik" düzeyleri ele alınan değişkenlere göre anlamlı bulunmamıştır. Fakat sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır.

Avcı'nın (2011) yaptığı çalışmada araştırmacı, ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlilik düzeyleri ve görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, nicel ve nitel olmak üzere karma desen şeklinde bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın nicel bölümünde Ankara'da görev yapan 872 sosyal bilgiler öğretmeninden tabakalı örneklem ile seçilen 267 sosyal bilgiler öğretmenine anket uygulamıştır. Nitel bölümde ise, görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem karakter eğitimi öz-yeterliliği ile hem de karakter eğitimi yeterliğinin alt boyutlarında çok yüksek öz-yeterliliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında da bazı değişkenlerde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Acat ve Aslan'ın (2011) yaptığı araştırmada araştırmacılar, okullarda yürütülen çalışmaların karakter eğitimi felsefesine göre değerlendirilmesi amacıyla “Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeğini” hazırlamayı amaçlamışlardır. Bu amaç çerçevesinde, Character Education Partnership (CEP) tarafından ortaya konulmuş olan karakter eğitimi ilkelerinden faydalanılarak “Karakter Eğitimi Süreci'nde” 52 maddelik ölçeği hazırlamışlardır. Hazırlanan ölçek, beş farklı ilköğretim okulundan seçilen 168 öğretmen üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda, geçerliği ve güvenirliği sağlanan 33 maddelik ve beş faktörden oluşan “Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği (OKEYÖ)” oluşturulmuştur.

Parlar, Çavuş, Levent ve Ekşi (2010), Tatman (2007) tarafından geliştirilen “Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancını Ölçme Aracı” (Administrator Character Education Efficacy Belief Instrument) Türkçeye çevirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç çerçevesinde, 220 okul yöneticisinin örnekleme yer aldığı bir çalışma ile geçerlik ve güvenirliği sağlanan “Yöneticilerin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancını Ölçme Aracı'nı” elde etmişlerdir.

Demirel (2009), Milson ve Mehlig (2002) tarafından geliştirilmiş olan “Karakter Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” Türkçeye uyarlamıştır. Yapılan uyarlama neticesinde iki boyuttan oluşan ve geçerlik ve güvenirliği sağlanan “Karakter Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” elde edilmiştir.

Milson ve Ekşi (2003) Milson ve Mehlig (2001) tarafından geliştirilmiş olan “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)” Türkçeye uyarlamıştır. Uyarlama neticesinde 24 maddeden ve iki alt boyuttan oluşan “Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS)” elde edilmiştir.

2.2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sukidin, Fajarwati, Imamyartha, Hasan, Yudianto, Hartanto ve Saputri'nin (2022) yaptığı Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Karakter Eğitimi Öz-Yeterlikleri ve Algıları isimli araştırmada araştırmacılar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının karakter eğitimine ilişkin algılarını ve öz yeterliliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğretmen adaylarının ahlak eğitimi öz-yeterlik algıları yüksek bulunmuştur.

Lee, Wong ve Kong (2021) yaptığı Ortaokul Öğretmenlerinin Ahlaki ve Karakter Eğitimi Öz-Yeterliği ve Yordayıcıları: Bir Hong Kong Perspektifi isimli araştırmada araştırmacılar, ortaokul öğretmenlerinin ahlak ve karakter eğitimi öz-yeterliklerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya ortaokulda görev yapan 674 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim yeterliği ile ahlak eğitimi yeterliği arasında pozitif ilişki, öğretmenlerin genel öğretim yeterliği ile öğreten pozitifliği ve öğretim uygulamaları arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ribble'ın (2020) yaptığı Öğretmenlerin Karakter Eğitimi Öğretiminde Öz-Yeterliği isimli araştırmada, araştırmacı öğretmen adaylarının ve birinci sınıf öğretmenlerinin karakter eğitimi öğretimi ile ilgili öz-yeterliği belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sekiz katılımcı bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin karakter eğitimi öğretimi yaparken en az kullandıkları karakter özellikleri adalet, vatandaşlık ve şefkattir.

Barni, Danioni ve Benevene'nin (2019) "Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching" (Öğretmenlerin Öz Yeterliliği: Kişisel Değerlerin ve Motivasyonların Öğretim İçin Rolü) isimli araştırmada araştırmacılar öğretmenlerin sahip olduğu insani değerler ile öz-yeterlikleri arasında ki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 227 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterliği yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin sahip olduğu kişisel değerlerin tümünün birbirleri ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Narvez, Vaydich, Turner ve Khmelkov'un (2008) yaptığı Ahlak Eğitimi İçin Öğretmen Öz Yeterliliği: Ahlak Eğitimi İçin Öğretmen Öz Yeterliliğinin Ölçülmesi/Ölçek Geliştirme isimli araştırmada araştırmacılar, öğretmenlerin ahlak eğitimi yeterliğini ölçmek için ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç çerçevesinde araştırmacılar 13 maddelik öğretmen ahlak eğitimi öz-yeterliği ölçeğini geliştirmişlerdir.

Değerler eğitimi öz-yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalara yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında, yurt içinde yapılan çalışmalarda değerler eğitimi öz-yeterliğini destekleyecek, karakter eğitimi öz-yeterliği, değerler öğretimi öz-yeterliği vb. çalışmaların yapıldığı görülmektedir. İlgili çalışmalar, farklı branşlar da görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerini değerlendirmek için yapılan çalışmalar olsa da öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerini ölçmek için ölçek geliştirme ve alanyazında yer alan ölçekleri Türkçeye çevirip geçerlik ve güvenirlik çalışması yaparak alanyazına dâhil etme gibi çalışmalar da mevcuttur. Çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin

değerler eğitimi öz-yeterliklerini, belirlenen değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem öğrenim durumu vb.) açısından incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda genel olarak nicel araştırma yöntemleri kullanılsa da nitel araştırma yöntemlerinin de kullanıldığı çalışmalar mevcuttur. Değerler eğitimi alanyazının da öz-yeterlik kavramı yeni bir kavram olduğu için hem yurt içi hem de yurt dışı alanyazında yeteri kadar çalışma bulunmadığı söylenebilir. Yurt dışında yapılan değerler eğitimi öz-yeterlik çalışmalarında, değerler eğitimi ile ilgili ölçek/ölçekler geliştirilmiş ve geliştirilen ölçekler öğretmenlerin oluşturduğu örneklem gruplarına uygulandığı görülmektedir.



3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, Malatya ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında, sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterlikleri arasında ilişki bulunup bulunmadığı ve mesleki öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterliklerinin cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olduğu okul, öğrenim düzeyi, bilimsel yayın takip etme sıklığı, bilimsel toplantılara katılma durumu ve meslek hayatlarında değerler eğitimi ile ilgili bir seminere katılıp katılmama değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinin, amacı, geçmişte olan veya günümüzde devam eden bir olayı, gün yüzüne çıkarmayı amaçlayan ve geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2014; Karasar, 2016). Tarama modeli, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların konu hakkında düşünce ve tutumlarının araştırılması amacıyla, diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan çalışmalarda kullanılır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan 2515 (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020) sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın her aşamasında farklı olmak üzere üç defa örneklem alınmıştır. İlk iki örneklem araştırmada kullanılacak ölçeğin geliştirilmesi için, üçüncü örneklem ise araştırma için alınmıştır. Örneklem için, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde bulunan tüm ilkokulların bir listesi çıkartılmıştır. Bu listeden yansızlık kuralına göre (rastgele), her bir örnekleme eşit seçilme olasılığı vererek yeterli sayıda okul örneklem içine alınmıştır. Örnekleme alınan okullardaki tüm öğretmenler üzerinde veri toplama araçları ile gerekli ölçümler yapılmıştır. Alınan sonuçlar, Malatya ilindeki tüm öğretmenlere genellenmiştir. Bu yapılan örneklem

belirleme türüne “Basit Seçkisiz Örnekleme” denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018; Can, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Basit Seçkisiz Örnekleme yöntemi ile belirlenen sayıdaki öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*cinsiyet, mesleki kıdem yılı, en son mezun olduğunu okul, öğrenim düzeyi, bilimsel yayın takip etme sıklığı, bilimsel toplantılara katılım durumu (sempozyum, kongre, konferans vb.) ve meslek hayatınızda “değerler eğitimi” ile ilgili herhangi bir seminere, kursa katıldınız mı?*” değişkenlerine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	182	52.6
Erkek	164	47.4
Toplam	346	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %52.6’sı kadın, %47.4’ü erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem Yılı	n	%
6-10 Yıl	24	6.9
11-15 Yıl	68	19.7
16 – 20 Yıl	64	18.5
21 Yıl ve Üzeri	190	54.9
Toplam	346	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %6.9’u 6-10 yıl arası, %19.7’si 11-15 yıl arası, %18.5’i 16-20 yıl arası, %54.9’u 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni olarak bir il merkezinde çalışmak veya sınıf öğretmeni olarak il merkezine tayin olabilmek için uzun yıllar köylerde çalışmak gerekebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1-5 yıl arasında olan öğretmenler sayı bakımından çok az olduğu için, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmen sayıları mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin sayısına eklenmiştir.

Tablo 5.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Dağılımı

En Son Mezun Olunan Okul	n	%
Eğitim Yüksek Okulu	37	10.7
Eğitim Fakültesi	252	72.8
Diğer	57	16.5
Toplam	346	100

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %10.7'si eğitim yüksek okulu mezunu, %72.8'i eğitim fakültesi mezunu, %16.5'i ise diğer (fen edebiyat fakültesi, iktisadi idari bilimler fakültesi, mühendislik fakültesi vb.) fakültelerden mezun olduğu görülmektedir. Eğitim yüksek okulu mezunu öğretmenler -daha sonradan lisans tamamlama adı altında okulları eğitim fakültelerine dönüştürülse de- ilk hizmet öncesi eğitimlerini eğitim yüksek okullarında almışlardır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	n	%
Lisans	309	89.3
Lisansüstü	37	10.7
Toplam	346	100

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %89.3'ü lisans, %10.7'si lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 7.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Dağılımı

Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı	n	%
Haftalık	59	17.1
Aylık	112	32.4
Yıllık	95	27.5
Hiç	80	23.1
Toplam	346	100

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %17.1'i haftalık, %32.4'ü aylık, %27.5 yılda bir bilimsel yayınları takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %23.1'i ise bilimsel yayınları hiç takip etmediği görülmektedir.

Tablo 8.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bilimsel Toplantılara Katılım Değişkenine Göre Dağılımı

Bilimsel Toplantılara Katılım	n	%
Altı Ayda Bir	49	14.2
Yılda Bir	98	28.3
Birkaç Yılda Bir	117	33.8
Hiç	82	23.7
Toplam	346	100

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %14.2’si altı ayda bir, %28.3’ü yılda bir, %33.8’i birkaç yılda bir bilimsel toplantılara katılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %23.7’sinin ise hiç bilimsel toplantılara katılmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir seminere, kursa katıldınız mı?” Değişkenine Göre Dağılımı

Değerler Eğitimi ile İlgili Herhangi Bir Seminere, Kursa Katıldınız mı?	n	%
Evet	260	75.1
Hayır	86	24.9
Toplam	346	100

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %75.1’i değerler eğitimi ile ilgili seminer ya da kursa katılmış olduğu %24.9’unun ise değerler eğitimi ile ilgili herhangi kurs ve seminere katılmamış olduğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verilerini toplamak için, üç bölümden oluşan bir veri seti kullanılmıştır. Veri setinin birinci bölümünde, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Kişisel Bilgi Formu; ikinci bölümünde, öğretmenlerin mesleki öz-yeterliğini ölçmek için Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) (Ek 1) tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” ve üçüncü olarak son bölümde ise araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterliğini ölçmek için “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” (Ek 2) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Sınıf öğretmenleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla kişisel sorular oluşturulmuştur. Bu sorular; mesleki kıdem, cinsiyet, en son mezun olduğu okul, öğrenim düzeyi, bilimsel

yayın takip etme sıklığı, bilimsel toplantılara katılma durumu ve değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılıp katılmama durumudur.

3.3.2. Öğretmen Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) (Ek 1) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “Akademik Öz-Yeterlik, Mesleki Öz-Yeterlik, Sosyal Öz-Yeterlik ve Entelektüel Öz-Yeterlik” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin ve alt boyutların Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayısı (α) Akademik Öz-Yeterlik alt boyutu için .75, Mesleki Öz-Yeterlik alt boyutu için .86, Sosyal Öz-Yeterlik alt boyutu için .88, Entelektüel Öz-Yeterlik alt boyutu için .87 ve ölçeğin tümü için .93’tür. Hesaplanan iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği toplam 27 maddeden oluşmakta ve maddeler (1) Katılmıyorum, (5) Katılıyorum aralığında bulunmaktadır. Ölçeğin “Akademik Öz-Yeterlik” faktöründe beş (1-5), “Mesleki Öz-Yeterlik” faktöründe yedi (6-12), “Sosyal Öz-Yeterlik” faktöründe sekiz (13-20) ve “Entelektüel Öz-Yeterlik yedi (21-27)” madde bulunmaktadır. Ölçekte her bir faktörden ve ölçeğin tümünden toplam puan alınabilmektedir. Her bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin o faktöre yönelik öz-yeterlik inançlarının arttığını göstermektedir.

Araştırma için yapılan uygulamanın sonuçlarına göre, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” normal dağılım gösterip göstermediği için skewness ve kurtosis değerlerine bakılmıştır. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin skewness değeri -.790 ve kurtosis değeri .531 bulunmuştur. Bu değerler “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin” normal dağılım gösterdiğini göstermiştir. Araştırma için yapılan uygulama sonuçlarında ölçeğin güvenirlik katsayıları ise; ölçeğin alt boyutları olan Akademik Öz-Yeterlik .80, Mesleki Öz-Yeterlik .87, Sosyal Öz-Yeterlik .87, Entelektüel Öz-Yeterlik .89 bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise .93 bulunmuştur.

3.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi

Veri setinin üçüncü bölümünde ise, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen, “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” (Ek 2) kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde

genel olarak aşağıdaki adımlar izlenmiştir (Seçer, 2015; Sönmez ve Alacapınar, 2016, Erkuş, 2019).

3.3.3.1. Alanyazın Taraması ve Madde Havuzunun Oluşturulma Aşaması

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliği Ölçeğinin (SÖDEÖYÖ) geliştirilmesinde, alan yazın ayrıntılı olarak taranarak değerler eğitimi ile ilgili yazılmış kitap, makaleler, karakter ve değerler eğitimi öz-yeterliklerini ölçmek için veya karakter ve değerler eğitimi çerçevesinde yapılan araştırmalar ve uyarlanan ölçme araçları incelenmiştir. Milson ve Ekşi (2003), Dilmaç (2007), Karataş ve Oral (2007), Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi (2008), Dünder, Ekşi ve Yıldız (2008), Demirel (2009), Cesur ve Topçu (2010), Okudan (2010), Parlar, Çavuş, Levent ve Ekşi (2010), Acat ve Aslan (2011), Avcı (2011), Çalışkur ve Aslan (2013), Şahin (2013), Tomul ve Çelik (2014), Sevim (2014), Çetin (2015), Çetin (2016a), Beldağ, Özdemir ve Nalçacı (2016), Ekin (2019), Zengin ve Çelik (2019) bu çalışmalardan bazılarıdır. Ayrıntılı alanyazın taramasının ardından öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterliklerini belirlemeye yarayacak 42 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

3.3.3.2. Uzman Görüşü Alma Aşaması

Oluşturulan maddelerin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Bu doğrultuda Dicle Üniversitesi'nden 2 Profesör, 4 Doçent, 2 Doktor Öğretim Üyesinden, İnönü Üniversitesi'nden 1 Profesör, 2 Doçent ve 1 Doktor Öğretim Üyesinden, Siirt Üniversitesi'nden 1 Doçentten, Hakkâri Üniversitesi'nden 1 Doktor Öğretim Üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alınan akademisyenlerin uzmanlık alanları Eğitim Programları ve Öğretimi, Ölçme ve Değerlendirmedir. Ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirlik durumu için, "Eğitim Programları ve Öğretim" alanında dokorasını yapmış Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmış ve maddelerin anlaşılabilir olduğu değerlendirilmiştir. 42 madde için alınan uzman görüşünden sonra, ölçekte 5 madde düzeltilmiş ve ölçeğe 3 madde eklemiştir. Uzman görüşü sonucunda, 45 maddeden oluşan ve "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Katılıyorum", ve "Tamamen Katılıyorum" şeklinde 5'li Likert tipi taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçek formu, katılımcılar tarafından anlaşılabilir olup olmadığını değerlendirmek için, örneklem grubu ile benzer özellikler gösteren 20 kişilik öğretmen grubuna uygulanmış ve ölçek maddelerinin anlaşılabilir olduğu belirlenmiştir.

3.3.3.3. *Pilot Uygulama Aşaması (Örneklem grubu belirleme, pilot uygulama, açımlayıcı faktör analizi)*

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin ilk uygulanması için Dicle Üniversitesi'nden Etik Kurul İzni ve Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra, Malatya'da örnekleme seçilen okullara araştırmacı tarafından ölçekler uygulanmıştır. Araştırma için toplam 445 ölçek dağıtılmış ve bu dağıtılan ölçeklerden 387 tanesi öğretmenler tarafından yanıtlanmıştır. Elde edilen ölçeklerden 43 tanesi, katılımcıların ölçeği doldururken gereken hassasiyeti göstermedikleri anlaşıldığından dolayı kapsam dışı bırakılmış ve 344 tane ölçek açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2021) tarafından önerilen açımlayıcı faktör analizi işlem sırası takip edilmiştir. Verilerin hem faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için hem de ölçeğin kaç faktörden oluşacağına karar vermek için ilk işlem basamağı yapılmıştır. İlk işlem basamağında Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO değeri .83 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=116073.66$; $p<.01$] anlamlı olarak bulunmuştur. Ölçeğin kaç faktöre dağıldığını incelemek için, “Total Variance Explained” tablosuna ve “Yamaç-Birikinti Grafiği'ne” (scree plot) bakılmıştır. Ölçek maddelerinin özdeğeri 1'den büyük birkaç faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu faktörler toplam varyansın %70.14'ünü açıklamaktadır. Faktör öz değerlerine dayanan “Yamaç-Birikinti Grafiği'ne” (scree plot), her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıya ve uzman görüşüne göre ölçeğin dört faktörlü olmasına karar verilmiş ve dört faktörlü yapı üzerinden veriler yeniden analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı incelenmiş ve bu faktörler “Öğretmen Davranışları”, Planlama ve Uygulama”, “İş Birliği” ve “Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Maddelerin ölçekte kalmasında faktör yüklerinin .40'dan küçük olması (Şencan, 2005) ve birden fazla maddede faktör yükü olan maddelerin, faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması kriteri temel alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Ölçeğin kaç faktörde sınıflanacağına analiz sonucunda karar verildikten sonra, factor analysis- extraction bölümünden dört faktör kısıtlaması getirilmiş, rotation bölümünden ise varimax seçilmiş; options bölümünden ise kabul edilebilir en düşük değer kısmına da .40 değeri girilmiş ve analiz tekrar yapılmıştır. Bu işlem sonucunda 1-2-3-4-5-7-9-13-20-21-25-34 maddeler faktör yüklerinin .40'dan düşük olduklarından ölçekten

ıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra 33 maddeye düşen ölçeğe, tekrar AFA uygulanmıştır. Bu işlemde ölçek maddelerine herhangi bir müdahale gerektirmeden, 4 faktörlü bir yapı altında yer aldığı görülmüştür. 33 maddelik ölçek için KMO değeri .84 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=10430.301$; $p<.01$] anlamlı olarak bulunmuştur. Varimax dik döndürme sonrası elde edilen faktör analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.



Tablo 10.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Öğretmen Davranışları	Planlama ve Uygulama	İş Birliği	Değerlendirme	Ortak Varyans
Madde6	.65				.55
Madde8	.87				.81
Madde10	.85				.79
Madde11	.69				.59
Madde12	.85				.78
Madde14		.63			.43
Madde15		.58			.46
Madde16		.63			.49
Madde17		.57			.43
Madde18		.58			.44
Madde19		.70			.63
Madde22		.54			.37
Madde23		.60			.41
Madde24		.63			.46
Madde26		.47			.38
Madde27		.68			.53
Madde28		.54			.41
Madde29		.67			.49
Madde30		.54			.36
Madde31		.52			.28
Madde32		.58			.45
Madde33		.70			.62
Madde35			.56		.50
Madde36			.86		.82
Madde37			.68		.62
Madde38			.86		.82
Madde39			.45		.41
Madde40				.43	.39
Madde41				.77	.67
Madde42				.83	.73
Madde43				.72	.62
Madde44				.75	.67
Madde45				.74	.65
Açıklanan Varyans	% 10.52	% 21.18	% 10.36	% 13.07	Toplam %55.15

Tablo 10’da görüldüğü gibi, Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin (SÖDEÖYÖ) *Öğretmen Davranışları* faktöründe beş madde bulunmakta ve bu maddelerin varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri .65 ile .87

arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %10.52'dir. *Planlama ve Uygulama* faktöründe on yedi madde bulunmaktadır. Maddelerin yük değerleri .47 ile .70 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %21.18'dir. *İş Birliği* faktöründe beş madde bulunmaktadır. Maddelerin yük değeri .45 ile .86 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %10.36'dır. *Değerlendirme* boyutunda ise altı madde bulunmaktadır. Maddelerin yük değerleri .43 ile .83 arasındadır. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %13.07'dir. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı %55.15'dir. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans oranının %52 üzerinde olmasının yeterli olduğu ifade edilmektedir (Seçer, 2015).

3.3.3.4. İkinci Uygulama Aşaması (Örneklem grubu belirleme, pilot uygulama, doğrulayıcı faktör analizi)

Doğrulayıcı faktör analizi için yapılan ikinci uygulamada, farklı örneklem alınmış ve ikinci örneklem grubuna 350 ölçek dağıtılmış, bu dağıtılan ölçeklerden 299 tanesi öğretmenler tarafından yanıtlanmıştır. Elde edilen ölçeklerden 23 tanesi, katılımcıların ölçeği doldururken gereken hassasiyeti gösteremedikleri anlaşıldığından kapsam dışı bırakılmış ve 276 tane ölçek ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi yapabilmek için, ilk işlem olan verilerin eksik değerinin olup olmadığına ve verilerin normalliğine bakılmıştır. Bu amaç kapsamında verilerde eksik değer olup olmadığı incelenmiş ve verilerde eksik değer olmadığı belirlenmiştir. Daha sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için, skewness ve kurtosis değerlerine bakılmıştır.

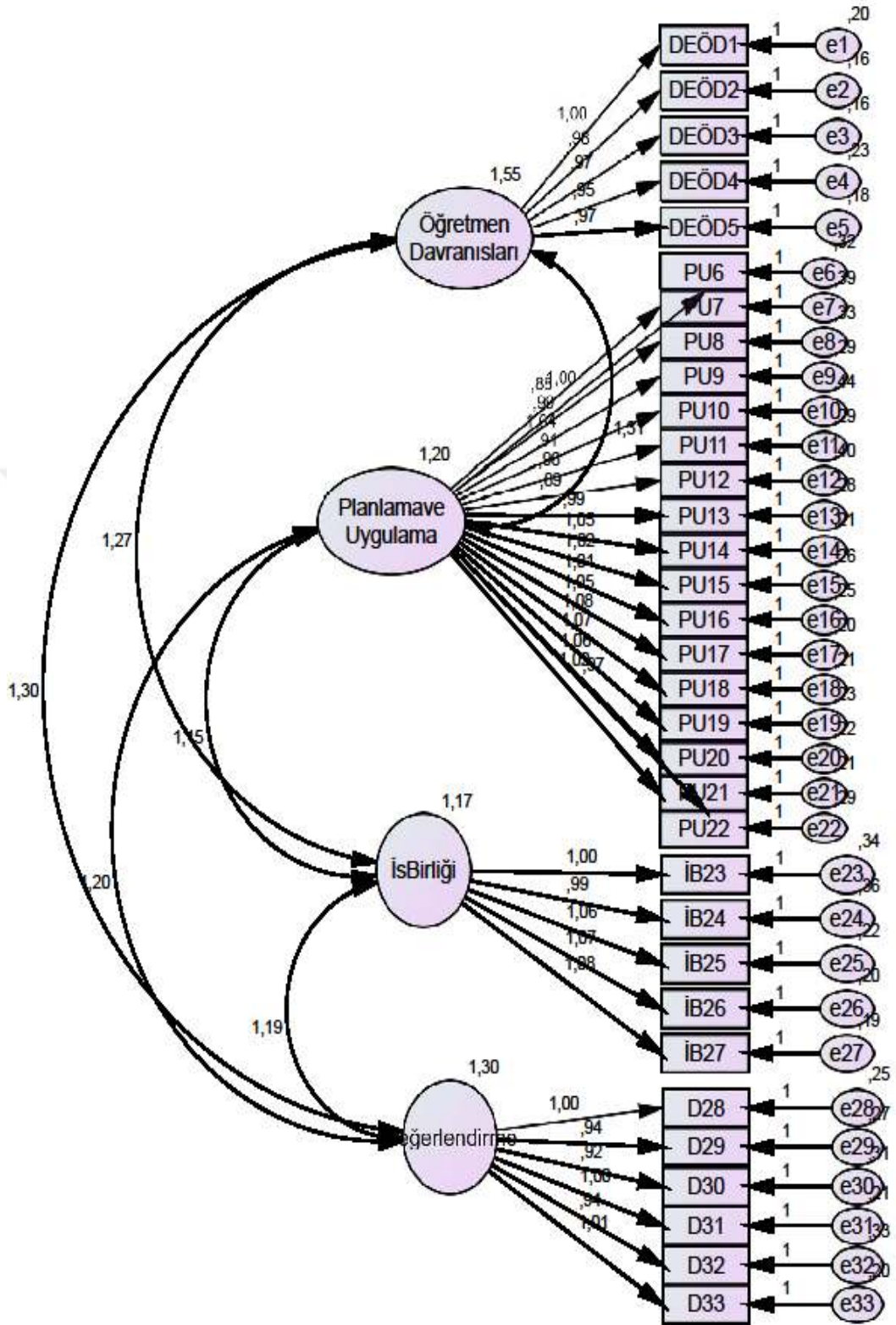
Tablo 11.Maddelerin Skewness ve Kurtosis Değerleri

Maddeler	N	Skewness	Kurtosis
DEÖD1	276	-.755	-.993
DEÖD2	276	-.663	-.890
DEÖD3	276	-.505	-1.094
DEÖD4	276	-.551	-.603
DEÖD5	276	-.499	-.740
PU6	276	-.424	-.737
PU7	276	-.146	-.883
PU8	276	-.780	1.033
PU9	276	-.769	.473
PU10	276	-.575	.470
PU11	276	-.333	-.585
PU12	276	-.360	-.502
PU13	276	-.405	-.876
PU14	276	-.590	-.013
PU15	276	-.533	.054
PU16	276	-.368	-.738
PU17	276	-.362	-.663
PU18	276	-.692	-.008
PU19	276	-.538	-.112
PU20	276	-.538	-.112
PU21	276	-.332	-.650
PU22	276	-.302	-.715
İB23	276	-.559	-.246
İB24	276	-.349	-.660
İB25	276	-.501	-.297
İB26	276	-.547	.433
İB27	276	-.478	-.155
D28	276	-.309	-.647
D29	276	-.207	-.715
D30	276	-.172	-.603
D31	276	-.397	-.431
D32	276	-.661	.598
D33	276	-.477	.171

Tablo 11’de görüldüğü gibi, maddelerin skewness ve kurtosis değerleri -2 ile +2 arasında yer almaktadır. Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -2 ile 2 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2010).

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinden elde edilen 33 madde ve 4 faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonuçlarının raporlanmasında araştırmacılar, araştırmanın konusuna göre farklı değerlerin raporlanmasını belirtmişlerdir (İlhan ve Çetin, 2014). Doğrulayıcı faktör analizinde, uyum indekslerinden hangisinin veya hangilerinin kabul edilmesinde uzlaşma olmadığından (Munro, 2005, Şimşek, 2007 aktaran Birişçi, Kul, Aksu, Akaslan ve Çelik, 2018) dolayı bu çalışmada ki-kare uyum indeksi (χ^2/sd), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (TLI), fazlalık uyum indeksi (IFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) ve hata kareler ortalamasının karekökü (RMR), tutarlı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) gibi uyum indeksleri incelenmiştir.

Gerçekleştirilen DFA işlemi sonucunda $\chi^2/sd=3.55$, CFI=.91, TLI=.91, IFI=.91, RMSEA=.096, SRMR=.02, RMR= 0.03, PNFI=0.82 şeklinde uyum iyiliği indeksleri bulunmuştur. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlikleri Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerine göre ve modifikasyon indeksleri incelenmiş, herhangi bir modifikasyona gereksinim duyulmadığı görülmüştür. χ^2/sd ve RMR uyum değerlerinin mükemmel/iyi uyum ölçütleri içerisinde olduğu Sart (2020); RMSEA değeri ise 0.1 altında bulunmuş ve bu değer kabul edilebilir değerler içerisinde (Browne ve Cudeck, 1992; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). CFI, TLI, IFI, PNFI, SRMR uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir uyum ölçütleri içerisinde olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda oluşan 4 faktörlü yapısal eşitlik modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin DFA Diyagramı

3.3.3.5. Güvenirlik Çalışması

Geliştirilen Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliği Ölçeğinin güvenirliğini belirleme adına, ölçeğin geneline ve alt faktörlere ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayı değerleri hesaplanarak Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach α Değeri
Öğretmen Davranışları	.97
Planlama ve Uygulama	.98
İş Birliği	.96
Eğitiminde Değerlendirme	.96
Ölçeğin Geneli	.99

Tablo 12 incelendiğinde göre, tüm ölçeğin güvenirlik katsayısı .99 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan dört boyutun güvenirlik katsayıları “Öğretmen Davranışları” boyutu için .97, “Planlama ve Uygulama” boyutu için .98, “İş Birliği” boyutu için .96 ve “Değerlendirme” boyutu için .96’dır. Hesaplanan güvenirlik katsayılarına göre, ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Güvenirlik değeri 0 ile +1 arasında yer alır ve bu değer 1’e ne kadar yaklaşırsa, güvenirliğin o oranda arttığı anlamını taşır (Can, 2018).

3.3.3.6. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi Aşaması ve Puanlama

Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, 1 “Hiç Katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Biraz Katılıyorum”, 4 “Katılıyorum” ve 5 “Tamamen Katılıyorum” olacak şekilde 5’li Likert tipinde ve 33 maddeden oluşan “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” hazırlanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterliklerini belirlemek için alınan ortalama puan üzerinden yapılacak değerlendirmede; katılımcıların değerler eğitimi öz-yeterlikleri; 1-1.79 arası “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde, 1.80-2.59 arası “Katılmıyorum” düzeyinde, 2.60-3.39 arası “Biraz Katılıyorum” düzeyinde, 3.40-4.19 arası “Katılıyorum” düzeyinde, 4.20-5 arası ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Toplam puan üzerinden yapılacak değerlendirmede ölçeğin genelinde en düşük 33 puan, en yüksek 165 puan; alt boyutlarda ise Öğretmen Davranışları boyutunda en düşük 5 puan, en yüksek 25 puan; Planlama ve Uygulama boyutunda en düşük 17 puan, en yüksek 85 puan; İş Birliği boyutunda en düşük 5 puan, en yüksek 25 puan ve Değerlendirme boyutunda en düşük 6 puan, en yüksek 30 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek

puanın veya ortalamanın yüksek olması sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu; puanın veya ortalamanın düşük olması sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma için 470 veri toplama aracı dağıtılmış, dağıtılanlardan 404 tanesi öğretmenler tarafından yanıtlanmıştır. Alınan veri toplama aracından 58 tanesi katılımcıların ölçeği doldururken gereken hassasiyeti göstermedikleri anlaşıldığından dolayı analiz dışı bırakılmış ve 346 veri toplama aracı analizi tabi tutulmuştur. Araştırmanın tüm aşamaları için Dicle Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (Ek 4) ve Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek 5) gerekli izinler alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın veri analiz kısmında, araştırmanın alt amaçlarından olan ve bağımsız değişkenler ile hem öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin hem de sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin boyutlarının arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için parametrik veya non-parametrik testlere karar vermeden önce, verilerin normalliğine ve güvenirliliğine bakılmıştır.

3.5.1. Normalliğe İlişkin Veriler

Araştırmanın alt amaçları olan ve bağımsız değişkenler ile “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ile “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin” hem ölçeklerin kendisi hem de ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için ölçeklerin normalliğine bakılmıştır. Normalliğin değerlendirilebilmesi için ölçeklerin skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) katsayılarına bakılmıştır. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) katsayıları Tablo 13 ve 14’de verilmiştir.

Tablo 13.Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Katsayıları

Boyutlar	Skewness	Kurtosis
Akademik Öz-Yeterlik	-.992	.339
Mesleki Öz-Yeterlik	-1.099	.711
Sosyal Öz-Yeterlik	-1.071	1.343
Entelektüel Öz-Yeterlik	-.487	-.457
Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	-.790	.531

Tablo 13 incelendiğinde, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarının normal dağılıp dağılmadığını incelemek için, skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin boyutlarından Akademik Öz-Yeterlik boyutu için skewness -.992 kurtosis .339, Mesleki Öz-Yeterlik boyutu için skewness -1.099, kurtosis .711, Sosyal Öz-Yeterlik boyutu için skewness -.071, kurtosis, 1.343, Entelektüel Öz-Yeterlik boyutu için -.487, kurtosis -.457'dir. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin genelinde skewness -.790 ve kurtosis .531 bulunmuştur. Bu skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -2 ve +2 değer aralığında bulunduğu için verilerin normal dağıldığı söylenebilir (George ve Mallery, 2010).

Tablo 14.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Katsayıları

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen Davranışları	-1.320	1.455
Planlama ve Uygulama	-.830	.107
İş Birliği	-1.124	1.345
Değerlendirme	-.816	.283
Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği	-.845	.335

Tablo 14 incelendiğinde, Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeğinin ve alt boyutlarının normal dağılıp dağılmadığını incelemek için skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarından Öğretmen Davranışları boyutu için skewness -1.320, kurtosis 1.455; Planlama ve Uygulama boyutu için, -.830, kurtosis .107; İş Birliği boyutu için skewness -1.124, kurtosis 1.345; Değerlendirme boyutu için skewness -.816, kurtosis .283'tür. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin genelinde ise, skewness -.845, kurtosis .335 bulunmuştur. Bu skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -2 ve +2 değer aralığında bulunduğu için verilerin normal dağıldığı söylenebilir

(George ve Mallery, 2010). Bu çalışmada veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik analiz testleri kullanılmıştır.

3.5.2. Ölçeklerin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Ana uygulama için uygulanan “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin” güvenilirliği Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı incelenerek değerlendirilmiştir.

Tablo 15.Öğretmen Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeğinin Cronbach's Alpha (İç Tutarlılık) Katsayıları

Boyutlar	Cronbach's Alpha
Akademik Öz-Yeterlik	.80
Mesleki Öz-Yeterlik	.87
Sosyal Öz-Yeterlik	.87
Entelektüel Öz-Yeterlik	.89
Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	.93

Tablo 15 incelendiğinde Öğretmen Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarının hesaplanan Cronbach 's Alpha iç tutarlılık katsayısı, Akademik Öz-Yeterlik boyutu için .80, Mesleki Öz-Yeterlik boyutu için .87, Sosyal Öz-Yeterlik boyutu için .87, Entelektüel Öz-Yeterlik boyutu için .89'dir. Dört boyutlu ölçeğin toplam Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .93'dir.

Tablo 16.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Cronbach's Alpha
Öğretmen Davranışları	.83
Planlama ve Uygulama	.93
İş Birliği	.89
Değerlendirme	.91
Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği	.96

Tablo 16 incelendiğinde, Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarının hesaplanan Cronbach 's Alpha iç tutarlılık katsayısı Öğretmen Davranışları boyutu için .83, Planlama ve Uygulama boyutu için .93, İşbirliği boyutu için .89, Değerlendirme boyutu için .91'dir. Dört boyutlu ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .96'dir.

3.5.3. Ölçeklerde Puanlama

Araştırmada kullanılan Öğretmen Mesleki Öz-Yeterlik Ölçeği, toplam 27 maddeden oluşmakta ve maddeler (1) Katılmıyorum, (5) Katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekte her bir faktörden ve ölçeğin tümünden toplam puan alınabilmektedir. Her bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin o faktöre yönelik öz-yeterlik inançlarının arttığını; her bir boyuttan ya da ölçeğin tümünden alınan puanların azalması öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının azaldığını göstermektedir (Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt, 2017). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği ise toplam 33 maddeden oluşmakta ve maddeler 1 “Hiç Katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Biraz Katılıyorum”, 4 “Katılıyorum” ve 5 “Tamamen Katılıyorum” olacak şekilde puanlanmaktadır. Her bir boyuttan ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik inançlarının arttığını; her bir boyuttan ya da ölçeğin tümünden alınan puanların azalması, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik inançlarının azaldığını göstermektedir. Tablo 17’de öğretmen öz-yeterlik ölçeğin tümünden ve alt boyutlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar verilmiştir.

Tablo 17.Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Tümünden ve Alt Boyutlarından Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar

Boyutlar	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek
Akademik Öz-Yeterlik	5	5	25
Mesleki Öz-Yeterlik	7	7	35
Sosyal Öz-Yeterlik	8	8	40
Entelektüel Öz-Yeterlik	7	7	35
Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	27	27	135

Tablo 17 incelendiğinde, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin boyutlarından Akademik Öz-Yeterlik boyutu için alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25; Mesleki Öz-Yeterlik boyutu için en düşük 7, en yüksek 35; Sosyal Öz-Yeterlik boyutu için en düşük 8, en yüksek 40; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutu için en düşük 7, en yüksek 35’dir. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin genelinde ise alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 135’tir.

Verilerin normal dağıldığı belirlendikten sonra parametrik testlerden iki farklı grubun ortalamasını karşılaştırmada kullanılan bağımsız örneklem t testi (Independent t Test), ikiden fazla grubun ortalamasını karşılaştırmasında ise bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ANOVA analizin sonucunda anlamlı çıkması halinde LSD

analizi ve basit doğrusal korelasyon yapılacaktır. Gruplar arasında anlamlı fark bulunması halinde, etki büyüklüğü hesaplanacaktır.

Etki büyüklüğü, gruplar arasında anlamlı farkın bulunduğu durumlarda, test puanındaki varyansın ne kadar bağımsız değişkene ya da grup değişkenine bağlı olduğuna ilişkin yorumlama olanağı verir. η^2 şeklinde gösterilen etki büyüklüğünün hesaplanmasında, bağımsız örneklem t testi ile bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi için farklı hesaplama formülü kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi için $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (N_1 + N_2 - 2)}$ formülü; bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi için $\eta^2 = \frac{KT_{GA}}{KT_{Top}}$ formülü kullanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021). Etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde, Green ve Salkind'in (2008) belirlemiş oldukları kesme noktaları dikkate alınmıştır. Green ve Salkind göre kesme noktaları .01 ile .06 arasında küçük etki, .06 ile .14 arasında orta etki ve .14 ve üstü ise büyük etki olarak değerlendirilmiştir (Green ve Salkind, 2008). Korelasyon kat sayıları ise + 1 ile - 1 arasında yer alır. Korelasyon kat sayısının, +1 olması, ilişkinin pozitif ve güçlü; -1 olması ilişkinin negatif ve güçlü; 0 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon ilişkilerinin ara değeri ise 0.00-0.30 düşük düzeyde bir ilişki; 0.30-0.70 orta düzeyde bir ilişki; 0.70-1.00 yüksek düzeyde bir ilişkiyi gösterir (Büyüköztürk, 2012; Can, 2018).

4. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik ve değerler eğitimi öz-yeterlik düzeyleri; cinsiyete, mesleki kıdeme, en son mezun olduğu okula, öğrenim düzeyine, bilimsel yayın takip etme sıklığına, bilimsel toplantılara katılma durumuna ve meslek hayatında değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılıp katılmama durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Bulguların veriliş sırası araştırmanın alt amaçlarının sırasına uyularak düzenlenmiştir. Bulguların daha iyi anlaşılması amacıyla tablolar kullanılmıştır.

4.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyleri

Boyutlar	n	Min	Max	$\bar{X}$	ss
Akademik Öz-Yeterlik	346	13	25	22.3	2.56
Mesleki Öz-Yeterlik	346	20	35	32.4	2.92
Sosyal Öz-Yeterlik	346	19	40	36.1	3.74
Entelektüel Öz-Yeterlik	346	19	35	29.7	4.09
Genel Öz-Yeterlik	346	76	135	120.7	10.8

Tablo 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları “Akademik Öz-Yeterlik” boyutunda yüksek ($\bar{X}=22.3$), “Mesleki Öz-Yeterlik” boyutunda yüksek ($\bar{X}=32.4$), “Sosyal Öz-Yeterlik” boyutunda yüksek ($\bar{X}=36.1$), “Entelektüel Öz-Yeterlik” boyutunda yükseğe yakındır ($\bar{X}=29.7$). Sınıf öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ölçeğin genelinde ise yüksektir ($\bar{X}=120.7$). Bu bulgulara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri “cinsiyet, mesleki kıdem yılı, en son mezun olduğu okul, öğrenim düzeyi, bilimsel yayın takip etme sıklığı, bilimsel toplantılara katılma durumu ve değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılıp

katılmama durumu” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonucu

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	η^2
Akademik Öz-Yeterlik	Kadın	182	22.11	2.56	344	-2.129	.034*	.013
	Erkek	164	22.70	2.54				
Mesleki Öz-Yeterlik	Kadın	182	32.24	3.05	344	-1.328	.185	-
	Erkek	164	32.66	2.76				
Sosyal Öz-Yeterlik	Kadın	182	35.96	3.89	344	-.926	.355	-
	Erkek	164	36.33	3.57				
Entelektüel Öz-Yeterlik	Kadın	182	29.28	4.50	344	-2.458	.016*	.017
	Erkek	164	30.34	3.50				
Genel Öz-Yeterlik	Kadın	182	119.60	11.50	344	-2.104	.036*	.013
	Erkek	164	122.04	9.88				

p<.05*

Tablo 19 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>.05). Akademik Öz-Yeterlik, Entelektüel Öz-Yeterlik ve öz-yeterliğin genelinde ise anlamlı farklılık bulunmuştur (p<.05). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında Akademik Öz-Yeterlik boyutunda erkek sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalaması ($\bar{X}$ =22.70) kadın sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalamasına göre ($\bar{X}$ =22.11) daha yüksek düzeyde olduğu; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda erkek sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalaması ($\bar{X}$ =30.34) kadın sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalamasına göre ($\bar{X}$ =29.28) daha yüksek olduğu ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin genelinde ise, erkek sınıf öğretmenlerinin ortalaması ($\bar{X}$ =122.04) kadın sınıf öğretmenlerinin ortalamasına göre ($\bar{X}$ =119.60) daha yüksek olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığı olan Akademik öz-yeterlik, Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında ve Öz-Yeterliğin genelinde de etki büyüklüğü incelendiğinde, Akademik Öz-Yeterlik boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü (η^2 =.013; <.06) düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda erkek sınıf öğretmenlerinin Akademik Öz-Yeterliklerine yönelik öz-yeterlik

düzeyleri, kadın sınıf öğretmenlerinden anlamlı olarak yüksek olmasına rağmen, bu anlamlılığın etki değeri oldukça düşük olduğu görülmektedir. Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.017$; $<.06$) düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda, erkek sınıf öğretmenlerinin Entelektüel Öz-Yeterlik düzeyleri, kadın sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinden anlamlı olarak yüksek olmasına rağmen, bu anlamlılığın etki değeri oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öz-yeterliğin genelinde ise hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.013$; $<.06$), düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda erkek sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri genel olarak kadın sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden anlamlı ve yüksek olmasına rağmen, bu anlamlılığın etki değeri oldukça düşük olduğu görülmektedir.

4.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri

Mesleki kıdeme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss
Akademik Öz-Yeterlik	6-10 yıl (1)	24	21.41	2.93
	11-15 yıl (2)	68	22.70	2.23
	16-20 yıl (3)	64	22.42	2.73
	21 yıl ve üzeri (4)	190	22.39	2.56
	Toplam	346	22.39	2.56
Mesleki Öz-Yeterlik	6-10 yıl (1)	24	31.91	2.99
	11-15 yıl (2)	68	32.57	2.93
	16-20 yıl (3)	64	32.34	3.13
	21 yıl ve üzeri (4)	190	32.50	2.84
	Toplam	346	32.44	2.92
Sosyal Öz-Yeterlik	6-10 yıl (1)	24	35.91	4.13
	11-15 yıl (2)	68	35.76	3.86
	16-20 yıl (3)	64	35.93	4.24
	21 yıl ve üzeri (4)	190	36.36	3.48
	Toplam	346	36.13	3.74
Entelektüel Öz-Yeterlik	6-10 yıl (1)	24	28.62	4.42
	11-15 yıl (2)	68	29.70	4.23
	16-20 yıl (3)	64	28.82	4.52
	21 yıl ve üzeri (4)	190	30.28	3.77
	Toplam	346	29.78	4.09
Genel Öz-Yeterlik	6-10 yıl (1)	24	117.87	12.44
	11-15 yıl (2)	68	120.75	10.72
	16-20 yıl (3)	64	119.53	11.77

21 yıl ve üzeri (4)	190	121.55	10.27
Toplam	346	120.76	10.81

Tablo 20 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, Akademik Öz-Yeterlik boyutunda 21.41 ile 22.70 arasında; Mesleki Öz-Yeterlik boyutunda 31.91 ile 32.57 arasında; Sosyal Öz-Yeterlik boyutunda 35.76 ile 36.36 arasında; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda 28.62 ile 30,28 arasında; genel öz-yeterlikte ise 117.87 ile 121.55 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (LSD)	η^2
Akademik Öz-Yeterlik	Gruplar arası	29.588	3	9.863	1.501	.214	-	-
	Grup içi	2246.955	342	6.570				
	Toplam	2276.543	345					
Mesleki Öz-Yeterlik	Gruplar arası	9.053	3	3.018	.351	.788	-	-
	Grup içi	2938.403	342	8.592				
	Toplam	2947.457	345					
Sosyal Öz-Yeterlik	Gruplar arası	23.312	3	7.771	.551	.648	-	-
	Grup içi	4820.029	342	14.094				
	Toplam	4843.341	345					
Entelektüel Öz-Yeterlik	Gruplar arası	139.667	3	46.556	2.824	.039*	3-4 arasında	.024
	Grup içi	5637.931	342	16.485				
	Toplam	5777.598	345					
Genel Öz-Yeterlik	Gruplar arası	415.751	3	138.584	1.186	.315	-	-
	Grup içi	39964.286	342	116.855				
	Toplam	40380.038	345					

p<.05*

Tablo 21 incelendiğinde, öz-yeterliğin alt boyutlarından Akademik Öz-Yeterlik, Mesleki Öz-Yeterlik, Sosyal Öz-Yeterlik boyutlarında ve sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterliklerinde mesleki kıdemin değişmesiyle puan ortalamalarının değiştiği gözlenmiştir. Fakat puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (p>.05). Öz-Yeterliğin boyutlarından Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<.05). Anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu

karşılaştırma analizi testi (LSD) sonucuna göre Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda farkın kaynağı mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan sınıf öğretmenleri ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin arasında olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar incelediğinde anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi yükseldikçe, Entelektüel Öz-Yeterlik (mesleki kıdem aralığına göre öz-yeterlik düzeylerinde farklılık olsa da) düzeyleri yükselmektedir.

Anlamlı farklılığı olan Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunun etki büyüklüğü incelendiğinde, Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=.024$; $<.06$) düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin Entelektüel Öz-Yeterlikleri, mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden anlamlı olarak daha yüksek olmasına rağmen, bu anlamlılığın etki değerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir.

4.2.3. En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri

En son mezun olduğu okul değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler

Boyutlar	En Son Mezun Olunan Okul	n	$\bar{X}$	ss
Akademik Öz-Yeterlik	Eğitim Yüksek Okulu (1)	37	22.45	2.98
	Eğitim Fakültesi (2)	252	22.41	2.52
	Diğer (3)	57	21.94	2.45
	Toplam	346	22.39	2.56
Mesleki Öz-Yeterlik	Eğitim Yüksek Okulu (1)	37	32.89	2.59
	Eğitim Fakültesi (2)	252	32.49	2.98
	Diğer (3)	57	31.94	2.82
	Toplam	346	32.44	2.92
Sosyal Öz-Yeterlik	Eğitim Yüksek Okulu (1)	37	36.59	2.79
	Eğitim Fakültesi (2)	252	36.13	3.81
	Diğer (3)	57	35.87	4.01
	Toplam	346	36.13	3.74
Entelektüel Öz-Yeterlik	Eğitim Yüksek Okulu (1)	37	30.24	3.38
	Eğitim Fakültesi (2)	252	29.78	4.29
	Diğer (3)	57	29.49	3.59
	Toplam	346	29.78	4.09
Genel Öz-Yeterlik	Eğitim Yüksek Okulu (1)	37	122.18	10.18
	Eğitim Fakültesi (2)	252	120.89	11.01
	Diğer (3)	57	119.26	10.32
	Toplam	346	120.76	10.81

Tablo 22 incelendiğinde, en son mezun olunan okul değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ortalamalar, Akademik Öz-Yeterlik boyutunda 21.94 ile 22.45 arasında, Mesleki Öz-Yeterlik boyutunda 31.94 ile 32.89 arasında, Sosyal Öz-Yeterlik boyutunda 35.87 ile 36.59 arasında; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda 29.49 ile 30.24 arasında; genel öz-yeterlikte ise 119.26 ile 122.18 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Öz-Yeterlik	Gruplar arası	13.576	2	6.788	1.029	.349
	Grup içi	2262.968	343	6.598		
	Toplam	2276.543	345			
Mesleki Öz-Yeterlik	Gruplar arası	22.063	2	11.031	1.293	.276
	Grup içi	2925.394	343	8.529		
	Toplam	2947.457	345			
Sosyal Öz-Yeterlik	Gruplar arası	11.603	2	5.802	.412	.663
	Grup içi	4831.738	343	14.087		
	Toplam	4843.341	345			
Entelektüel Öz-Yeterlik	Gruplar arası	12.689	2	6.344	.377	.686
	Grup içi	5764.910	343	16.807		
	Toplam	5777.598	345			
Genel Öz-Yeterlik	Gruplar arası	207.992	2	103.996	.888	.412
	Grup içi	40172.046	343	117.120		
	Toplam	40380.038	345			

p>.05

Tablo 23 incelendiğinde, en son mezun olunan okul değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin hem Akademik Öz-Yeterlik, Mesleki Öz-Yeterlik, Sosyal Öz-Yeterlik ve Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında, hem de ölçeğin genelinde anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, en son mezun olduğu okul değişkeni sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliğine etki etmediği anlaşılmaktadır.

4.2.4. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri

Öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24.Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonucu

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	d	t	p
Akademik Öz-Yeterlik	Lisans	309	22.37	2.61	44	-.301	.763
	Lisansüstü	37	22.51	2.20			
Mesleki Öz-Yeterlik	Lisans	309	32.41	2.91	44	-.567	.571
	Lisansüstü	37	32.70	3.02			
Sosyal Öz-Yeterlik	Lisans	309	36.22	3.71	44	1.168	.244
	Lisansüstü	37	35.45	4.00			
Entelektüel Öz-Yeterlik	Lisans	309	29.74	4.13	44	-.629	.530
	Lisansüstü	37	30.18	3.72			
Genel Öz-Yeterlik	Lisans	309	120.75	10.89	44	-.059	.953
	Lisansüstü	37	120.86	10.30			

$p>.05$

Tablo 24 incelendiğinde, öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri Akademik Öz-Yeterlik, Mesleki Öz-Yeterlik, Sosyal Öz-Yeterlik ve Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ölçeğin genelinde de herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgulara göre, öğrenim düzeyi değişkeninin sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliklerine etki etmediği anlaşılmıştır.

4.2.5. Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri

Bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25.Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin Betimsel Değerler

Boyutlar	Bil. Yay. Takip. Sıklığı	n	$\bar{X}$	ss
Akademik Öz-Yeterlik	Haftalık (1)	59	22.96	2.39
	Aylık (2)	112	22.54	2.40
	Yıllık (3)	95	22.30	2.61
	Hiç (4)	80	21.86	2.78
	Toplam	346	22.39	2.56
Mesleki	Haftalık (1)	59	32.79	2.68

Öz-Yeterlik	Aylık (2)	112	32.38	2.89
	Yıllık (3)	95	32.18	3.20
	Hiç (4)	80	32.57	2.80
	Toplam	346	32.44	2.92
Sosyal Öz-Yeterlik	Haftalık (1)	59	36.33	3.68
	Aylık (2)	112	35.83	4.08
	Yıllık (3)	95	36.09	3.60
	Hiç (4)	80	36.46	3.47
	Toplam	346	36.13	3.74
Entelektüel Öz-Yeterlik	Haftalık (1)	59	30.86	3.80
	Aylık (2)	112	29.88	3.96
	Yıllık (3)	95	29.33	4.34
	Hiç (4)	80	29.40	4.09
	Toplam	346	29.78	4.09
Genel Öz-Yeterlik	Haftalık (1)	59	122.96	9.34
	Aylık (2)	112	120.65	10.89
	Yıllık (3)	95	119.92	11.49
	Hiç (4)	80	120.30	10.87
	Toplam	346	120.76	10.81

Tablo 25 incelendiğinde, bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları, Akademik Öz-Yeterlik boyutunda 21.86 ile 22.96 arasında; Mesleki Öz-Yeterlik boyutunda 32.18 ile 32.79 arasında; Sosyal Öz-Yeterlik boyutunda 35.83 ile 36.46 arasında; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda 29.33 ile 30.86 arasında; öz-yeterlik ölçeğinin genelinde ise 119.92 ile 122.96 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26.Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Öz-Yeterlik	Gruplar arası	45.199	3	15.066	2.309	.076
	Grup içi	2231.344	342	6.524		
	Toplam	2276.543	345			
Mesleki Öz-Yeterlik	Gruplar arası	15.267	3	5.089	.594	.620
	Grup içi	2932.190	342	8.574		
	Toplam	2947.457	345			
Sosyal Öz-Yeterlik	Gruplar arası	20.979	3	6.993	.496	.685
	Grup içi	4822.362	342	14.100		
	Toplam	4843.341	345			
Entelektüel Öz-Yeterlik	Gruplar arası	100.771	3	33.590	2.024	.110
	Grup içi	5676.827	342	16.599		

	Toplam	5777.598	345			
Genel Öz-Yeterlik	Gruplar arası	371.402	3	123.801		
	Grup içi	40008.636	342	116.984	1.058	.367
	Toplam	40380.038	345			

$p > .05$

Tablo 26 incelendiğinde, bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinde hem Akademik Öz-Yeterlik, Mesleki Öz-Yeterlik, Sosyal Öz-Yeterlik ve Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında, hem de ölçeğin genelinde anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu bulgulara göre, bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkeninin sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliklerine etki etmediği anlaşılmıştır.

4.2.6. Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri

Bilimsel toplantılara katılma durumu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler

Boyutlar	Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu	n	$\bar{X}$	ss
Akademik Öz-Yeterlik	Altı Ayda Bir (1)	49	23.02	2.22
	Yılda Bir (2)	98	22.44	2.54
	Birkaç Yılda Bir (3)	117	22.39	2.47
	Hiç (4)	82	21.95	2.86
	Toplam	346	22.39	2.56
Mesleki Öz-Yeterlik	Altı Ayda Bir (1)	49	32.53	2.98
	Yılda Bir (2)	98	32.42	2.90
	Birkaç Yılda Bir (3)	117	32.58	2.90
	Hiç (4)	82	32.21	2.97
	Toplam	346	32.44	2.92
Sosyal Öz-Yeterlik	Altı Ayda Bir (1)	49	36.34	4.15
	Yılda Bir (2)	98	36.14	3.78
	Birkaç Yılda Bir (3)	117	35.87	3.55
	Hiç (4)	82	36.39	3.75
	Toplam	346	36.13	3.74
Entelektüel Öz-Yeterlik	Altı Ayda Bir (1)	49	30.04	3.81
	Yılda Bir (2)	98	30.16	4.17
	Birkaç Yılda Bir (3)	117	29.75	3.95
	Hiç (4)	82	29.24	4.34
	Toplam	346	29.78	4.09
Genel Öz-Yeterlik	Altı Ayda Bir (1)	49	121.93	10.20
	Yılda Bir (2)	98	121.18	11.11

Birkaç Yılda Bir (3)	117	120.59	10.19
Hiç (4)	82	119.80	11.74
Toplam	346	120.76	10.81

Tablo 27 incelendiğinde, bilimsel toplantılara katılma durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ortalamaları, Akademik Öz-Yeterlik boyutunda 21.95 ile 23.02 arasında; Mesleki Öz-Yeterlik boyutunda 32.21 ile 32.58 arasında; Sosyal Öz-Yeterlik boyutunda 35.87 ile 36.34 arasında; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda 29.24 ile 30.16 arasında; öz-yeterlik ölçeğinin genelinde ise 119.80 ile 122.93 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Öz-Yeterlik	Gruplar arası	35.599	3	11.866	1.811	.145
	Grup içi	2240.944	342	6.552		
	Toplam	2276.543	345			
Mesleki Öz-Yeterlik	Gruplar arası	6.725	3	2.242	.261	.854
	Grup içi	2940.731	342	8.599		
	Toplam	2947.457	345			
Sosyal Öz-Yeterlik	Gruplar arası	15.650	3	5.217	.370	.775
	Grup içi	4827.691	342	14.116		
	Toplam	4843.341	345			
Entelektüel Öz-Yeterlik	Gruplar arası	41.358	3	13.786	.822	.482
	Grup içi	5736.240	342	16.773		
	Toplam	5777.598	345			
Genel Öz-Yeterlik	Gruplar arası	163.530	3	54.510	.464	.708
	Grup içi	40216.508	342	117.592		
	Toplam	40380.038	345			

p>.05

Tablo 28 incelendiğinde, bilimsel toplantılara katılma durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinde hem Akademik Öz-Yeterlik, Mesleki Öz-Yeterlik, Sosyal Öz-Yeterlik ve Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında, hem de öz-yeterlik ölçeğinin genelinde anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Bu bulgulara göre bilimsel toplantılara katılma durumu değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerine etki etmediği anlaşılmıştır.

4.2.7. Değerler Eğitimi ile İlgili Seminer veya Kurs Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonucu

Değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılıp katılmama durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Değerler Eğitimi ile İlgili Seminer veya Kurs Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonucu

Boyutlar	Kursa Katılıp Katılmama	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	η^2
Akademik Öz-Yeterlik	Evet	260	22.69	2.41	344	3.842	.000*	.041
	Hayır	86	21.48	2.82				
Mesleki Öz-Yeterlik	Evet	260	32.68	2.69	344	2.630	.009*	.020
	Hayır	86	31.73	3.44				
Sosyal Öz-Yeterlik	Evet	260	36.48	3.46	344	3.055	.002*	.026
	Hayır	86	35.08	4.35				
Entelektüel Öz-Yeterlik	Evet	260	30.25	3.97	344	3.742	.000*	.039
	Hayır	86	28.38	4.13				
Genel Öz-Yeterlik	Evet	260	122.11	9.89	344	4.127	.000*	.047
	Hayır	86	116.68	12.42				

p<.05*

Tablo 29 incelendiğinde, öz-yeterliğin akademik, mesleki, sosyal entelektüel boyutlarında ve öz-yeterlik ölçeğinin genelinde değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılıp katılmama durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur (p<.05). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında Akademik Öz-Yeterlik boyutunda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalaması ($\bar{X}$ =22.69), değerler eğitimi ile ilgili kurs veya seminere katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasına göre ($\bar{X}$ =21.48) daha yüksek olduğu; Mesleki Öz-Yeterlik boyutunda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalaması ($\bar{X}$ =32.68), değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasına göre ($\bar{X}$ =31.73) daha yüksek olduğu; Sosyal Öz-Yeterlik boyutunda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalaması ($\bar{X}$ =36.48), değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasına göre ($\bar{X}$ =35.08)

daha yüksek olduğu; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalaması ($\bar{X}=30.25$), değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasına göre ($\bar{X}=28.38$) daha yüksek olduğu ve ölçeğin genelinde ise, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalaması ($\bar{X}=122.11$), değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasına göre ($\bar{X}=116.68$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılıp katılmama durumu değişkenine göre anlamlı farklılığı olan Akademik Öz-Yeterlik, Mesleki Öz-Yeterlik, Sosyal Öz-Yeterlik, Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarından ve öz-yeterlik ölçeğinin geneline yönelik etki büyüklüğü incelendiğinde, Akademik Öz-Yeterlik boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.041$; $<.06$) düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Bu durumda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin Akademik Öz-Yeterlikleri, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden anlamlı olarak yüksek olmasına rağmen bu anlamlılığın etki değeri düşük düzeydedir. Mesleki Öz-Yeterlik boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.020$; $<.06$) düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Bu durumda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden anlamlı olarak yüksek olmasına rağmen bu anlamlılığın etki değeri düşük düzeydedir. Sosyal Öz-Yeterlik boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.026$; $<.06$) düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Bu durumda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin Sosyal Öz-Yeterlikleri, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden anlamlı olarak yüksek olmasına rağmen bu anlamlılığın etki değeri düşük düzeydedir. Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.039$; $<.06$) düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Bu durumda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin Entelektüel Öz-Yeterlikleri, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden anlamlı olarak yüksek olmasına rağmen bu anlamlılığın etki değeri düşük düzeydedir. Öz-Yeterliğin genelinde ise hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.047$; $<.06$) düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Bu durumda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliği, değerler eğitimi ile ilgili

seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliğinden anlamlı olarak yüksek olmasına rağmen bu anlamlılığın etki değeri düşük düzeydedir.

4.3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeyleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri

Boyutlar	n	Min	Max	$\bar{X}$	ss
Öğretmen Davranışları	346	3.00	5.00	4.70	0.38
Planlama ve Uygulama	346	2.82	5.00	4.48	0.44
İş Birliği	346	2.20	5.00	4.49	0.53
Değerlendirme	346	2.00	5.00	4.38	0.58
Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik	346	2.79	5.00	4.50	0.42

Tablo 30 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları Öğretmen Davranışları boyutunda ($\bar{X}=4.70$) “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde; Planlama ve Uygulama boyutunda ($\bar{X}=4.48$) “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde; İş Birliği boyutunda ($\bar{X}=4.49$) “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde; Değerlendirme boyutunda ($\bar{X}=4.38$) “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitim öz-yeterlik düzeyleri ölçeğin genelinde de ($\bar{X}=4.50$) “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlikleri “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu için sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlikleri yüksek düzeydedir.

4.4. BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeyleri “cinsiyet, mesleki kıdem yılı, en son mezun olduğu okul, öğrenim düzeyi, bilimsel yayın takip etme sıklığı, bilimsel toplantılara katılma durumu ve değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir seminer ve kursa katılıp katılmama durumu” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31.Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonucu

Boyutlar	Cinsiyet	n	X	ss	sd	t	p
Öğretmen Davranışları	Kadın	182	4.71	0.36	344	.396	.692
	Erkek	164	4.70	0.40			
Planlama ve Uygulama	Kadın	182	4.49	0.44	344	.409	.683
	Erkek	164	4.47	0.43			
İş Birliği	Kadın	182	4.48	0.56	344	-.361	.718
	Erkek	164	4.50	0.50			
Değerlendirme	Kadın	182	4.36	0.61	344	-.708	.479
	Erkek	164	4.41	0.53			
Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik	Kadın	182	4.50	0.43	344	.027	.978
	Erkek	164	4.50	0.41			

p>.05

Tablo 31 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinde hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>.05). Bu bulgulara göre, cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine etki etmediği anlaşılmıştır.

4.4.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri

Mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32.Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss
Öğretmen Davranışları	6-10 yıl (1)	24	4.75	0.38
	11-15 yıl (2)	68	4.67	0.40
	16-20 yıl (3)	64	4.70	0.40
	21 yıl ve üzeri (4)	190	4.71	0.36
	Toplam	346	4.70	0.38
Planlama ve Uygulama	6-10 yıl (1)	24	4.46	0.57
	11-15 yıl (2)	68	4.50	0.44

	16-20 yıl (3)	64	4.51	0.48
	21 yıl ve üzeri (4)	190	4.47	0.40
	Toplam	346	4.48	0.44
İş Birliği	6-10 yıl (1)	24	4.50	0.65
	11-15 yıl (2)	68	4.46	0.56
	16-20 yıl (3)	64	4.46	0.62
	21 yıl ve üzeri (4)	190	4.50	0.48
	Toplam	346	4.49	0.53
Değerlendirme	6-10 yıl (1)	24	4.40	0.59
	11-15 yıl (2)	68	4.36	0.65
	16-20 yıl (3)	64	4.40	0.61
	21 yıl ve üzeri (4)	190	4.39	0.54
	Toplam	346	4.38	0.58
Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik	6-10 yıl (1)	24	4.50	0.52
	11-15 yıl (2)	68	4.50	0.44
	16-20 yıl (3)	64	4.51	0.47
	21 yıl ve üzeri (4)	190	4.50	0.39
	Toplam	346	4.50	0.42

Tablo 32 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, Öğretmen Davranışı boyutunda 4.67 ile 4.75 arasında; Planlama ve Uygulama boyutunda 4.46 ile 4.51 arasında; İş Birliği boyutunda 4.46 ile 4.50 arasında; Değerlendirme boyutunda 4.36 ile 4.40 arasında; genel değerler eğitimi öz-yeterlikte ise 4.50 ile 4.51 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen Davranışları	Gruplar arası	0.108	3	0.036	0.245	.865
	Grup içi	50.518	342	0.148		
	Toplam	50.627	345			
Planlama ve Uygulama	Gruplar arası	0.121	3	0.040	0.205	.893
	Grup içi	67.385	342	0.197		
	Toplam	67.507	345			
İş Birliği	Gruplar arası	0.104	3	0.035	0.118	.949
	Grup içi	100.283	342	0.293		
	Toplam	100.387	345			
Değerlendirme	Gruplar arası	0.067	3	0.022	0.065	.978
	Grup içi	117.131	342	0.342		
	Toplam	117.197	345			
Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik	Gruplar arası	0.017	3	0.006	0.031	.993
	Grup içi	63.434	342	0.185		

Toplam	63.451	345
--------	--------	-----

p>.05

Tablo 33 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinin hem değerler eğitimi öz-yeterliğinin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında hem de sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliği ölçeğinin genelinde anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Bu bulgulara göre, mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine etki etmediği anlaşılmıştır.

4.4.3. En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri

En son mezun olduğu okul değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34.En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler

Boyutlar	En Son Mezun Olunan Okul	n	$\bar{X}$	ss
Öğretmen Davranışları	Eğitim Yüksek Okulu (1)	37	4.71	0.37
	Eğitim Fakültesi (2)	252	4.70	0.38
	Diğer (3)	57	4.72	0.39
	Toplam	346	4.70	0.38
Planlama ve Uygulama	Eğitim Yüksek Okulu (1)	37	4.44	0.50
	Eğitim Fakültesi (2)	252	4.49	0.43
	Diğer (3)	57	4.47	0.42
	Toplam	346	4.48	0.44
İş Birliği	Eğitim Yüksek Okulu (1)	37	4.48	0.59
	Eğitim Fakültesi (2)	252	4.49	0.53
	Diğer (3)	57	4.45	0.53
	Toplam	346	4.49	0.53
Değerlendirme	Eğitim Yüksek Okulu (1)	37	4.42	0.60
	Eğitim Fakültesi (2)	252	4.39	0.58
	Diğer (3)	57	4.33	0.55
	Toplam	346	4.38	0.58
Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik	Eğitim Yüksek Okulu (1)	37	4.49	0.48
	Eğitim Fakültesi (2)	252	4.51	0.42
	Diğer (3)	57	4.48	0.41
	Toplam	346	4.50	0.42

Tablo 34 incelendiğinde, en son mezun olunan okul değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ortalamalar, Öğretmen Davranışları boyutunda 4.70 ile 4.72 arasında; Planlama ve Uygulama boyutunda 4.44 ile

4.49 arasında; İş Birliği boyutunda 4.45 ile 4.49 arasında; Değerlendirme boyutunda 4.33 ile 4.42 arasında ve genel sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliği ise 4.48 ile 4.51 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35.En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen Davranışları	Gruplar arası	0.025	2	0.013	0.085	.919
	Grup içi	50.602	343	0.148		
	Toplam	50.627	345			
Planlama ve Uygulama	Gruplar arası	0.106	2	0.053	0.270	.763
	Grup içi	67.400	343	0.197		
	Toplam	67.507	345			
İş Birliği	Gruplar arası	0.101	2	0.051	0.173	.841
	Grup içi	100.285	343	0.292		
	Toplam	100.387	345			
Değerlendirme	Gruplar arası	0.267	2	0.134	0.392	.676
	Grup içi	116.930	343	0.341		
	Toplam	117.197	345			
Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik	Gruplar arası	0.050	2	0.025	0.135	.874
	Grup içi	63.401	343	0.185		
	Toplam	63.451	345			

p>.05

Tablo 35 incelendiğinde, en son mezun olunan okul değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinin, hem değerler eğitimi öz-yeterliğinin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında hem de sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliği ölçeğinin genelinde anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, en son mezun olduğu okul değişkeninin sınıf öğretmenin değerler eğitimi öz-yeterliklerine etki etmediği anlaşılmıştır.

4.4.4. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri

Öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem t testi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36.Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonucu

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğretmen Davranışları	Lisans	309	4.70	0.380	344	-.516	.607
	Lisansüstü	37	4.74	0.407			
Planlama ve Uygulama	Lisans	309	4.48	0.444	344	-1.114	.266
	Lisansüstü	37	4.56	0.425			
İş Birliği	Lisans	309	4.48	0.540	344	-.600	.549
	Lisansüstü	37	4.54	0.533			
Değerlendirme	Lisans	309	4.38	0.567	344	-.079	.937
	Lisansüstü	37	4.39	0.705			
Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik	Lisans	309	4.49	0.429	344	-.795	.427
	Lisansüstü	37	4.55	0.425			

p>.05

Tablo 36 incelendiğinde, öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlikleri Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır (p>.05). Öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlikleri ölçeğinin genelinde de herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgulara göre, öğrenim düzeyi değişkeninin sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine etki etmediği anlaşılmıştır.

4.4.5. Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri

Bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37.Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin Betimsel Değerler

Boyutlar	Bilimsel Yay. Takip. Sıklığı	n	$\bar{X}$	ss
Öğretmen Davranışları	Haftalık (1)	59	4.79	0.31
	Aylık (2)	112	4.73	0.37
	Yıllık (3)	95	4.68	0.37
	Hiç (4)	80	4.64	0.43
	Toplam	346	4.70	0.38
Planlama ve Uygulama	Haftalık (1)	59	4.55	0.40
	Aylık (2)	112	4.50	0.44
	Yıllık (3)	95	4.47	0.42
	Hiç (4)	80	4.44	0.48

İş Birliği	Toplam	346	4.48	0.44
	Haftalık (1)	59	4.57	0.49
	Aylık (2)	112	4.49	0.57
	Yıllık (3)	95	4.46	0.50
	Hiç (4)	80	4.45	0.56
Değerlendirme	Toplam	346	4.49	0.53
	Haftalık (1)	59	4.50	0.52
	Aylık (2)	112	4.42	0.58
	Yıllık (3)	95	4.34	0.58
	Hiç (4)	80	4.30	0.60
Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik	Toplam	346	4.38	0.58
	Haftalık (1)	59	4.58	0.37
	Aylık (2)	112	4.52	0.44
	Yıllık (3)	95	4.47	0.41
	Hiç (4)	80	4.45	0.46
	Toplam	346	4.50	0.42

Tablo 37 incelendiğinde, bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin ortalamaları, Öğretmen Davranışları boyutunda 4.64 ile 4.79 arasında; Planlama ve Uygulama boyutunda 4.44 ile 4.55 arasında; İş Birliği boyutunda 4.55 ile 4.57 arasında; Değerlendirme boyutunda 4.30 ile 4.50 arasında; değerler eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin genelinde ise 4.47 ile 4.58 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38.Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen Davranışları	Gruplar arası	0.955	3	0.318	2.191	.089
	Grup içi	49.672	342	0.145		
	Toplam	50.627	345			
Planlama ve Uygulama	Gruplar arası	0.471	3	0.157	0.801	.494
	Grup içi	67.035	342	0.196		
	Toplam	67.507	345			
İş Birliği	Gruplar arası	0.645	3	0.215	0.737	.530
	Grup içi	99.742	342	0.292		
	Toplam	100.387	345			
Değerlendirme	Gruplar arası	1.667	3	0.556	1.645	.179
	Grup içi	115.530	342	0.338		
	Toplam	117.197	345			
Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik	Gruplar arası	0.723	3	0.241	1.314	.270
	Grup içi	62.728	342	0.183		

Toplam	63.451	345
--------	--------	-----

p>.05

Tablo 38 incelendiğinde, bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin hem değerler eğitimi öz-yeterliliğin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında, hem de sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliliği ölçeğinin genelinde anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Bu bulgulara göre, bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkeninin sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine etki etmediği anlaşılmıştır.

4.4.6. Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeyleri

Bilimsel toplantılara katılma durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler

Boyutlar	Bil. Yay. Takip. Sıklığı	n	$\bar{X}$	ss
Öğretmen Davranışları	Altı Ayda Bir (1)	49	4.75	0.32
	Yılda Bir (2)	98	4.71	0.37
	Birkaç Yılda Bir (3)	117	4.71	0.37
	Hiç (4)	82	4.66	0.42
	Toplam	346	4.70	0.38
Planlama ve Uygulama	Altı Ayda Bir (1)	49	4.54	0.37
	Yılda Bir (2)	98	4.48	0.43
	Birkaç Yılda Bir (3)	117	4.49	0.46
	Hiç (4)	82	4.45	0.45
	Toplam	346	4.48	0.44
İş Birliği	Altı Ayda Bir (1)	49	4.57	0.43
	Yılda Bir (2)	98	4.47	0.57
	Birkaç Yılda Bir (3)	117	4.47	0.58
	Hiç (4)	82	4.48	0.49
	Toplam	346	4.49	0.53
Değerlendirme	Altı Ayda Bir (1)	49	4.41	0.49
	Yılda Bir (2)	98	4.42	0.61
	Birkaç Yılda Bir (3)	117	4.40	0.57
	Hiç (4)	82	4.30	0.60
	Toplam	346	4.38	0.58
Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik	Altı Ayda Bir (1)	49	4.55	0.34
	Yılda Bir (2)	98	4.50	0.43
	Birkaç Yılda Bir (3)	117	4.50	0.45
	Hiç (4)	82	4.46	0.43

Toplam	346	4.50	0.42
--------	-----	------	------

Tablo 39 incelendiğinde, bilimsel toplantılara katılma durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ortalamaları; Öğretmen Davranışları boyutunda 4.66 ile 4.75 arasında; Planlama ve Uygulama boyutunda 4.45 ile 4.54 arasında; İş Birliği boyutunda 4.47 ile 4.57 arasında; Değerlendirme boyutunda 4.30 ile 4.41 arasında; değerler eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin genelinde ise 4.46 ile 4.55 arasında değişmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen Davranışları	Gruplar arası	0.275	3	0.092	0.622	.601
	Grup içi	50.352	342	0.147		
	Toplam	50.627	345			
Planlama ve Uygulama	Gruplar arası	0.243	3	0.081	0.411	.745
	Grup içi	67.264	342	0.197		
	Toplam	67.507	345			
İş Birliği	Gruplar arası	0.468	3	0.156	0.534	.659
	Grup içi	99.918	342	0.292		
	Toplam	100.387	345			
Değerlendirme	Gruplar arası	0.719	3	0.240	0.704	.550
	Grup içi	116.478	342	0.341		
	Toplam	117.197	345			
Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik	Gruplar arası	0.264	3	0.088	0.476	.699
	Grup içi	63.187	342	0.185		
	Toplam	63.451	345			

p>.05

Tablo 40 incelendiğinde, bilimsel toplantılara katılma durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin hem değerler eğitimi öz-yeterliğin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında, hem de sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliği ölçeğinin genelinde anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Bu bulgulara göre, bilimsel toplantılara katılma durumu değişkeninin sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine etki etmediği anlaşılmıştır.

4.4.7. Değerler Eğitimi ile İlgili Seminer veya Kurs Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonucu

Değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılıp katılmama değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Değerler Eğitimi ile İlgili Seminer veya Kurs Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonucu

Boyutlar	Kurs Alıp Almama	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	η^2
Öğretmen Davranışları	Evet	260	4.74	0.33	344	3.377	.001*	.032
	Hayır	86	4.59	0.47				
Planlama ve Uygulama	Evet	260	4.53	0.42	344	3.108	.002*	.027
	Hayır	86	4.36	0.47				
İş Birliği	Evet	260	4.54	0.50	344	3.118	.002*	.027
	Hayır	86	4.33	0.61				
Değerlendirme	Evet	260	4.44	0.55	344	2.943	.003*	.025
	Hayır	86	4.23	0.62				
Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik	Evet	260	4.54	0.40	344	3.441	.001*	.033
	Hayır	86	4.36	0.48				

p<.05*

Tablo 41 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliliğinin boyutları ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliliği ölçeğinin genelinden değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir seminer veya kurs katılıp katılmama durumu değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (p<.05). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, Öğretmen Davranışları boyutunda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalaması ($\bar{X}$ =4.74) değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalamasına göre ($\bar{X}$ =4.59) daha yüksek olduğu; Planlanama ve Uygulama boyutunda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalaması ($\bar{X}$ =4.53), değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalamasına göre ($\bar{X}$ =4.36) daha yüksek olduğu; İş Birliği boyutunda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalaması ($\bar{X}$ =4.54), değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalamasına göre ($\bar{X}$ =4.33) daha yüksek olduğu; Değerlendirme

boyutunda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalaması ($\bar{X}=4.44$), değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalamasına göre ($\bar{X}=4.23$) daha yüksek olduğu ve sınıf öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin genelinde ise, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalaması ($\bar{X}=4.54$), değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ortalamasına göre ($\bar{X}=4.36$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılıp katılmama durumu değişkenine göre anlamlı farklılığı olan Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği, Değerlendirme boyutlarından ve Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliği Ölçeğinin geneline yönelik etki büyüklüğü incelendiğinde, Öğretmen Davranışları boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.032$; $<.06$) düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Bu durumda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Davranışları boyutuna yönelik öz-yeterlik düzeyleri, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinden anlamlı olarak farklı olmasına rağmen bu anlamlılığın etki değeri düşük düzeydedir. Planlama ve Uygulama boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.027$; $<.06$) düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Bu durumda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin Planlama ve Uygulama boyutuna yönelik öz-yeterliklerinin, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden anlamlı olarak farklı olmasına rağmen bu anlamlılığın etki değeri düşük düzeydedir. İş Birliği boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.027$; $<.06$) düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Bu durumda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin İş Birliği boyutuna yönelik öz-yeterliklerinin, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden anlamlı olarak farklı olmasına rağmen bu anlamlılığın etki değeri düşük düzeydedir. Değerlendirme boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.025$; $<.06$) düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Bu durumda değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin Değerlendirme boyutuna yönelik öz-yeterliklerinin, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden anlamlı olarak farklı olmasına rağmen bu anlamlılığın etki değeri düşük düzeydedir. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliği Ölçeğinin hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.033$; $<.06$) düşük düzeyde olduğunu görülmektedir. Bu durumda değerler eğitimi ile

ilgili kurs seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin ölçeğin geneline yönelik öz-yeterlikleri, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinden anlamlı olarak farklı olmasına rağmen bu anlamlılığın etki değeri düşük düzeydedir.

4.5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleri ve boyutları ile değerler eğitimi öz-yeterlikleri ve boyutlarının arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için, basit doğrusal korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucu yapılan karşılaştırmalar Tablo 42 ve 43'te verilmiştir.

Tablo 42.Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerinin Boyutları ile Mesleki Öz-Yeterliklerinin Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

Boyutlar		Akademik Öz-Yeterlik	Mesleki Öz-Yeterlik	Sosyal Öz-Yeterlik	Entelektüel Öz-Yeterlik
Öğretmen Davranışları	r	.318**	.444**	.316**	.220**
	p	.000	.000	.000	.000
	n	346	346	346	346
Planlama ve Uygulama	r	.432**	.477**	.424**	.442**
	p	.000	.000	.000	.000
	n	346	346	346	346
İş Birliği	r	.439**	.501**	.505**	.384**
	p	.000	.000	.000	.000
	n	346	346	346	346
Değerlendirme	r	.433**	.502**	.402**	.401**
	p	.000	.000	.000	.000
	n	346	346	346	346

*p<.05, **p<.01

Tablo 42'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliğinin *Öğretmen Davranışları* boyutu ile öğretmen öz-yeterliğinin Akademik Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.318$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Mesleki Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.444$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Sosyal Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.316$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.220$; $p<.01$) pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliğinin, *Planlama ve Uygulama* boyutu ile öğretmen öz-yeterliğinin, Akademik Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.432$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Mesleki Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.477$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Sosyal Öz-

Yeterlik boyutu arasında ($r=.424$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.442$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliğinin *İş Birliği* boyutu ile öğretmen öz-yeterliğinin Akademik Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.439$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Mesleki Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.501$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Sosyal Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.505$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.384$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliğinin *Değerlendirme* boyutu ile öğretmen öz-yeterliğinin, Akademik Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.433$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Mesleki Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.502$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Sosyal Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.402$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutu arasında ($r=.401$; $p<.01$) pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 43.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Değerler Eğitimi Öz-Yeterlikleri Arasındaki Korelasyon Analizi

	Mesleki Öz-Yeterlik	
	r	.580**
	p	.000
	n	346

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 43'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliği ile genel öğretmen öz-yeterlikleri arasında ($r=.580$; $p<.01$), pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın amacı, alt amaçları ve bu amaçlarla ilgili ortaya çıkan bulgulara yönelik yorum ve tartışma yapılmıştır. Ayrıca, alanyazın da bu araştırmanın alt amaçları ve bulguları ile benzerlik ya da farklılık gösteren çeşitli araştırma sonuçları irdelenmiş ve bu konuda tartışmaya yer verilmiştir.

5.1. MESLEKİ ÖZ-YETERLİĞE YÖNELİK TARTIŞMA

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Düzeylerine Yönelik Tartışma

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ve öz-yeterliklerini ölçmek için uygulanan ölçeğin boyutlarına yönelik puan ortalamaları incelendiğine, sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik ve ölçeğin Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel Öz-Yeterlik alt boyutlarında öz-yeterlik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu araştırma için kullanılan öğretmen öz-yeterlik ölçeğini kullanan farklı çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Elgit'in (2020) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ve sınıf içi davranışları belirlemek için yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerini ve öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından olan Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Baloğlu (2020) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile örgütsel yaratıcılıklarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini yükseğe yakın (çok katılıyorum) düzeyinde, alt boyutlarında ise sınıf öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik boyutunda öz-yeterlikleri yüksek düzeyde; Akademik, Sosyal ve Entelektüel Öz-Yeterliklerini ise yükseğe yakın düzeyde bulmuştur. Sezgin Kanık (2019) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile mesleğe yönelik tutumlarını karşılaştırdığı çalışmada, sınıf öğretmenlerin öz-yeterliklerini ölçek maddeleri üzerinden değerlendirmiş ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini ve öz-yeterlik boyutlarına yönelik öz-yeterliklerini yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Kaşcı (2021) sınıf öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgileri ile öz-yeterliklerini karşılaştırdığı çalışmada, sınıf öğretmenlerin öz-yeterliklerini ölçek maddeleri üzerinden değerlendirmiş ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini öz-yeterliğin genelinde ve ölçek boyutlarına yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini belirlemek için kullanılan farklı ölçeklerde de araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlar bulunmuştur. Babaoğlu ve Korkut (2010), Eker (2014), Toy ve Duru (2016), Güneş ve Buluç (2017), Can ve Uluçınar Sağır (2018), Gökyer ve Karakaya Cirit (2018) *sınıf öğretmenlerinin* öz-yeterlikleri yüksek düzeyde; *örnekleminde sınıf öğretmenlerinin de bulunduğu* Konan, Ağiroğlu Bakır ve Bozanoğlu'nun (2020), Aytaç (2018), Ayra ve Kösterelioğlu (2015) araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini yüksek düzeyde; *örneklemini sınıf öğretmeni adaylarının* oluşturduğu ve Özbilen, Canbulat ve Çekiç (2020), Ercan Özaydın, Çavaş ve Arslan Cansever (2017) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlikleri yüksek düzeyde; *örnekleminde sınıf öğretmeni adaylarının da bulunduğu* ve İpek ve Demirel'in (2017) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlikleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırma sonuçları ile farklılık gösteren çalışmalarda mevcuttur. Eminoglu Küçüktepe ve Erden (2017) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri orta düzeyde bulunmuştur.

5.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma

Bu araştırmada, cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde, mesleki öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik Öz-Yeterlik, Entelektüel Öz-Yeterlik ve öz-yeterlik ölçeğinin genelinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için ortalamalara bakıldığında, Akademik Öz-Yeterlik, Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında ve öz-yeterlik ölçeğinin genelinde, anlamlı farklılığın erkek sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Akademik ve Entelektüel Öz-yeterlik boyutlarında ve öz-yeterlik ölçeğinin genelinde erkek öğretmenlerin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu anlamlı farklılıkların etki büyüklükleri incelendiğinde, erkek sınıf öğretmeni ortalamalarının Akademik ve Entelektüel Öz-yeterlik boyutlarında ve öz-yeterlik ölçeğinin genelinde yüksek olmasına rağmen etkisinin düşük olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar olduğu gibi, cinsiyet değişkeninin öz-yeterliğe etki etmesinde üç farklı durum (cinsiyet değişkeninin öz-yeterliğe hiç etki etmemesi, cinsiyet değişkeninin öz-yeterliğe kadın sınıf öğretmenleri lehine etki etmesi ve cinsiyet değişkeninin öz-yeterliğe erkek sınıf öğretmenleri lehine etki etmesi) görülmektedir. Araştırmalarında Çolak, Yorulmaz ve

Altinkurt'un (2017) öğretmen öz-yeterlik ölçeğini kullanan araştırmalar incelendiğinde; Gül ve Erdener'in (2021), Elgit'in (2020), Sezgin Kanık'ın (2019), Kaşçı'nın (2021) araştırmalarında, cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliklerinde herhangi anlamlı bir farklılığa neden olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Baloğlu'nun (2020) araştırmasında, cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin akademik, mesleki ve entelektüel öz-yeterlik boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılığa neden olmadığını; fakat sosyal öz-yeterlik boyutunda anlamlı bir farklılığın neden olduğunu ve bu anlamlı farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı öz-yeterlik ölçeklerini kullanan araştırmaları incelendiğinde; örneklemini *sınıf öğretmenlerinin* oluşturduğu Gençtürk ve Memiş (2010), Kaçar ve Beycioğlu (2017), Can ve Uluçınar (2018), Gökyer ve Karakaya Cirit (2018), Güneş ve Buluç (2017), Türk (2008), Ağaçbacak (2019), Keskin (2019), Teker (2021), Keser (2019), Yılmaz (2019), Demirhan (2019), Saykal (2021), Çiftçi (2016), Kasap (2012), Erdoğan (2021), Şahin (2019), Akbulut (2020), Özkurt (2017), Duman (2020), Bozbaş (2015), Güneş (2016), Çetin'in (2022) yaptıkları araştırmalarda; örnekleminde *sınıf öğretmenlerinin de bulunduğu* ve Konan, Ağiroğlu Bakır ve Bozanoğlu'nun (2020), Aytaç'ın (2018), yaptıkları araştırmalarda; örneklemini *sınıf öğretmeni aday öğretmenleri* olan ve Ercan Özaydın, Çavaş ve Arslan Cansever (2017), yaptığı araştırmada; örnekleminde *sınıf öğretmeni aday öğretmenlerinin de olduğu* ve İpek ve Demirel'in (2012), yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Örnekleminde sınıf öğretmenlerinin veya sınıf öğretmeni adaylarını olduğu Eminoğlu Küçüktepe ve Erden'in (2017), Toy ve Duru'nun (2016), Koç'un (2013), Altunbaş'ın (2011), Ergüven Akbulut'un (2019), Toy'un (2015), Özbilen, Canbulat ve Çekiç'in (2020) araştırmalarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olduğu ve bu anlamlı farklılığın, kadınlar öğretmen ve öğretmen adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) ve Yeşilyurt'un (2013) araştırmalarında ise cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farka neden olduğu ve bu anlamlı farkın erkek öğretmen ve öğretmen adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın erkek sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Alanyazında bu çalışma ile paralel sonuçlar bulan Korkut ve Babaoğlu (2012) ve Yeşilyurt'un (2013) yaptıkları araştırmalar

yer almakla birlikte farklı sonuçları olan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu farklılaşmanın nedeni araştırma örneklemine katılan öğretmenlerin içinde bulunduğu psiko-sosyal ve sosyo-kültürel özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

5.1.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma

Bu araştırmada, mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde Akademik Öz-Yeterlik, Mesleki Öz-Yeterlik, Sosyal Öz-Yeterlik ve sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterliklerinde herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda ise, anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında ve hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, mesleki kıdem değişkeninin 16-20 yıl arası olan sınıf öğretmenleri ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin arasında olduğu ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça kendilerine olan güvenleri ve bununla paralel öz-yeterliklerinin yükseldiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarını destekleyen sonuçlara ulaşmakla birlikte bunun tam tersi sonuçlara da ulaşan araştırmalar mevcuttur. Elgit (2020) araştırmasında, mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri Akademik Öz-Yeterlik boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş; fakat Mesleki, Sosyal, Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik Öz-Yeterlik boyutunda bulunan anlamlı farklılık mesleki kıdemi 10 yıla kadar olan sınıf öğretmenleri ile mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan sınıf öğretmenlerinin arasında olduğu ve bu anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baloğlu (2020), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeminin, sınıf öğretmenlerinin Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel boyutlarında herhangi anlamlı farklılığa neden olmadığını bulmuştur. Sezgin Kanık (2019) araştırmasında, mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinde Mesleki ve Sosyal Öz-Yeterlik boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı fakat Akademik, Entelektüel boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde anlamlı farklılığın olduğunu, bu anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaşçı (2021) araştırmasında ise mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik

düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu ve bu anlamlı farklılığın 5-10 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerine karşı 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin lehine, mesleki kıdemi 5-10 yıl ve mesleki kıdemi 10-15 yıl kıdeme sahip olanlara karşı mesleki kıdemi 15-20 yıl lehine, mesleki kıdemi 5-10 yıl ve mesleki kıdemi 10-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara karşı mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri kıdemi olan sınıf öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Farklı öz-yeterlik ölçeklerini kullanan araştırmalara bakıldığında; Can ve Uluçınar'ın (2018), Toy ve Duru'nun (2016), Koç'un (2013), Güneş ve Buluç'un (2017), Gençtürk ve Memiş'in (2010), Eminoglu Küçüktepe ve Erden'in (2017), Aytaç'ın (2018) mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korkut ve Babaoğlu'nun (2012), Kaçar ve Beycioğlu'nun (2017), Konan, Ağiroğlu Bakır ve Bozanoğlu'nun (2020) araştırmalarında ise mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinde herhangi anlamlı farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında bu araştırma ile paralel sonuçlar bulan çalışmalar yer almakla birlikte (Korkut ve Babaoğlu (2012), Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Konan, Ağiroğlu Bakır ve Bozanoğlu, (2020)), mesleki kıdem değişkenini sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde etkisinin olduğunu tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Can ve Uluçınar'ın (2018), Toy ve Duru'nun (2016), Koç'un (2013), Güneş ve Buluç'un (2017), Gençtürk ve Memiş'in (2010), Eminoglu Küçüktepe ve Erden'in (2017), Aytaç'ın (2018)). Maskan'ın (2010) fizik ve matematik öğretmen adaylarıyla yürüttüğü fiziğe karşı öz-yeterlik inançları ile ilgili araştırmasında, fizik öğretmenliği birinci sınıf öğretmen adaylarıyla beşinci sınıf öğretmen adayları arasında, fiziğe karşı öz-yeterlik inançları bağlamında beşinci sınıfa devam eden fizik bölümü öğretmen adaylarının fiziğe karşı öz-yeterlik inançları daha yüksek bulunmuştur. Beşinci sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin yüksek olmasının nedeni öğretmen adaylarının bilgilerinin öğrenimleri içerisinde artması, onların öz-yeterlik inançlarını yükselttiği söylenebilir.

Bu araştırmanın ve alanyazında yapılan diğer araştırmaların sonuçları beraber değerlendirildiğinde genel olarak öğretmen öz-yeterlikleri, öğretmenlerin kıdemleri ile doğru orantılı olduğu, kıdem arttıkça öğretmenlerinde öz-yeterliklerinin arttığı gözükmektedir.

5.1.4. En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma

Bu araştırmada, en son mezun olduğu okul değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hem Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında hem de genel öz-yeterlikte en son mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmayı destekleyen çalışmalar olduğu gibi, farklı sonuçlara ulaşılan çok az araştırmalar da mevcuttur. Toy ve Duru (2016), Koç (2013), Güneş ve Buluç (2017), Gençtürk ve Memiş (2010), Konan, Ağıroğlu Bakır ve Bozanoğlu'nun (2020), Altunbaş (2011), Türk (2008), Ağaçbacak (2019), Ergüven Akbulut (2019), Toy (2015), Doğan (2013), Eminoglu Küçüktepe ve Erden (2017), Kaşçı (2021) Erdoğan'ın (2021) yaptığı araştırmalarda en son mezun olduğu okul değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çetin (2022) yaptığı araştırmada, en son mezun olduğu okul değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık bulmuştur. Bu anlamlı farklılık eğitim fakültesi dışında mezun olan öğretmenler lehinedir.

Bu araştırmada ve alanyazında yapılan diğer araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, en son mezun olunan okulun sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni, farklı fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğretmenliğe başladıktan itibaren kendilerini iyi bir şekilde yetiştirdiği şekline açıklanabilir.

5.1.5. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma

Bu araştırmada, öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin hem Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında hem de genel öz-yeterlikte öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alan yazın incelendiğinde bu araştırmayı destekleyen çalışmalar olduğu gibi, farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalar da mevcuttur. Baloğlu (2020) yaptığı araştırmada, öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık bulmuştur. Bu anlamlı farklılık, mesleki öz-yeterlik, entelektüel öz-yeterlik boyutlarında lisansüstü eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Sezgin Kanık (2019), Ağaçbacak (2019), Teker (2021), Alpaslan (2019), Keser (2019), Saykal (2021), Çiftçi (2016), Akbulut (2020), Bozbaş (2015), Güneş'in (2016) yaptığı araştırmalarda, öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde

anlamli farklılık bulmamışlardır. Kaşcı (2021) yaptığı araştırmada, öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde anlamli farklılık bulmuştur. Bu anlamli farklılık eğitim düzeyi lisans ile lisansüstü olan sınıf öğretmenlerinin arasında ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Kasap (2012), Şahin (2019) yaptığı araştırmada, öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde anlamli farklılık bulmuştur. Bu anlamli farklılık eğitim düzeyi lisansüstü eğitimi olan sınıf öğretmenleri ile ön lisans ve lisans eğitimi sınıf öğretmenlerinin arasında ve lisansüstü eğitim alan sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Çetin (2022) yaptığı araştırmada, öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde anlamli farklılık bulmuştur. Bu anlamli farklılık, eğitim düzeyi lisans ile lisansüstü olan sınıf öğretmenlerinin arasında ve lisans eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin lehinedir.

Öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde beklenen olası sonuç, lisansüstü eğitim alan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin daha yüksek olabilmesi durumudur. Fakat alanyazında yapılan araştırmalar neticesinde, öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamli farklılık bulunmayan araştırmalar yoğunluktadır. Öğrenim durumu değişkeninin, öğretmenlerin öz-yeterliklerinde anlamli farklılık yaratmamasının nedeni, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almadan kendi çabalarıyla kendilerini iyi yetiştirdikleri düşünülebilir.

5.1.6. Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma

Bu araştırmada, bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin hem Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında hem de genel öz-yeterlikte bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkenine göre anlamli farklılık bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğretmenliğe atanırken kazandıkları ve süreç içerisinde edindikleri bilgilerle öğrencilerine başarılı eğitimler sunduklarından dolayı bilimsel yayın takip etmeye ihtiyacı duymadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.1.7. Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma

Bilimsel toplantılara katılma durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin hem Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında hem de genel öz-yeterliklerinde bilimsel toplantılara

katılma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkeninde bulunan sonuçla paralellik göstermektedir. Bu sonuç öğretmenler mesleklerine başladıktan sonra ders yoğunluğu, okul iş ve işlemleri, veli ve okul çalışmaları gibi faaliyetlere çok fazla zaman ayırdığı için bilimsel toplantılara katılma gibi akademik ve kültürel faaliyetlere yeterince vakit ayıramadığı şeklinde değerlendirilebilir.

5.1.8. Değerler Eğitimi ile İlgili Seminer veya Kursu Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma

Bu araştırmada, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılıp katılmama durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için ortalamalara bakıldığında, Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin, değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılmayan sınıf öğretmenlerine göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen araştırmalar olduğu gibi farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Yenen (2018) yaptığı araştırmada, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Çiftçi (2016), Toy (2015) ve Akbulut'un (2020) yaptıkları araştırmalarda ise hizmet içi eğitim alma değişkeninin öğretmenlerin öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık yaratmadığını bulmuşlardır.

Alanyazında yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, her ne kadar öğretmenlerin hizmetçi eğitimlerine katılmalarının öz-yeterliklerine etki etmediği yönünde araştırma sonuçları yer alsa da bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerinin arttırmak için aldıkları hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerini arttırdığını, onların akademik ve sosyal algılarının yüksek olduğunu, öğrencilerine daha iyi eğitim vermek için kendilerini geliştirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.2. DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİĞE YÖNELİK TARTIŞMA

5.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerine Yönelik Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerini ölçmek için kullanılan ölçeğin boyutlarına yönelik puan ortalamalarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin genel değerler eğitimi öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterlikleri boyutlarından Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında öz-yeterlikleri “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin değerlere ve değerler eğitimine önem ve özen gösterdikleri, sınıflarındaki akademik çalışmaları planlarken değerleri de göz önünde bulundurdıkları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde, konu olarak değerler eğitimi öz-yeterlik ile ilgili olan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Bozdaş, 2013; Şahin, 2013; Çetinbaş, 2015; Çetin, 2016a, 2016b; Ekin, 2019; Ekiz Alpaslan, 2019; Öz, 2019). Bu araştırmalar Çetin’in (2016a) geliştirdiği ve Çetin’in (2016b) öğretmen adaylarına uyguladığı değerler eğitimi öz yeterlik ölçeğinde öğretmen adaylarının değerlerler eğitimi öz-yeterlik düzeyleri yüksek; Şahin’in (2013) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlikleri yüksek; Ekin’in (2019), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterlikleri yükseğe yakın bir düzeydir.

5.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin genel değerler eğitimi öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterlikleri boyutlarından Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma konusuyla benzer çalışmalara bakıldığında aynı sonuçların alındığı görülmektedir. Bunlar; Ekin’in (2019) yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterliklerinde herhangi bir etkisin olmadığı; Tarhan’ın (2021), öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimini yaptıkları değerlerin, öz-yeterlik ve epistemolojik inançlar üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin değerler öğretimi öz-yeterlik inancına bir etkisi olmadığı; Bozdaş’ın (2013), yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkeninin değerler eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin öz-yeterliklerinde herhangi anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; Öz’ün (2019) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmeni

adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliklerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; Çetinbaş'ın (2015), yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliklerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, Şahin'in (2013) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliklerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonuçları bulunmuştur. Araştırmalarında farklı sonuç bulan çalışmalar da mevcuttur. Bunlar; Çetin'in (2016b) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlikleri, kadın okul öncesi öğretmenlerinin lehine farklılaştığı görülmektedir. Ekiz Alpaslan'ın (2019) yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlikleri kadın sınıf öğretmenlerinin lehine farklılaştığı belirlenmiştir.

5.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma

Mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin genel değerler eğitimi öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterliklerinin boyutlarından Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma konusuyla benzer çalışmalara bakıldığında aynı sonuçların alındığı görülmektedir. Bunlar; Ekin'in (2019) yaptığı araştırmada, mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterliklerinde herhangi anlamlı farklılık oluşturmadığı; Çetinbaş'ın (2015) yaptığı araştırmada, mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklı araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Bunlar; Tarhan'ın (2021), öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimini yaptıkları değerlerin, öz-yeterlik ve epistemolojik inançlar üzerinde yaptığı araştırmada, mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterliklerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu anlamlı farkın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler arasında olup, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık oluşturduğu; Bozdaş'ın (2013) yaptığı araştırmada da, mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulama öz-yeterliği boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Örnekleme farklılığından dolayı alanyazında mesleki kıdem değişkeninin anlamlı farklılığa neden olduğu araştırmalar mevcut olsa da bu araştırma sonucuna göre mesleki kıdem değişkeni, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinde etkisiz bir değişken olduğu ve öğretmenlerin değer algısının ve değerler eğitimi öz-yeterliklerinin mesleki kıdemden bağımsız olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

5.2.4. En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma

En son mezun olduğu okul değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin genel değerler eğitimi öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterlikleri boyutlarından Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma konusuyla benzer çalışmalara bakıldığında; Tarhan'ın (2021), öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimini yaptıkları değerlerin, öz-yeterlik ve epistemolojik inançlar üzerinde yaptığı araştırmada, en son mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiş, bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda, anlamlı farklılığın eğitim yüksek okulundan mezun olan öğretmenler ile eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler arasında ve eğitim yüksek okulundan mezun olan öğretmenlerin lehine olduğu belirtilmiştir.

5.2.5. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliğine Yönelik Tartışma

Öğrenim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin genel değerler eğitimi öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterlikleri boyutlarından Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma konusuyla benzer çalışmalara bakıldığında; Tarhan'ın (2021), öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimini yaptıkları değerlerin, öz-yeterlik ve epistemolojik inançlar üzerinde yaptığı araştırmada, öğrenim düzeyi değişkenine göre, lisans, lisansüstü ve diğer (ön lisans vb.) grupları arasında değerlendirme yapılmış ve değerlendirme sonucunda, “diğer” ile lisansüstü eğitim almış öğretmenler arasında ve “diğer” öğrenim düzeyi olan öğretmenlerin lehine bir sonuç çıkmıştır.

5.2.6. Bilimsel Yayın Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma

Bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin genel değerler eğitimi öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterlikleri boyutlarından Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkeninin sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliği üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5.2.7. Bilimsel Toplantılara Katılma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma

Bilimsel toplantılara katılma durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin genel değerler eğitimi öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterlikleri boyutlarından Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre bilimsel toplantılara katılma durumu değişkeninin sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliği üzerinde herhangi anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5.2.8. Değerler Eğitimi ile İlgili Seminer veya Kurs Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliğine Yönelik Tartışma

Değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılıp katılmama durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin hem Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında hem de değerler eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin genelinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık, hem değerler eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin genelinde hem de ölçeğin alt boyutlarında değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Araştırma konusuyla benzer çalışmalara bakıldığında, Çetinbaş'ın (2015) yaptığı çalışmada, hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Şahin'in (2013) yaptığı çalışmada, değerler eğitimi ile ilgili bir eğitime (seminer/toplantı) katılma durumu ve üniversitede değerler eğitimi ile ilgili ders alma

durumu değişkenlerine göre, bu değişkenlerin sosyal bilgiler öğretmen adaylarını değerler eğitimi öz-yeterliklerinde herhangi anlamlı farklılığa neden olmadığını belirlemiştir. Araştırma sonucuna paralel olarak Ekin'in (2019) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitime yönelik seminer alıp almama durumu değişkenine göre öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık, değerler eğitime yönelik ders alan öğretmenler lehinedir. Bununla beraber Ekin'in (2019) çalışmasında öğretmenlerin lisans eğitiminde değerler eğitimi ile ilgili ders alıp almama durumunu değerlendirmiş ve yapılan çalışma neticesinde, lisans öğrenimi zamanında değerler eğitimi ile ilgili ders alan öğretmenlerin, lisans öğrenimi zamanında değerler eğitimi ile ilgili ders almayan öğretmenlere göre değerler eğitimi öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öz'ün (2019) yaptığı çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimi boyunca hayat bilgisi öğretimi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden en az birini almış olma değişkenine göre, bu iki dersten herhangi birini alan veya almayan sınıf öğretmeni adayların değerler eğitimi öz-yeterliklerinde anlamlı farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın lisans öğrenimi boyunca hayat bilgisi öğretimi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden en az birini almış olan sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğunu belirlemiştir.

5.3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİKLERİ İLE DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ KORELÂSYONA YÖNELİK TARTIŞMA

Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin ve değerler eğitimi öz-yeterliklerinin hem boyutlarının hem de genel öz-yeterliklerinin ilişkisine bakılmıştır. Değerler eğitimi öz-yeterliği boyutları ile öğretmen öz-yeterliğinin boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, değerler eğitimi boyutlarından *Öğretmen Davranışları* boyutu ile öğretmen öz-yeterliğinin Akademik Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Mesleki Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Sosyal Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki; değerler eğitimi boyutlarından *Planlama ve Uygulama* boyutu ile öğretmen öz-yeterliğinin Akademik Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Mesleki Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Sosyal Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; değerler eğitimi boyutlarından *İş*

Birliği boyutu ile öğretmen öz-yeterliğinin Akademik Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Mesleki Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Sosyal Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; değerler eğitimi boyutlarından *Değerlendirme* boyutu ile öğretmen öz-yeterliğinin Akademik Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Mesleki Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Sosyal Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki; Entelektüel Öz-Yeterlik boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliği ile sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinin ve değerler eğitimi öz-yeterliklerinin hem boyutlarının hem de genel öz-yeterliklerinin ilişkisine bakıldığında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Bu durum sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliklerinde ve değerler eğitimi öz-yeterliklerinde kendilerini geliştirmesinin, birbiri arasında pozitif yönde bir ilişkiyi sağladığı fakat bunun orta düzeyde kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Bu bölümde araştırmadan elde edilen nicel veriler neticesinde elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Sınıf öğretmenlerinin Akademik, Mesleki, Sosyal Öz-Yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde öz-yeterlik düzeyleri yüksek, Entelektüel Öz-yeterlik boyutunda öz-yeterlik düzeyleri yükseğe yakın olduğu saptanmıştır.

Cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Mesleki ve Sosyal Öz-Yeterliklerinde herhangi anlamlı farklılığa neden olmadığı; fakat Akademik, Entelektüel Öz-Yeterliklerinde ve öz-yeterliğin genelinde erkek sınıf öğretmenlerinin lehine bir anlamlı farklılığa anlamlı farklılığa neden olduğu anlaşılmıştır. Anlamlı farklılığı olan Akademik Öz-yeterlik, Entelektüel Öz-yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde de etki büyüklüğü incelendiğinde Akademik Öz-yeterlik, Entelektüel Öz-yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde hesaplanan etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerine bakıldığında Akademik, Mesleki, Sosyal Öz-Yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Entelektüel Öz-Yeterlik boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık mesleki kıdemi mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan sınıf öğretmenleri ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin arasında ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Mesleki kıdem değişkeninin Entelektüel Öz-yeterlik boyutunda oluşturduğu anlamlı farklılaşmanın etki büyüklüğü incelendiğinde, bu anlamlılığın etki değerinin düşük olduğu görülmektedir.

En son mezun olduğu okul değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Akademik, Mesleki, Sosyal, Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde herhangi anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Öğrenim düzeyi değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Akademik, Mesleki, Sosyal, Entelektüel Öz-yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde herhangi anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin %76,87'si haftalık, aylık ve yıllık olmak üzere mutlaka belli sürelerde bilimsel yayın takip ettiği, fakat sınıf öğretmenlerinin %23,13'ünün hiç bilimsel yayın takip etmediği görülmektedir. Bilimsel yayın takip etme

sıklığı değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Akademik, Mesleki, Sosyal, Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde herhangi anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Bilimsel toplantılara katılma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin %76,3'ünün meslek hayatları boyunca altı ayda bir, yılda bir, birkaç yılda bir olmak üzere belli sürelerde bilimsel toplantılara katıldığı, fakat sınıf öğretmenlerinin %23,7'sinin meslek hayatları boyunca hiç bilimsel toplantılara katılmadığı görülmektedir. Bilimsel toplantılara katılma değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Akademik, Mesleki, Sosyal, Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde herhangi anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılıp katılmama durumu değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Akademik, Mesleki, Sosyal, Entelektüel Öz-yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde anlamlı farklılık yarattığı, bu anlamlı farklılığın değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığı olan Akademik, Mesleki, Sosyal, Entelektüel Öz-Yeterlik boyutlarında ve öz-yeterliğin genelinde etki büyüklüğü incelendiğine, boyutların ve öz-yeterliğin hesaplanan etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlikleri, hem Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutlarında hem de değerler eğitimi öz-yeterliğin genelinde “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde yüksek olduğu saptanmıştır.

Cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği, Değerlendirme boyutlarında ve değerler eğitimi öz-yeterliğin genelinde herhangi anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği, Değerlendirme boyutlarında ve değerler eğitimi öz-yeterliğin genelinde anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmektedir.

En son mezun olduğu okul değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği, Değerlendirme boyutlarında ve değerler eğitimi öz-yeterliğin genelinde anlamlı farklılığa neden olmadığı saptanmıştır.

Öğrenim düzeyi değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği, Değerlendirme boyutlarında ve değerler eğitimi öz-yeterliğin genelinde herhangi anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Bilimsel yayın takip etme sıklığı değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği, Değerlendirme boyutlarında ve değerler eğitimi öz-yeterliğin genelinde herhangi anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Bilimsel toplantılara katılma durumu değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği, Değerlendirme boyutlarında ve değerler eğitimi öz-yeterliğin genelinde herhangi anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılıp katılmama durumu değişkeninin sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği, Değerlendirme boyutlarında ve değerler eğitimi öz-yeterliğin genelinde anlamlı farklılık yarattığı, bu anlamlı farklılığın değerler eğitimi ile ilgili seminer veya kursa katılan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığı bulunan Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği, Değerlendirme boyutlarında ve değerler eğitimi öz-yeterliğin genelinde etki büyüklüğü incelendiğinde, boyutların ve değerler eğitimi öz-yeterliğin hesaplanan etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Değerler eğitimi öz-yeterliğin Öğretmen Davranışları, Planlama ve Uygulama, İş Birliği ve Değerlendirme boyutları ile öğretmen öz-yeterliğin Akademik, Mesleki, Sosyal ve Entelektüel Öz-yeterlik boyutları arasındaki korelasyon analizine bakıldığında, değerler eğitimi öz-yeterlik boyutu olan Öğretmen Davranışları boyutu ile öğretmen öz-yeterliğin Entelektüel Öz-yeterlik arasında pozitif yönde düşük düzeyde, değerler eğitim öz-yeterlik ile öğretmen öz-yeterliği bütün boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterliği ile mesleki öz-yeterliği arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

6.2. ÖNERİLER

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin öz-yeterlikleri düşük bulunmuştur. Erkek öğretmenler ile aynı eğitim almasına rağmen kadın öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin neden düşük çıktığı araştırılabilir.
- Mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinde mesleğin ilk yıllarından itibaren kademe kademe yükselme meydana gelmiştir. Fakat genel olarak 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde azalma görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinde ki bu azalmanın nedenleri kapsamlı nitel ve nicel çalışmalarla araştırılabilir.

➤ Öğretmenler lisans eğitimlerinden sonra mesleklerinde daha başarılı ve verimli olabilmek için genel olarak lisansüstü eğitim alırlar ve bu durum öğretmenlerin mesleklerinde daha yeterli ve bunun sonucunda öz-yeterliklerinin daha yüksek olması beklenmektedir. Fakat araştırma sonucu incelendiğinde her ne kadar lisans ve lisansüstü eğitim gören sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik ortalamaları farklı olsa da bu durum gruplar arası anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bu anlamlı farklılığın oluşmama nedenleri ve lisansüstü eğitimin öğretmenlere olası katkıları araştırılabilir.

➤ Sınıf öğretmenlerinin bilimsel yayınları takip etmemesinin nedenleri ve bu durumun öğretmenliklerine etkisi araştırılabilir.

➤ Sınıf öğretmenlerinin bilimsel toplantılara katılmamasının nedenleri ve bu durumun öğretmenliklerine etkisi araştırılabilir.

6.2.2. Karar Vericilere Yönelik Öneriler

➤ Mesleki kıdem değişkeninde mesleğinin ilk 10 yılında olan öğretmenlerin öz-yeterliği düşük, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise öz-yeterliği yüksek çıkmıştır. Mesleki kıdemi ve öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler tarafından mesleki kıdemi az olan öğretmenlere seminerler ve hizmet içi eğitimler kapsamında danışmanlık, mentorluk gibi çalışmalar yapılabilir.

➤ Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleklerini yaptıkları süre boyunca bilimsel yayınları takip etmeleri ve bilimsel toplantılara katılmaları yönünde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından teşvik edilmeli veya hizmet içi kurslar düzenleyerek öğretmenlerin yeterlikleri ve öz-yeterlikleri arttırılabilir.

➤ Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilere her davranışıyla model olan öğretmenlerin, öğrencilerine daha iyi rol model olması için değerler eğitimi ile ilgili seminerler ve kurslar düzenleyebilir.

6.2.3. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler

➤ Farklı okullardan mezun olan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri farklı çıktığı için günümüzde öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin öğretim programları yeniden incelenebilir.

- Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinin alan eğitimi içerisinde yer alan “Karakter ve Değerler Eğitimi” dersinin ders saati arttırılabilir.



7. KAYNAKÇA

- Acat, M. B. & Aslan M. (2011). Karakter eğitimi yetkinliği ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 7-27.
- Ada, S., Baysal, N. & Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 7-18.
- Ağaçbacak, P. M. (2019). Pozitif psikoloji bağlamında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ağırakça, G. P. (2012). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e mekteplerde ahlâk eğitim ve öğretimi. Yayınlanmamış doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ağırman, N. & Erçoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728.
- Akbaş, O. (2004). Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. Kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbulut, E. & Aküzüm, C. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.
- Akbulut, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye 'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turki*, 8(12), 15-28.
- Aktaş, I. & Mirzeoğlu, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki yeterlik duygularının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bolu ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 34-44.
- Aktepe, V. (2016). Ailede Değerler Eğitimi ve Program İhtiyacı. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi içinde* (s. 77-94). Ankara: Pegem Akademi.

- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2008*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alpaslan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Altıntaş, M. E. (2012). Bireycilik ve toplumsallık tartışmaları bağlamında değerler eğitimi yaklaşımları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 31-54.
- Altunbaş, S. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin incelenmesi (Elâzığ ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 11(19), 63-80.
- Aslan, A.K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.
- Asan, T., Ekşi, F., Doğan, A. ve Ekşi, H. (2008). Bireysel değerler envanterinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 15-38.
- Aslan, M. & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlilik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergi*, 8(16), 477-493.
- Aslan, S. & Ayberk, B. (2019). *Uygulama örnekleriyle çok kültürlü eğitim ve değerler eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, S. (2019). Karakter ve değerler eğitiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.). *Karakter ve Değer Eğitimi içinde* (s. 157-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun.
- Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

- Ata, E. B. & Şahin, Ç. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 6(2), 590-603.
- Ataunal, A. (1992). İlköğretim okullarına öğretmen yetiştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 379-386.
- Avcı, E. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz-yeterliklerinin incelenmesi. Doktora tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-11.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7(19), 39-45.
- Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2015). http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf.
- Aydın, H. & Yaşar, O. (2020). 2005 ve 2017 coğrafya dersi öğretim programlarına göre yazılmış coğrafya ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından karşılaştırılması. *Journal Of Social and Humanities Sciences Research (Jshsr)*, 7(60), 2826-2842.
- Aydın, Z. & Akyol Gürler, Ş. (2020). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydoğmuş, M. & Yıldız, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olmak istememelerinin nedenleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 587-600.
- Ayra, M. & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Aytaç, A. (2018). Öğretmen öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *ACJES*, 2(1), 29-41.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 36 – 38.
- Babaoğlu, E. & Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. İstanbul: Çizgi Kitapevi.

- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baloğlu, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Kütahya Merkez İlçesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism human agency. *American Psychologist*, 37(2), 128-129.
- Bandura, A. (1994). Öz-yeterlik. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (Cilt 4, s. 71-81). New York: Akademik Basın. (H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*'de yeniden basılmıştır. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies* içinde (s. 1-45). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: the exercise of control. New York. Freeman.
- Barni, D., Danioni, F. & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-7.
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2012). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55-77.
- Başol, O., Bilge, E. & Kuzgun, Ş. (2012). Öğrencilerin kariyer değerlerini etkileyen unsurların tespitine yönelik bir araştırma: bireysel değerler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(2), 57-68.
- Bayat, S. & Yazar, T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1975-1993.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Beldağ, A., Özdemir, Ü. & Nalçacı, A. (2016). Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3). 1185-1199.

- Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2011). <http://bilecik.meb.gov.tr/dosyalar/82011/adfbef4c26478115d02a62f212613a105.pdf>.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.
- Birişçi, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D. & Çelik, S. (2018). Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik inancı belirlemeye yönelik ölçek (W2ÖYİÖ) geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8 (1), 187-208.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 322-348.
- Bono, E. D. (2007). *Altı değer madalyası: 21.yüzyılda başarının anahtarı*. S. Y. Kölay (Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bozbaş, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Bozdaş, Ş. (2013). Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 83-97.
- Bozkurt Kılınç, D. & Köçer, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretilerinin karakter eğitime ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 1-30.
- Bozkurt, E. (2019). Karakter eğitimi ve değerler eğitimi ile ilgili temel kavramlar. B. Özer (Ed.), *Karakter ve Değerler Eğitimi içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21, (2). 230-258.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Can Aran, Ö. & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminde uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, K. & Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Sınıf öğretmenlerinin biliş ötesi öğrenme stratejileri, özyeterlik algısı ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 81-95.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134.
- Cesur, S. & Topçu, M. S. (2010). Değerlerin belirlenmesi testinin güvenirlik ve geçerlik çalışması ve yaş, eğitim, cinsiyet ve ebeveyn eğitiminin ahlaki gelişim ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1657-1696.
- Cırdı, R. & Bulu, R. (2021). Toplumsal değişim bağlamında mesleğe bakış: Güncel mesleklerin ve profesyonel mesleklerin anlamlandırılması. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(15), 346-366.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 429-436.
- Clawson, J. C. & Vinson, E. D. (1978). Human values: A historical and inter disciplinary analysis. *Advances in Consumer Research*, 5, 396-402.
- Colson, T., Sparks, K., Berridge, G. Frimming, R. & Willis, C. (2017). Pre-service teachers and self-efficacy: A study in contrast. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(2), 66-76.
- Çalışkur, A. & Aslan, A. E. (2013). Rokeach değerler envanteri güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (29), 81-105.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A. & Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 203-215.
- Çelikkaya, T. (2019). Değerin tanımı ve sınıflandırılması. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.). *Karakter ve Değerler Eğitimi içinde* (s. 66-87). Ankara: Pegem Akademi.

- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çengelci Köse, T. (2015). İlkokul döneminde değerler eğitiminde okul-öğretmen ve ailenin rolü. S. Yağan Güder (Ed.). *Okul Öncesi ve İlkokul Döneminde Değerler Eğitimi içinde* (s. 139-150). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetin, F. (2016a). Developing a scale to measure prospective teachers' self-efficacy belief In value education. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 53, 39-54.
- Çetin, F. (2016b). Determination of value education self-efficacy beliefs of prospective teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 88-96.
- Çetin, H. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum özyeterlik ve motivasyonlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*. 161,
- Çetin, Ş. (2015). Milli değerlerin öğretimine yönelik tutum ölçeği (MDÖTÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(11), 447-460.
- Çetinbaş, E. (2015). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Çınar, A. (2013). *Değerler felsefesi ve psikolojisi*. Bursa: Emin Yayınları
- Çınar, F. (2019). Kavramsal çerçeve. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.). *Karakter ve Değerler Eğitimi içinde* (s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 28-45.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *MKSU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Dalton, J. C. (1985). *Promoting Values Development in College Students Monograph Series-4*. Lincoln: National Association of Student Personnel Administrators.

- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the tebs-self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Demirhan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dilci, T. & Dervişoğlu Kalkan, G. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının kendi sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini değerlendirmeleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1331-1357.
- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlilik algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 194, 166-194.
- Dilekman, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doğanay, A. (2015). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi içinde (s. 225-256). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A., Seggie, F. N. & Caner, A. (2012). Değerler eğitiminde örnek bir proje: Avrupa değerler eğitimi projesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 73-86.
- Dönmez, Ö. & Uyanık, G. (2022). Farklı ülkelerde değerler eğitimi ve değer eğitimi programlarından örnekler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-88.
- Driscoll, M. P. (2012). Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi. Ö. F. Tutkun, S. Okay, & E. Şahin (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma teknikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dündar, S., Ekşi, H. & Yıldız, A. (2008). Aksiyonda değerler ölçeği dilsel eşdeğerlik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), 89-110.

- Edgington W. D. (2002) To promote character education, use literature for children and adolescents, *The Social Studies*, 93(3), 113-116.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 162-178.
- Ekin, A. İ. (2019). Öğretmenlerin değerler eğitimi öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Ekiz Alpaslan, S. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimi ile ilgili yeterlilikleri ve sahip oldukları metaforlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Ekiz Alpaslan, S. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimi ile ilgili yeterlilikleri ve sahip oldukları metaforlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi. Ağrı.
- Ekşi, H. & Katılmış, A. (2015). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ekşi, H. & Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Elbir, B. & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1). 1321-1333
- Elgit, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Elmas, N. (2017). Sanat, edebiyat ve değerler eğitimi. M. Çakmak (Ed.). İş Ahlakı ve Değerler Eğitimi içinde (s. 221-243). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eminoğlu Küçüktepe, S. & Erden, M. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki etkililik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 245-258.
- Ercan Özaydın, T., Çavaş, P. & Arslan Cansever, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlilik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-30.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality*, 36(5), 573-586.
- Erdoğan, İ. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Erdoğan, T., Özdemir, C. & Bıyık, M. (2020). Değerler eğitiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler. A. Oğuz Namdar (Ed.). İlkokulda Drama ile Değerler Eğitimi Uygulamaları içinde (s. 60-75). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergüven Akbulut, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayeleri, öz-yeterlikleri ve okullardaki sosyal sermayeye yönelik algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fernandes, L. (1999). Value personalisation: A base for value education. *Third Internsationrraal Conference on Teacher Education, (29 June, 1999 to1 July, 1999, Israel*.
- Fichter J. (2001). *Sosyoloji nedir?* N. Çelebi (Çev.). Ankara: Atilla Kitabevi.
- Friedman, I. A. & Kas, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675–686.
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yy. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinler Arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Genç, A. (2019). Karakter eğitimi ve gelişiminde aile, okul ve çevre. B. Özer (Ed.), *Karakter ve Değerler Eğitimi içinde* (s. 28-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Genç, S. Z. (2005a). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.
- Genç, S. Z. (2005b). Sınıf öğretmeni yetiştirme meselemiz. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 86-99.
- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psycholog*, 76(4), 569-582.
- Girgin, G. & Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(18). 3-15.

- Gökbulut, B. (2019). Teknolojik gelişmeler ışığında ulusal ve uluslararası öğretmen yeterlikleri ve tekno-pedagojik alan bilgisi. A. Arslan (Ed.). Eğitimde Güncel Konular ve Yeni Yaklaşımlar içinde (s. 145-163). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gökçe, N. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede coğrafya eğitiminin sorunları ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 757 – 768.
- Gökçek, L. G. ve Akyüz, F. (2013). Sümer kanunları. *Fırat Üniversitesi Orta Doğu Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-9.
- Gökyer, N. & Karakaya Cirit, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 135-151.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintos analyzing and understanding data*, London, Prentice Hall Pearson.
- Gurbetoğlu, A. (2015). Tanzimat’tan günümüze Türkiye’de öğretmen yetiştirme çabaları ve geçmişten alınmayan dersler. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 75-95.
- Gül, Ö. & Erdener, M. A. (2021). İlkokul öğretmenlerinin özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(45), 93-114.
- Gündüz, M. & Aktepe, V. (2018). Değer eğitimi yaklaşımları (Yöntemleri). M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz ve M. Küçük (Ed.). Öğretmenliği Mesleki Değerleri ve Etik içinde (s.183-193). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, A, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, A. M. & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı*, 10(1), 94-113.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar Ahlâk Psikolojisi, Ahlâkî Değerler ve Ahlâkî Gelişme Profesörlük Tezi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güven, A. Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı*. Konya: Palet Yayınları.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.

- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu. *Milli Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür*, 150(2), 20-27.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000) Learning and teaching about values: A review of recent research, *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hamarat, E. (2019). 21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *SETA Yayınları*.272.
- Hançerlioğlu, O. (2005). *Felsefe ansiklopedisi kavramlar ve akımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2021). <https://docplayer.biz.tr/17007875-T-c-hatay-valiligi-milli-egitim-mudurlugu-degerler-egitimi-yonergesi-birinci-bolum-amac-kapsam-dayanak-ve-tanimlar.html>.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). Eğitimde Bireysel Farklılıklar içinde (s. 289-306). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Heslin, P.A. & Klehe, U.C. (2006). Self-efficacy. S. G. Rogelberg (Ed.). *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology* içinde (S.705-708). Thousand Oaks: Sage.
- Işık, A. (2018). İlk şehirler ve yazılı medeniyete Geçiş. *Mavi Atlas*, 6(2), 29-74.
- Işık, İ. (2001). Öz-yeterlilik inancı: yönetici rolleri açısından bir inceleme. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İlhan, M. & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5 (2), 26-42.
- İlhan, S. (2004). Bazı Temel İşlevleri ve Artan Önemi Açısından Meslek. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 132-137.
- İlhan, S. (2008). Yeni kapitalizm ve meslek olgusunun değişen anlamları üzerine, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 313-328.
- İpek, C. & Demirel, İ. N. (2012). Sınıf öğretmenliği ve pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik inançları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 54-67.
- Kaçar, T. & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1753-1767.
- Kahramanoğlu, R. & Ay, Y. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301.

- Kahramanoğlu, R. (2019). Türk kültür tarihinde ve Türkiye’de değerler eğitimi. B. Özer (Ed.). Karakter ve Değerler Eğitimi içinde (s. 95-117). Ankara: Pegem Akademi.
- Kalkan, M. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). Eğitim Psikolojisi içinde (s. 245-269). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z. & Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 185-209.
- Karadağ, A. (2002). Meslek olarak hemşirelik. *Atatürk Üniversite Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5(2).
- Karademir, N. (2012). Coğrafya öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.). Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (s. 55-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, K. & Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Karslı, B. (2016). Robert M. Pirsig’in romanlarında işlevsel değer eleştirisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1601-1621.
- Kasap, D. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaşcı, T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmen öz yeterlik İnançlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi. Manisa.
- Kaya, M. & Taşkın, Ö. (2019). Okulda değerler eğitimi. M. Köylü (Ed.). Teoriden pratiğe değerler eğitimi içinde (s.89-114). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaymakcan, R. (2010). Değerler kavramı ve gençlerin dini değerleri. *Eğitime Bakış*. 6(18), 10-15.
- Keser, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının özyeterlik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Keskin, İ. & Yazar, T. (2018). Milli eğitim şuralarında değer, ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili alınan kararların değerlendirilmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8), 386-405.
- Keskin, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet öz-yeterlikleri ve öğretmenlik öz-yeterliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Keskin, Y. (2010). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitiminin yeri ve önemi. *Eğitime Bakış*, 6(8), 68-72.
- Keskin, Y. (2016). Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1485-1510.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal Journey. *The Journal Of Humanistic Education And Development*, 39(1). 4-20.
- Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). https://sabancimtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/41/01/342410/dosyalar/2019_03/20091503_Degerler_Egitimi_Yonergesi.pdf.
- Koç, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1). 240-253.
- Koç, E.S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Kohlberg, L. (1966). The school review. *The University of Chicago Press*.74(1). 1-30.
- Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2). 53-59.
- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Konan, N., Ağiroğlu Bakır, A. & Bozanoğlu, B. (2020). Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algıları ilişkisi. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 4(1), 22-44.
- Korkmaz, A. (2013). Değerler sosyolojisi. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(14), 51-78.
- Korkmaz, İ. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim içinde (s. 245-266). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Korkmaz, M. (2019). Değerler eğitimi yaklaşımı (M. Köylü (Ed.), Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi içinde (s. 37-61). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğretme becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Köksalan, B. & Celkan, H. Y. (2018). Mesleklerin tanımlanması ve sınıflandırılması üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1219-1233.
- Kulaksızoğlu, A. & Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199-208.
- Kumbasar, E. (2011). Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz-yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kuzgun, Y. (2003) *Meslek Rehberliği ve danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, M., Altun E. & Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize ili örnekleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-70.
- Lee, J. C-K, Wong, K-L. & Kong, E. H-M. (2021). Secondary school teachers' self-efficacy for moral and character education and its predictors: A Hong kong perspective. *Teachers and Teaching*. 27(1-4). 32-47.
- Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2015). http://malatya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/28094949_deerlereitimiynergesi.pdf.
- Martins, M., Costa, J. & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263-279.
- Maskan, A. (2010). Fizik ve matematik öğretmen adaylarının fiziğe karşı öz-yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 31-42.

- Mengüsoğlu, T. (2015). *İnsan felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2009). Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2020). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün 2019/20. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9FRET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>.
- Milson, A. J. & Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik Skalası (KEYİS) ve Türkçeye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 99-130.
- Narvaez, D., Vaydich, J. L., Turner, J. C. & Khmelkov, V. (2008). Teacher self-efficacy for moral education: Measuring teacher self-efficacy for moral education. *Journal of Research in Character Education*, 6(2), 3–15.
- Neslitürk, S. (2013). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Okçu, V. & Çelik, H. C. (2011). Öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin görüşlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 2(1), 30-54.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.

- Okudan, A. Y. (2010). Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Öz, G. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeylerinin değerler öğretimi öz-yeterlik algılarını yordayıcılığının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özbek, R. Kahyaoğlu, M. & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özbilen, F. M., Canbulat, T. & Çekiç, O. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 274-297.
- Özdemir, M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz- yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 54, 277-306.
- Özden, Y. (2020). Eğitimde Yeni Değerler (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özkan, M. & Aslantaş, H.İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 2(166),
- Özkurt, M, F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: SETA.
- Özpolat, A. (2005). Öğretmenlik mesleğindeki değişmelerin tarihsel-toplumsal bağlamı. *Millî Eğitim Dergisi*, 2(166),

- Öztürk Samur, A. (2020). Karakter gelişimi ve eğitiminde ailenin rolü. H. Ekşi ve A. Katılmış (Ed.). *Karakter ve Değerler Eğitimi içinde* (s.179-198). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztürk Kuter, F. & Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsan Bilimler Dergisi*, 3(6), 75-94.
- Özyurt, M. (2020). 21. Yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2568-2594.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. 18.Şubat.2021 tarihinde <http://people.wku.edu/richard.millerbandura/theory.pdf>. adresinden erişildi.
- Parlar, H., Çavuş, M., Levent, F. & Ekşi, H. (2010). Yöneticilerin karakter eğitimi yeterlik inancı ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Values Education*, 8(19), 177-205.
- Pendergast, D., Garvis, S. & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-58.
- Postman, L., Bruner, J. S. & McGinnies, E. (1948). Personal values as selective factors in perception. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43(2), 142-154.
- Pul, H. H. & Aksu, H. H. (2020). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 99-114.
- Ribble, A.K. (2020). Teacher's self-efficacy for teaching character education. Selected honors thesis. Southeastern University, Lakeland
- Robb, B. (1998). What is values education- and so what?. *The Journal of Values Education*.1.
- Ryan A. & Mathews, E. S. (2021). Teacher Self-Efficacy of Primary School Teachers Working in Irish ASD Classes. *European Journal of Special Needs Education*. 36, 249-263.
- Sağır, Ş. U. & Aslan, O. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 465-475.

- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-209.
- Saltuklu, Z. (2018). Değerlerle ilgili temel kavramlar. M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz & M. Küçük (Ed.). *Öğretmenliğin Mesleki Değerleri ve Etik içinde*. (s.1-29). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sapsağlam, Ö. (2015). Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sart, G. (2020). Yenilikçi davranış ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal Entrepreneurship and Management Inquiries*, 4(1). 1-18.
- Saykal, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, özyeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schunk D. H. & Zimmerman B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23(1), 7-25.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *American Educational Research Association*, 57(2), 149-174.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. P. Zanna (Ed.), *Advances In Experimental Social Psychology* ın, (s.1-65). Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 1291-1302.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue Française De Sociologie*, 47(4), 929-968.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sevim, O. (2014). Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 943-957.
- Seyidoğlu, H. (1999). *Ekonomik terimler ansiklopedik sözlük*. İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Sezgin Kanık, Ü. (2019). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur.
- Shell, F. D., Murphy, C. C. & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Skapinaki, A. & Salamoura, M. (2020). Investigating primary school quality using teachers' self-efficacy and satisfaction. *Journal of Tourism, Heritage & Services Marketing*, 6(1), 17-24.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sukidin, Fajarwati, L., Imamyartha, D., Hasan, F., Yudianto, E., Hartanto, W., Saputri, S.W.D. (2022). Teachers' and student teachers' perception and self-efficacy on character education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(4). 70-80.
- Superka, D. P. & Johnson, P. L. (1975). Values education: Approaches and materials. Eric clearinghouse for socialstudies/social scienceeducation. Boulder, Colo. Social Science Education Consortium, Inc., Boulder, Colo.
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, L. J. & Johnson, P. L. (1976). Values education sourcebook conceptual approaches; Materials analyses, and an anhotated

bibliography. Social Science Education Consortium ERIC Clearinghouse for Social Studies.

- Şahin, A.E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 5(58), 58-62.
- Şahin, B. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Şahin, E. (2010). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz-yeterlik algılarının ve öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, N. (2017). Cengiz Aytmatov'un eserlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi ve ortaokul Türkçe ders kitapları için metin önerileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şahin, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2020). Değerlerin sınıflandırılması. H. Ekşi ve A. Katılmış (Ed.). *Karakter ve Değerler Eğitimi içinde* (s.57-71). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tarhan, R. (2021). Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretimini yaptıkları değerlerin, öz yeterlik ve epistemolojik inançlar ile ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi. Balıkesir.
- Taşar, H. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının incelenmesi (Adıyaman ili örneği). *Verimlilik Dergisi*, (4), 67-77.
- TDK, (2020). <https://sozluk.gov.tr/> Değer. 06.12.2020.
- TDK, (2020). Meslek Nedir? <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi. 22.12.2020.
- Teker, Z. (2021). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

- Tekke, M. (2019). Değerlerin tanımı ve sınıflandırılması: Milli-manevi değerler ve evrensel değerler. B. Özer (Ed.). *Karakter ve Değerler Eğitimi içinde* (s.80-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi sosyolojik yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tokdemir, M. A. (2007). Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tomul, E. & Çelik, K. (2014). Öğretmen eğitsel değerler ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 215-227.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Toy, S, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Toy, S. N. & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(17), 146-173.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tunç, O. (2020). Farklı değişkenler bağlamında öğretmenlerin değer öğretime ilişkin öz yeterlik inançlarının incelenmesi İstanbul ili Anadolu yakası örneği, Yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.
- Turner, K. L, Hyman, A.G. & Gabriel, M. C. (2008).) Clarifying values and transforming attitudes to improve access to second trimester abortion, *Reproductive Health Matters*, 16(31), 108-116.
- Tuulik, K., Öunapuu, T., Kuimet, K. & Titov, E. (2016). Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. *International Journal of Organizational Leadership*, 5, 151–161.
- Türer, A. (2006). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar –I. http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ogretmenyetistirme#_ftnref1. Erişim Tarihi. 12.03.2022.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Değer Nedir?. Erişim Tarihi. 06.12.2020. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Meslek Nedir?. Erişim Tarihi. 22.12.2020 <https://sozluk.gov.tr/>.
- Türk Dil Kurumu. (2021). Değer Nedir?. Erişim Tarihi: 19.05.2021. <https://sozluk.gov.tr/>.

- Türk Dil Kurumu. (2021). Töre Bilimi Nedir?. Erişim Tarihi: 19.05.2021. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Türk Dil Kurumu. (2022). Meslek Nedir? Erişim Tarihi: 12.02.2022. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Türk Eğitim Derneği. (2009a). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türk Eğitim Derneği. (2009b). Öğretmen Yeterlikleri. Erişim Tarihi: 13.05.2021. *Türk Eğitim Derneği*. http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf
- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği, (TÜSİAD). (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi yeniden yapılandırmak için bir model önerisi. (Yayın No: TÜSİAD-T/2013-12/543). <https://tusiad.org.tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universite-turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi>. sayfasından erişilmiştir.
- Türk, Ö. (2008). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uğurlu, C. T. & Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Ulusoy, K. & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “Değer ve Değerler Eğitimi”. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.). Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi içinde (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter değerler ve ahlak eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- URL-1, (2021). <http://www.ncrel.org> adresinden. Erişim tarihi: 09.04.2021
- URL-2, (2021). Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri. Erişim Tarihi: 10.05.2021. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160532_8-Ogretmen_Yeterlikleri_Kitabi_sYnYf_YYretmenliYi_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_11.pdf.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji sözlüğü*. İstanbul: Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2016). Bilgi ve değer. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.

- Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 9(4), 377-389.
- Vieluf, S., Kunter, M. & Vijver F. J.R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2010), 21st century skills. Discussion paper. University of Twente Faculty of Behavioural Sciences.
- Whitney, I. B. (1986). The status of values education in the middle and junior high schools of Tennessee. Unpublished doctoral dissertation, Tennessee State University, Tennessee.
- Wise, J.B. & Trunnel, E. P. (2001). The influence of sources of self-efficacy upon efficacy strength. *Journal Of Sport & Exercise Psychology*, 23, 268-280.
- Yalar, T. & Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (38), 79-98.
- Yalçınkaya, Y. (2010). Bilginin farkındalık ve farklılığında organizasyonların gelecek alanı: İnovasyon. *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (3), 373-403.
- Yalvaç Arıcı, H., Arıcan, S. & Üker, H. (2022). İlkokullarda alınan değerler eğitiminin ortaokul dönemindeki tutum ve davranışlara etkisi üzerine karma bir araştırma. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 14(3), 984-1011.
- Yaman, E. (2016). *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O. & Bilican, F. I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 129-151.
- Yavuz, M., Özkara, T. & Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yavuz, Z. & Bircan, H. H. (2021). Nicolai Hartmann ve Scheler’de değerler hiyerarşisi, değer zıtlıkları ve çatışmaları. *Din ve Bilim Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*. 4(1), 128-140.
- Yazar, T. & Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 196-211.

- Yazar, T. & Lala, Ö. (2020). Değerlerin kaynakları ve temelleri. H. Ekşi ve A. Katılmış (Ed.). Karakter ve Değerler Eğitimi içinde (s.27-55). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yazar, T. & Tural, Ö. (2021). Değerler eğitimi yaklaşımları. G. Izgar ve B. Dilmaç (Ed.), Değerler Eğitimi Kavram, İlke ve Yaklaşımlar içinde (s. 147-183). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazar, T. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yazar, T. (2016). Toplumsal yaşam ve değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi içinde (s.95-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazar, T. (2018). Öğretmenlik mesleğinin değerleri. M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz ve M. Küçük (Ed.), Öğretmenlerin Mesleki Değerleri ve Etik içinde (s. 159-182). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazar, T., Özekinci, B. ve Lala, Ö. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 245-269.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yenen, E. T. (2018). Öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz-yeterliklerinin ve sınıf ortamına yansımalarının incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. G. & Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-99.
- Yılmaz, M. (2010). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.

- Yılmaz, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, mesleki doyumlarının, öz yeterlik inançlarının ve bireysel yenilikçiliklerinin kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5(58), 50-54.
- Yiğittir, S. & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2). 49-73.
- Yolcu, E. & Sarı, M. (2018). Teachers' qualities and self-efficacy perceptions in character education. *Acta Didactica Napocensia*, 11(3-4), 35-48.
- Yontar, A. (2019). Değerlerin kaynağı ve toplumsal, kültürel, dini, ahlaki temelleri. V. Aktepe ve M. Gündüz (Ed.). *Karakter ve Değer Eğitimi içinde* (s.92-107). Ankara: Pegem Akademi.
- Zengin, M. & Çelik, M. E. (2019). Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 317-348.

EKLER

Ek 1. Öz-Yeterlik Ölçeği

Değerli Öğretmenler

“Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi” isimli bir araştırma yürütülmektedir. Bu nedenle sizin görüşlerinize başvurulmaktadır. Anket formu kişisel bilgi formu, öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi öz-yeterlik ölçeği olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece Dicle Üniversitesi’nde yürütülmekte olan doktora tezi düzeyindeki bir araştırmada bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Sorulara samimi ve eksiksiz bir şekilde cevap vermeniz araştırmanın geçerliği için çok önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Sinan BAYAT- Doç. Dr. Taha YAZAR

- 1.Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
 2.Mesleki Kıdem Yılıınız : () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21+ yıl
 3.En son Mezun Olduğunuz Okul: () Eğitim Yüksekokulu () Eğitim Fakültesi
 () Diğer:.....
 4.Öğrenim Düzeyiniz : () Lisans () Lisansüstü
 5.Bilimsel yayın takip etme sıklığınız : () Günlük () Haftalık () Aylık () Yıllık () Hiç
 6.Bilimsel toplantılara katılım durumunuz (sempozyum, kongre, konferans vb.):
 () Altı Ayda Bir () Yılda Bir () Birkaç Yılda Bir () Hiç
 7. Meslek hayatınızda “Değerler Eğitimi” ile ilgili herhangi bir seminere, kursa katıldınız mı?
 () Evet () Hayır

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (Lütfen size uygun olan seçeneği X işareti ile belirtiniz.)		1	2	3	4	5
		Katılmıyorum				Katılıyorum
1	Branşım ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.					
2	Branşım ile ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.					
3	Branşım ile ilgili gelişmeleri takip edebilirim.					
4	Branşıma ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımla güvenini kazanabilirim.					
5	Branşım ile ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim.					
6	Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.					
7	Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilirim.					
9	Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.					
10	Akademik başarıyı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.					
11	Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.					
12	Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.					
13	Velilerle iyi iletişim kurabilirim.					
14	Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.					
15	Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
16	Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.					
17	Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim.					
18	Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim.					
19	Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.					
20	Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.					
21	Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim.					
22	Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.					
23	Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.					
24	Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.					
25	Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim.					
26	Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.					
27	Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.					

Lütfen arka sayfaya geçiniz

Ek 2: Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği (Lütfen size uygun olan seçeneği X işareti ile belirtiniz.)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Katıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Öğrencilerime insani değerleri (barış, saygı, dayanışma, hoşgörü vb.) inanarak verebilirim.	()	()	()	()	()
2	Öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alabilirim.	()	()	()	()	()
3	Öğrencilerime değerler eğitiminde rol model olabilirim.	()	()	()	()	()
4	Değerler eğitimi ile ilgili kazanımları gerçekleştirmek için özel çaba harcayabilirim.	()	()	()	()	()
5	Değerler eğitiminde öğrencilerime rehberlik edebilirim.	()	()	()	()	()
6	Öğrencilerin değerler eğitimi gelişimlerini akademik gelişimleriyle birlikte yürütebilirim.	()	()	()	()	()
7	Değerler eğitimi ile ilgili özgün etkinlikler düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
8	Değerler eğitimi ile ilgili planlamalarda öğrencilerimin sosyo-ekonomik durumlarını göz önünde bulundurabilirim.	()	()	()	()	()
9	Değerler eğitimi ile ilgili planlamalarda öğrencilerimin sosyo-kültürel durumlarını göz önünde bulundurabilirim.	()	()	()	()	()
10	Ders dışı etkinliklerde de değerler eğitimine yönelik faaliyetler planlayabilirim.	()	()	()	()	()
11	Değerler eğitimi ile ilgili etkinlikleri de öğretim ilkelerine göre planlayabilirim.	()	()	()	()	()
12	Öğrencilerimin karakterlerine uygun farklı değerler eğitimi yaklaşımları kullanabilirim.	()	()	()	()	()
13	Öğrencilerimin sosyo-kültürel yönden aile yapısını bilirim.	()	()	()	()	()
14	Öğrenilen değerlerin okul içinde yaşatılması için çaba harcayabilirim.	()	()	()	()	()
15	Öğrencilerimin duygu ve düşüncelerini nelerin etkilediğini bilirim.	()	()	()	()	()
16	Sınıf iklimini değerler eğitimine uygun hale getirebilirim.	()	()	()	()	()
17	Değerler eğitimi sürecinde değerleri gerçek hayatla ilişkilendirebilirim.	()	()	()	()	()
18	Öğrencilerimi değerlere uygun davranış göstermeleri için motive edebilirim.	()	()	()	()	()
19	Öğrencilerimin değerler eğitiminde öğrendiklerini kişilik haline getirmeleri için çaba sarf edebilirim.	()	()	()	()	()
20	Öğrencilerimin değerleri yaparak yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olabilirim.	()	()	()	()	()
21	Öğrencilerimin kendi değer yargılarını oluşturmalarına yardımcı olabilirim.	()	()	()	()	()
22	Öğrencilerimin değer kazanma süreçlerini zengin bir öğrenme öğretme süreci ile destekleyebilirim.	()	()	()	()	()
23	Değerler eğitimi sürecinde de öğrencilerimin aileleri ile iş birliği içinde çalışabilirim.	()	()	()	()	()
24	Değerler eğitiminde öğrencilerimin sosyal çevresiyle de işbirliği içinde çalışabilirim.	()	()	()	()	()
25	Değerler eğitiminde okul paydaşları ile (idare, memur, yardımcı personel) işbirliği içinde çalışabilirim.	()	()	()	()	()
26	Değerler eğitiminde öğretmenlerle işbirliği içinde çalışabilirim.	()	()	()	()	()
27	Değerler eğitimiyle ilgili yaptığım çalışmalarını okul idaresiyle paylaşabilirim.	()	()	()	()	()
28	Öğrencilerimin değerler eğitimi ile ilgili davranışlarına anında dönüt verebilirim.	()	()	()	()	()
29	Öğrencilerimin değerleri kazanıp kazanmadığını ölçmek için ölçütler oluşturabilirim.	()	()	()	()	()
30	Değerler eğitimi için değerlere uygun ölçme aracı geliştirebilirim.	()	()	()	()	()
31	Öğrencilerimin değerlerle ilgili davranışları kazanıp kazanmadığını değerlendirebilirim.	()	()	()	()	()
32	Öğrencilerimin yeterli düzeyde kazanamadığı değerler için ek etkinlikler düzenleyebilirim.	()	()	()	()	()
33	Değerler eğitimi ile ilgili etkinliklerin etkililiğini değerlendirebilirim.	()	()	()	()	()

Ek 3. Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeği Kullanım İzni

İbrahim Colak

Alıcı: ben, Yahya, "Kırmızı" ✓

22 Mart Sal 20:51 ☆ ↶ ⋮

Sayın Bayat,

Tarafımızdan geliştirilen "Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği"ni çalışmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçeğe ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bilgilerine ekteki ilgili makaleden ulaşabilirsiniz. Başarılar dileriz.

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

Colak, I., Yorulmaz, Y. I. & Altındurt, Y. (2017). Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mağla Sıfık Köprük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.

Sinan BAYAT · şunları yazdı (20 Mar 2022 14:09)



Ek 4. Üniversite Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/03/2022-257621



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-257621
 Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

25/03/2022

Sayın SİNAN BAYAT

"Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerini İnceleme" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 25.03.2022 tarih ve 256350 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Av. Rengin AVCI
 Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSL8F2H80J Pin Kodu :24442

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5539&eD=BSL8F2H80J&eS=257621>

Adres:Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır

Telefon:+90 412 241 10 00 Faks:+90 412 241 10 56

e-Posta:gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr

Kep Adresi: dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Erkan Seyrek

Unvanı: Büro Personeli



Tel No: 2237

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

	DİCLE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda doktora öğrencisi olan Sinan BAYAT'ın Doç Dr. Taha YAZAR danışmanlığında "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerini İnceleme" başlıklı çalışması, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	17.03.2022/252279
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	21.03.2022—79
☒ Proje etik açısından uygun bulunmuştur. ☐ Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. <i>Açıklama:</i>	
☐ Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. <i>Açıklama:</i>	

Prof. Dr. H. Musa BAĞCI
BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Mesut ERGİN
ÜYE

Prof. Dr. Kemal ÖZGEN
ÜYE

Prof. Dr. Yılmaz DEMİRHAN
ÜYE

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Halis ÖZER
ÜYE

ASLI GİBİDİR

Ek 5. Malatya Valiliği ve Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü İzinleri

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME KOMİSYON TUTANAĞI	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
ADI SOYADI	SİNAN BAYAT
KURUMU /ÜNİVERSİTESİ	DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
KURUMUN/ÜNİVERSİTE NİN YA/İSİNİN TARİH VE SAYISI	DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NÜN 07/04/2022 TARİHİ VE 264244 SAYILI RESMİ YA/İSİ
ARAŞTIRMA YAPILACAK İLLER	MALATYA
ARAŞTIRMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMU VE KADEMESİ	İLİMİZDE BULUNAN TÜM RESMİ VE ÖZEL İLKOKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİ
ARAŞTIRMANIN KONUSU	" SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZ-YETERLİLİKLERİ İLE DEĞERLER EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ" Konulu Araştırma İznİ
ÜNİVERSİTE/KURUM ONAYI	VAR
ARAŞTIRMA/PROJE/ÖDEV/TEZ ÖNERİSİ	TEZ
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	TEZ
GÖRÜŞ İSTENİLECEK BİRİM/BİRİMLER	
KOMİSYONUN TOPLANTI TARİHİ	20.04.2022
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	OLUMLU
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 Sayılı Genelgeye aykırı bir durum görülmemiş olup, araştırmanın yapılması uygun görülmüştür.	
KOMİSYON KARARI	Araştırma yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.
MUHALİF ÜYENİN ADI VE SOYADI	GEREKÇESİ.....





T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-49061948
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Sinan BAYAT)

06.05.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü'nün 07/04/2022 tarih ve 264244 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Sinan BAYAT'ın yürütmekte olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasının ilimiz genelinde bulunan tüm resmi ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 20/04/2022 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde ohurlarınıza arz ederim.

Murat İPEK
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Mehmet Ali AVŞAR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby>

Bilgi için: Serban DURAN

Telefon No : 0 ()

E-Posta:

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrikaorgu.meb.gov.tr> adresinden d3b2-28f3-3d25-821a-87c3 koda ile teyit edilebilir.



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-49627671
Konu : Uygulama İzni (Sinan BAYAT)

13.05.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Sinan BAYAT'ın yürütmekte olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlikleri ile Değerler Eğitimi Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına ait onay yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Behçet BAKIR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek: İlgili Onay ve Ekleri

Dağıtım:
Tüm İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-obys>

Telefon No : 0 () _____

Bilgi için: Serhan DURAN

E-Posta:

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrikaorgu.meb.gov.tr> adresinden 76bb-d4f0-3ee1-a5db-ea36 koda ile teyit edilebilir.



T.C.
YEŞİLYURT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10908946-605.01-49780853
Konu : Uygulama İzni (Sinan BAYAT)

17.05.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Malatya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 13.05.2022 tarihli ve E-34259660-605.01-49627671 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir. Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Cemal KALAY
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek: Yazı ve ekleri (40 sayfa)

DAĞITIM:
Tüm İlkokul Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Mülakasım Mah. Malatya Cd. No: 68 Yeşilyurt/MALATYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-obyis>

Telefon No : 0 (422) 481 32 79

E-Posta: yesilyurt44_stratejiil@meh.gov.tr

Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: yesilyurt44.meb.gov.tr

Faks: 4224814600

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrikaorgu.meb.gov.tr> adresinden f411-f8cb-3bf8-b291-bcbd koda ile teyit edilebilir.