



T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Psikoloji Yüksek Lisans Programı

ÖĞRETMENLERİN DEĞER YÖNELİMLERİNİN ÖZ-
YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda TÜRKAN

125201166

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ferda Şule KAYA

İstanbul, 2017



T.C.

İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Psikoloji Yüksek Lisans Programı



**ÖĞRETMENLERİN DEĞER YÖNELİMLERİNİN ÖZ-
YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan: **Seda TÜRKAN**

T.C.
İSTANBUL AREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI


27/09/2017

Enstitümüz **Psikoloji** Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **125201166** numaralı **Seda TÜRKAN** "İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Öz-yeterlik Alguları Üzerine Etkisi**" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun **05.09.2017** tarih ve **2017/14** sayılı toplantısında seçilen ve Sefaköy Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin 39. maddesi gereğince **(90)** dakika süre ile savunmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında ~~oyçokluğu/oybirliği~~ ile **Kabul/Red veya Düzeltme** kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 3 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.



DANIŞMAN
YARD.DOÇ.DR. FERDA ŞULE KAYA



ÜYE
YRD.DOÇ.DR. BORA YILDIZ



ÜYE
YRD.DOÇ.DR. MUZAFFER ŞAHİN

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkisi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmanın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27.09.2017

Seda TÜRKAN

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN DEĞER YÖNELİMLERİNİN ÖZ-YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ

Seda TÜRKAN

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Yüksek Lisans Programı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ferda Şule KAYA

Eylül, 2017- 121 sayfa

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını tespit etmek ve öğretmenlerin değer yönelimlerinin, öz-yeterlik algıları üzerine etkisini belirlemektir.

Araştırma ilişkisel tarama desende tasarlanmıştır. Araştırma evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Sarıyer ilçesinde görev yapan ortaokul ve ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 64 okulda görev yapan 493 öğretmenden oluşmaktadır.

Verilerin toplanmasında, Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilen, Çapri ve Kan (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği”; Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen, Demirutku (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Portre Değerler Ölçeği” ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U testi, Spearman korelasyon analizi, Pearson Ki Kare testi, Linear regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerine, evrenselcilik, güvenlik ve özyönelim değerlerinin etkisi olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değer Yönelimi, Öz-Yeterlik, Öğretmen Öz-Yeterliği

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE TEACHERS' VALUE ORIENTATION ON SELF-EFFICACY PERCEPTION

Seda TÜRKAN

Master's Thesis, Master Thesis In Psychology

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Ferda Şule KAYA

September, 2017- 121 pages

The aim of this study is to determine teachers' perceived self-efficacy and the effect teachers' value orientations on self-efficacy perception. The correlational design was used in the research. The population of the research was teachers working at the primary schools and secondary schools in the Sarıyer in the 2014-2015 education year. The sample of this study consisted of 493 teachers working at the 64 schools, which was determined by the use of the random sampling method.

During the data collection process, "The Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale" developed by Brouwers and Tomic (2002) and adapted into Turkish by Çapri and Kan (2006); and "Portrait Values Questionnaire" developed by Schwartz and friends (2001) and adapted into Turkish by Demirutku (2007); and "Personal Information Form" developed by the researcher were used.

Data analysis was done using the independent group t- test, single – sided variance analysis (Anova), Kruskal-Wallis H test, Mann-Whitney U test, Spearman correlation analysis, Pearson chi square test, Linear regression analysis.

When the findings were evaluated it was seen, the effect universalism, security and self-direction values on teachers' perceived self-efficacy.

Key Words: Value, Value Orientation, Self-efficacy, Teachers' Self-efficacy.

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisi adlı bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde değerler ve öz-yeterlikle ilgili kuramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır. Dördüncü bölümde bulgular; beşinci bölümde tartışma; altıncı bölümde sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Bu araştırma uzun bir çalışmaya dayanmaktadır. Bu çalışmada bana gösterdiği sabrı için değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ferda Şule KAYA'ya, konuşmalarıyla ufku açan değerli meslektaşım Elif GÖKSOY'a, değer üzerine çalışmalarını beni akademik bilgilerle tanıştıran değerli hocam Sayın Prof. Dr. Hasan BACANLI'ya ve desteklerini esirgemeyen değerli aileme teşekkürlerimi sunarım.

İSTANBUL, 2017

Seda TÜRKAN

İÇİNDEKİLER

I.BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Alt problemler	5
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
II. BÖLÜM	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Felsefede Değer	8
2.2. Sosyolojide Değer	9
2.3. Psikolojide Değer	11
2.4. Değer Kavramı ve Özellikleri	12
2.5. Değer Kavramının Diğer Kavramlarla İlişkisi	14
2.5.1. Kültür Değer İlişkisi	14
2.5.2. Norm Değer İlişkisi	16
2.5.3. İnanç, Tutum, Davranış ve Değer İlişkisi	17
2.6. Değer Kuramları	18
2.6.1. Spranger'ın Değer Kuramı	18
2.6.2. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Kuramı	18
2.6.3. Güngör'ün Değer Kuramı	19
2.6.4. Rokeach'ın Değer Kuramı	20
2.6.5. Hofstede'nin Değer Kuramı	23
2.6.6. Schwartz'ın Değer Kuramı	25
2.7. Öz-yeterlik Kavramı	29

2.8. Öz-Yeterliğin Kaynakları	30
2.8.1. Doğrudan Deneyimler	30
2.8.2. Dolaylı Deneyimler	31
2.8.3. Sözel İkna	31
2.8.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum	31
2.9. Öğretmen Öz-Yeterliği	32
2.10. Konuyla İlgili Araştırmalar	36
2.10.1. Değerlerle İlgili Araştırmalar	36
2.10.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	36
2.10.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
2.10.2. Öz-Yeterlikle İlgili Araştırmalar	43
2.10.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	43
2.10.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	47
III. BÖLÜM	48
3. YÖNTEM	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Evren ve Örneklem	48
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	50
3.3.2. Portre Değerler Ölçeği (PDÖ)	50
3.3.3. Öğretmenler Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği (KÖYÖ)	51
3.4. Verilerin Toplanması	52
3.5. Verilerin Analizi	52
IV. BÖLÜM	55
4. BULGULAR	55
4.1. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algıları	55
4.2. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	56

4.3. Öğretmenlerin Değer Yönelimleri	64
4.4. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	65
4.5. Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ile Kişilerarası Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki	75
4.6. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerine Göre Kişilerarası Öz-Yeterlik Algıları	77
4.7. Yeterlik Algısı Yüksek ve Düşük Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere ve Değer Yönelimlerine Göre İncelenmesi.....	78
V. BÖLÜM.....	82
5. TARTIŞMA	82
VI. BÖLÜM.....	89
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	102
ÖZGEÇMİŞ	107

KISALTMALAR LİSTESİ

KÖYÖ: Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği

SYÖY: Sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik

MDÖY: Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik

İDÖY: İdarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik

PDÖ: Portre Değerler Ölçeği



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Değer Tanımları.....	12
Tablo 2.2. Rokeach'ın Amaç (Terminal) Değerler Araç (Instrumental) Değerleri.....	21
Tablo 2.3. Schwartz'ın On Evrensel Değer Tipi.....	27
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Verilerinin Dağılımı.....	48
Tablo 3.2. Öğretmenler Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğinde Yer Alan Soruların Sınırları ve Verilen Ağırlıkları.....	51
Tablo 3.3. Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Maksimum ve Minimum Değerleri.....	54
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi İle İncelenmesi.....	55
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi İle İncelenmesi.....	55
Tablo 4.4. Öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY Alt boyutunda Yaş Değişkenine Göre Mann-Whitney U ile İkili Karşılaştırması.....	56
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U testi İle İncelenmesi.....	57
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Eğitim Duruma Göre Mann-Whitney U testi İle İncelenmesi.....	58
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Mesleki Deneyim Göre Kruskal-Wallis H Testi İle İncelenmesi.....	59
Tablo 4.8. Öğretmenleri Öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY Alt boyutunda Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Mann-Whitney U ile İkili Karşılaştırması.....	60
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Branşa Göre Kruskal-Wallis H Testi İle İncelenmesi.....	61

Tablo 4.10. Öğretmenlerin MDÖY Alt boyutunda Branş Değişkenine Göre Mann-Whitney U ile İkili Karşılaştırması.....	62
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Maksimum ve Minimum Değerleri.....	63
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Cinsiyete Göre t-Testi İle İncelenmesi.....	64
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Yaşa Göre ANOVA İle İncelenmesi.....	65
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Medeni Durumuna Göre t-Testi İle İncelenmesi.....	67
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Eğitim Durumuna Göre t-Testi İle İncelenmesi.....	68
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Mesleki Deneyime Göre ANOVA İle İncelenmesi.....	69
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Branşa Göre ANOVA İle İncelenmesi.....	71
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ile Kişilerarası Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin Spearman Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	73
Tablo 4.19. Model Özeti.....	75
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algısı Üzerine Linear Regresyon İle İncelenmesi.....	76
Tablo 4.21. Araştırmaya Katılan Yeterlilik Algısı Yüksek ve Düşük Öğretmenlerin Demografik Verilerinin Pearson Ki Kare Testi İle İncelenmesi.....	77
Tablo 4.22. Araştırmaya Katılan Yeterlilik Algısı Yüksek ve Düşük Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin t Testi İle İncelenmesi.....	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Hofstede'nin Zihinsel Programı.....	24
Şekil 2.2. Schwartz'ın Dairesel Değer Düzlemi, Değer ve Değer Boyutları....	28
Şekil 2.3. Öğretmen Yeterliğinin Döngüsel Yapısı.....	35
Şekil 4.1. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algıları.....	53



EKLER LİSTESİ

Ek-1: Valilik İzni.....	100
Ek-2: Kişisel Bilgi Formu.....	101
Ek-3: Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği.....	102
Ek-4: Portre Değerler Ölçeği.....	103



I.BÖLÜM

1.GİRİŞ

İnsanlık tarihine bakıldığında değer kavramının iktisattan edebiyata, tarihten siyasal bilimlere kadar birçok bilim dalında araştırılmış ve tartışılmış bir kavram olduğu anlaşılır. Günümüzde sosyal ve beşeri bilimler için önemli bir kavram olan değer, felsefe, sosyoloji ve psikoloji bilimlerinin ortak konusudur. Ancak her birinin değeri ele alma biçimi farklılık taşımaktadır.

Bilindiği gibi felsefenin üç önemli problemi “varlık”, “bilgi” ve “değer”dir. Eski çağlardan günümüze uzanan, birçok düşünür tarafından sorgulanan değer kavramının tanımını vermek güçtür ancak yine de bir tanım vermemiz gerektiğinde şu tanımlı verebiliriz: “Değer, bir ölçüt olarak, olanla olması gereken ayırımı içerir ve her zaman *olumlu* ya da *olumsuz* bir şey olarak görülür” (Cevizci, 2000, s. 221).

Toplumsal hayatın unsuru olan değerler elbette sosyolojinin çalışma alanına girer. Değer tanımına sosyoloji perspektifinden baktığımızda şu tanıma ulaşırız: “Kişiyeye ve gruba yararlı, kişi ve grup için istenilir veya kişi ve grup tarafından beğenilen her şey” (Fichter, 1971/2012, s. 166).

Davranışları ve tutumları biçimlendiren değer kavramıyla psikolojinin, ilgilenmesi kaçınılmazdır. Psikoloji alanında değer, Güngör (1993) tarafından inanç olarak tanımlanırken, Schwartz (2007) değerleri “insanların yaşamlarında yol gösterici ilkeler olarak hizmet önemi değişen, arzu edilebilir durum ötesi hedefler” olarak tanımlamaktadır (s. 173).

Felsefeden psikolojiye sosyal bilimlerde araştırılıp ve incelenen değer kavramı için Kluckhohn (1951) şöyle demektedir: “değerler kavramı çeşitli uzmanlaşmış sosyal bilimler için bir birleşim noktası sağlar ve beşerî bilimlerde ki çalışmalar ile bütünleştirici bir anahtar kavramdır” (s. 389). Bu nedenle hem psikolojide hem sosyolojide değerler, insanların belirli tutum ve davranışlarını bütüncül ve anlamlı bir tarzda yönlendiren, bireyler ve toplumlar tarafından

benimsenen geniş yapılar olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte psikoloji değerleri bireysel yönden, sosyoloji ise değerleri toplumsal yönden incelemektedir (Hogg ve Vaughan, 2011). Felsefede ise değer konusu gittikçe daha çok insan merkezli olmaktadır (Werkmeister, 1959).

Bu noktada değer araştırmalarını irdelemek gerekir. Değer araştırmalarına baktığımızda psikoloji alanında ilk olarak Spranger'in (1928) değer sınıflamasıyla karşılaşırız. Allport, Vernon ve Lindzey (1960) ise Spranger'in değer sınıflandırmasını temel alarak kendi değer sınıflamalarını geliştirmişlerdir (Braithwaite ve Scott, 1991). Rokeach (1973) değer araştırmaları ile Rokeach Değer Ölçeği adı verilen bir ölçek geliştirerek değerlerle ilgili sistematik çalışmalar yapmıştır. (Braithwaite ve Scott, 1991; Güngör, 1993). Rokeach'in çalışmalarını temel alan ve geliştiren ise Schwartz olmuştur. Schwartz, Rokeach'in amaç ve araç değer ayrımını almış ve 10 değer tipi üzerinde çalışarak Schwartz Değer Kuramını ve Schwartz Değer Ölçeğini geliştirmiştir. (Schwartz ve Bilsky, 1987, 1990; Schwartz, 1992, 1994). Bununla birlikte Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından değer yönelimlerini ölçmek için geliştirilmiş olan Portre Değerler Ölçeği ise Schwartz Değer Ölçeğine alternatif bir çalışmadır (Demirutku ve Sümer, 2010).

Sosyoloji perspektifinden değerlerle ilgili araştırmalara baktığımızda Hofstede'nin (1980) kültürlerarası muazzam büyüklükteki çalışması olan "Kültürün Sonuçları" adlı çalışmasıyla karşılaşırız. Hofstede Kültürel Boyutlar Kuramıyla kültürel değerleri ortaya koymuş ve bu alanda birçok çalışmanın yapılmasına sebep olmuştur. (Erkenekli, 2011). Schwartz da (1992, 1994) kültürlerarası değer araştırması yapmıştır. Schwartz'ın değer kuramı bireysel ve kültürel düzlem olmak üzere iki farklı düzlemde ele alınmıştır ki bu Schwartz'ın değer kuramının üstünlüğünü gösterir (Hogg ve Vaughan, 2011).

Ayrıca uluslararası değer araştırmaları perspektifinden baktığımızda, Schwartz'ın değer anlayışını ve ölçeklerini kullanan Dünya Değerler Araştırması "World Values Survey" (WVS) ve Avrupa Değer Araştırmaları

“European Values Surveys” (EVS) projeleri ile karşılarız. Bununla birlikte uluslararası değer araştırma projelerin Türkiye ayağında “Türk Toplumunun Değerleri” (1991) ve “Türkiye Değerler Atlası 2012” çalışmalarıyla Türkiye’nin değer haritası çıkartılmıştır (Esmer, 2012). Her iki araştırma siyaset, din, ekonomi, çalışma hayatı, kimlik, kadın-erkek eşitliği, aile yapısı gibi konularda veriler sunmaktadır.

Ülkemizdeki değer araştırmalarına göz attığımızda dünyadaki değer araştırmaları sonuçlarına dayandırılarak çalışmaların sürdürüldüğünü görürüz. Başaran’ın (1986) “Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri” üzerine araştırması Rokeach’in değer kuramına ve Rokeach’in Değer Ölçeğine dayandırılarak sürdürülmüş bir araştırmadır (Başaran, 2004). Güngör’ün (1993) “Değerler Psikoloji” adlı çalışması Allport ve arkadaşlarının geliştirdiği değer kuramına ve ölçeğine dayanır (Güngör, 1993). Bacanlı’nın (2000) “Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri” adlı araştırması, Schwartz Değer Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı’nın (2000) “Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı ” adlı çalışmaları Schwartz’ın değer anlayışı çerçevesinde yürütülmüş ve Schwartz Değer Ölçeği kullanılarak yapılmış bir çalışmadır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Demirutku’nun (2007), “Çocuk Yetiştirme Tarzları, Değerlerin İçselleştirilmesi ve Benlik Kavramı” adlı çalışması Schwartz’ın değer kuramına dayandırılarak sürdürülen, Schwartz ve arkadaşlarının (2001) geliştirdiği Portre Değerler Ölçeği kullanılarak yapılan bir diğer dikkat çekici çalışmadır.

Değer konusunun bir diğer önemli tarafı değer eğitimi alanıdır ki değer alanında literatür taramalarında değer eğitimi kavramıyla sıklıkla karşılarız. 2010 yılından itibaren Türk Milli Eğitim Sisteminde değer eğitimine ağırlık vermeye başlanmıştır (Bacanlı, 2015). Bu konuda yapılan en geniş kapsamlı çalışma ise Bacanlı’nın (2015) değer eğitimi için geliştirdiği Değer Bilinçlendirme Yaklaşımıdır. Değer eğitimi konusunda Türkiye’de kapsamlı araştırmalar yapan Bacanlı (2015) değer eğitimindeki eksikleri dikkate alarak, Değer Bilinçlendirme Yaklaşımını literatüre kazandırmıştır.

Değer alanında çalışmalar bu şekilde önem kazanırken öğretmenlerin değerleri üzerinde araştırma yapmaya karar verilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisi nedir sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri önem arz etmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olması onların öz-yeterliklerine inançlarıyla ilgilidir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy 1998). Bandura'ya (1997) göre "algılanan öz-yeterlik, belli görevleri başarmak için istenen davranış biçimlerinin düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi ile ilgili kişinin kapasitesine dair inançlarını ifade eder" (s. 3). Daha genel bir ifadeyle öz-yeterlik, kişinin belli bir görevi başarabileceğine ilişkin yeteneğine dair inançlarıdır. Öğretmen öz-yeterliği ise öğretmenin öğrencilerinin öğrenme düzeylerini istenilen düzeye getirebileceğine dair kapasitesine olan inancıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmenlerin, öğretim yeterliklerindeki inançları onların yüksek ya da düşük yeterlik duygusuna sahip olduğunu gösterir (Bandura,1997). Öğretmenlerin kişisel yeterlik inançları, onların yeniliklere uyumu, sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu gibi değişkenlerle ilgilidir (Woolfolk Hoy, 2000). Yüksek öz-yeterliği olan öğretmenler, yüksek bir çaba ve sabır göstererek iyi bir performans yakalarken; düşük öz-yeterliği olan öğretmenler, az bir çaba gösterip, kolayca vazgeçerek düşük bir performansa sahip olurlar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Bu çalışmada; öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisi nedir sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.2. Alt problemler

1. Öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik algıları ne durumdadır?
2. Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları,
 - a. Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - b. Yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - c. Medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - d. Eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - e. Mesleki deneyim değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - f. Branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin değer yönelimleri ne durumdadır?
4. Öğretmenlerin değer yönelimleri,
 - a. Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - b. Yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - c. Medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - d. Eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - e. Mesleki deneyim değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - f. Branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin değer yönelimleri ile kişilerarası öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki ne durumdadır?
6. Öğretmenlerin değer yönelimlerinin, kişilerarası öz-yeterlik algıları üzerine etkisi ne durumdadır?
7. Yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmenler,
 - a. Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - b. Yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - c. Medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - d. Eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - e. Mesleki deneyim değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - f. Branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. Yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmenler, değer yönelimlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitime bağlı devlet okullarında çalışan ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin yeterlik algılarını tespit etmek, öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisini belirlemektir.

Araştırmada ayrıca yeterlik algısı yüksek olan ve yüksek olmayan öğretmenlerinde değer yönelimleri belirlenmeye çalışılmış ve bu iki grup arasında değer yönelimleri açısından fark yakalanmaya çalışılmıştır.

Bu nedenle bu çalışmada yeterlik algısı yüksek olan ve yeterlik algısı düşük olmayan öğretmenlerin değer yönelimleri nedir sorusuna da yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Değer, davranış sistemimizi düzenleyen standarttır (Kluckhohn, 1951). Bu yönüyle insan davranışlarının önceden tahmin edilmesini sağlar. Eğitim sistemi içinde yer alan öğretmenler değer tercihleriyle eğitime yön vermektedirler. İşte bu nedenle öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine araştırma yapmak önem arz etmektedir.

Diğer taraftan öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisini, konu alan bu araştırmanın eğitim bilimcilerine, sosyal psikologlara, öğretmenlere önemli düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Örneklem evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler anketlere içtenlikle cevap vermişlerdir.
3. Araştırma yöntemine göre elde edilen verileri test etmek için seçilen istatistik teknikleri araştırmaya uygun olarak seçilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, İstanbul ili sınırları içerisinde Sarıyer ilçesinden alınan örnekleme göre 2014-2015 eğitim ğretim yılında ilkokul ve ortaokullarda görev alan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Öğretmenlerin yeterlik algıları Kişilerarası z-Yeterlik leğiyle, değer yönelimleri Porte Değerler leğiyle sınırlıdır.

Tanımlar

Değer: “Değer, bir ölçüt olarak, olanla olması gereken ayırımı içerir ve her zaman *olumlu* ya da *olumsuz* bir şey olarak görülür” (Cevizci, 2000, s. 221).

z-Yeterlik: Bireyin istenilen sonuçlara ulaşmak için birey tarafından algılanan kişisel kapasitesidir (APA, 2009, s. 372).

Öğretmen z-Yeterliği: “Aralarında zor ve motive olamamış öğrenciler olsa bile, öğretmenin, ğrencilerinin öğrenme düzeylerini istenilen düzeye getirebilme kapasitesine dair inancıdır” (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s. 783).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Felsefede Değer

Değer kavramı “varlık” ve “bilgi” kavramları gibi felsefenin eskiden beri araştırma alanı içerisinde yer almıştır. Değerler felsefesinin ilk ve en önemli temsilcisi Max Scheler’dir. Scheler insanın olmadığı yerde değerlerinde olmadığını savunmuştur. Scheler göre değerler nesnelere duyulan niteliklerdir. Bu nedenle değerler aklın yardımı olmadan yüreğin hissetmesi yoluyla kavranır (Ulaş, 2002; Cevizci, 2014). Ayrıca değerler kendi içinde sıraya tabidir. Yüksek değerler ve aşağı değerler olan bu sıralama, değerlerin tercihinde kullanılır. Değerlerin duyulması da bu tercihe dayanır (Akarsu, 1998).

Scheler gibi insanın olmadığı yerde değerlerinde olmadığını savunan Hartmann açısından değerler akıl dışı yolla yani sezgisel olarak kavranır. (Cevizci, 2014). Hartmann değerlerin, matematiksel veya mantıksal özler alanı gibi nesnel bir özler alanı oluşturduğunu ve bir hiyerarşi içinde bulunduğunu belirtir (Ulaş, 2002; Cevizci, 2014). Yüksek değerlerin önkoşulunun aşağı değerlerden geçtiğini belirten Hartmann altı değer sınıfından söz eder (Akarsu, 1998; Cevizci, 2014). Hartmann’ın belirlediği değer tasnifi şu şekildedir (Türker, 2014):

İyi değerleri: Bu değerler tüm yarar ve araç değerlerini kapsar ve pek çok bağımsız, özgün değer alanlarını kapsadığı gibi geniş nesne durumları değerleri sınıfını da kapsar.

Keyif ya da zevk değerleri: Bu değerler çoğu zaman hoş olarak adlandırılan değerlerdir.

Dirimsel değerler: Bu değerler canlılarla ilgili olan ve yaşamın yüksekliği, açılımı ve gücüne göre canlıda derecelenen değerlerdir.

Ahlaki değerler: En temel eylemlerin altında olan bu değerler, iyi olan başlığı altında bir araya gelen değerlerdir.

Estetik değerler: Güzel olan başlığı altında bir araya gelen değerlerdir.

Bilgi değerleri: Esasında sadece bir değerden ibaret olan ve hakikat olarak adlandırılan değer sınıfıdır.

Scheler'e göre insan değer taşıyıcısı olmakla beraber değer koyucu değildir. Çünkü Scheler, değer in kendiliğinden bağımsız mutlak bir var oluşa sahip olduğunu belirtir. Hartmann da değer in kendi başına var olduğunu ve insanın değeri keşfettiğini ileri sürer. Bu yönüyle her ikisi de Kant, Nietzsche ve Sartre'dan ayrılır (Cevizci, 2014; Özensel, 2003; Akarsu,1998). Nitekim Alman düşünür Kant'a göre değer, öznenin tabiatının nesnelere zorla kabul ettirdiği bir zorunluktan doğar (Hançerlioğlu, 1996). Bununla birlikte Heidegger, Nietzsche'nin değerden neyi anladığını sorar ve şu şekilde cevaplar: "Değer in özü onun bir bakış açısı olmasında yatar. Değer, bakışın sabitlendiği şey anlamına gelir." (Heidegger, 2002, s. 72). Bu yönüyle Nietzsche'ye göre değer kavramı özsel bir yan taşır. Son dönem filozoflarından biri olan Sartre'a göre "değer, insanın varlığı tarafından oluşturulur." (Bozkurt, 2012, s. 138). Sartre değer in bu şekilde insanlar tarafından anlam kazandığını belirtir. Ona göre hayat insan olmadan bir şey değildir ve insanla değer kazanır (Sartre, 1980, s. 86). Hayata değer vermek insanın istek ve seçiminin elindedir. Bundan dolayı değer, seçilen ve istenilen bir anlamdan başkası olmamalıdır (Kıllıoğlu, 1990, s. 309). Nietzsche de Sartre gibi değeri ortaya koymanın varlıktan ileri geldiğini belirtir. İnsanın yeni değerler ortaya koyması önceki değerlerin yeni bir değerlendirilmesine dayanır. Dolayısıyla yeni değerlendirmeyi yapacak olan insandır. Ancak Nietzsche'ye göre bu insan, geçerlikte olan moralin dışında yeni değerler ortaya koyan ve geleceğe yön veren üst-insandır (Kuçuradi, 1967; Heidegger, 2002; Ulaş, 2002).

2.2. Sosyolojide Değer

Felsefe alanında temellenen değer kavramı toplumu ilgilendirdiği için nihayetinde sosyolojinin de konusu haline gelmiştir. Sosyoloji tarihine baktığımızda değerleri sosyolojik bir olgu olarak ele alan Weber ve Durkheim için değerler toplumsal ve kişisel örgütlenmeyi ve değişimi açıklamada çok önemli faktörler olmuştur (Schwartz, 2012; Özensel, 2003).

Sosyolojik anlamda "değer, toplum tarafından paylaşılan, bireyin/toplumun mutluluğu için gerekli görülen, ortak duygular uyandıran düşünce, tasavvur ve ideallerdir" (Bilgin, 2009, s. 129). Tanımdan da

anlaşılacağı gibi değerler toplumu anlamak için açılan bir yoldur. Bu noktada Kluckhohn (1951) “Değerler niçin vardır?” diye sorar ve şu cevabı verir: “Çünkü toplumsal hayat onlar olmadan imkânsızdır. Toplumsal sistem, grup amaçları ve değerleri olmaksızın işlemez.” (s. 400). Dolayısıyla toplumu oluşturan insanlar toplumsal sistemi ve buna bağlı olarak toplumsal değerleri de yarattıklarından burada toplumsal değerlerin özelliklerine bakmak faydalı olacaktır. Fichter toplumsal değerleri incelerken üç öğenin üzerinde durmamız gerektiğini belirtir (Fichter, 1971/2012, s. 166):

- a) Bizatihi bir değer olan nesnenin kendisi,
- b) Nesnenin sosyal gereksinimleri karşılama kapasitesi ve
- c) İnsanların bu nesneyi tatmin vermesi ve tatmin verme kapasitesinden dolayı takdir etmesi.

Bundan dolayı Fichter sosyolojik olarak değeri, kişinin ve grubun yararına olan ve sosyal gereksinimlerden dolayı kişi ve grup tarafından istenilen ve beğenilen her şey olarak tanımlanmıştır (Fichter, 1971/2012).

Toplumsal değerlerin ortaklaşa paylaşılır olması, ciddiye alınması, coşkusal olarak yaşatılması ve kavramsal olarak bilinmesi, değerlerin ölçütleridir. Dolayısıyla insanlar davranışlarını toplumsal değerlere göre standardize etmeye çalışırlar. Diğer bir anlatımla, toplumsal değerler toplumun üyeleri tarafından kendi davranışlarını standardize ettiği normlar ve ölçülerdir. (Şerif, 1964/1985; Fichter, 1971/2012). Bu nedenle toplumsal değerler bir takım sonuçlara neden olur. Bu sonuçlar toplumsal değerlerin işlevleri olarak şu şekildedir (Fichter, 1971/2012):

- a. Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerlerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır. Tabakalaşma sistemini mümkün kılar. Bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardım eder.
- b. Değerler, kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere üzerinde odaklaştırır. Çok değerli bir nesne, her zaman birey veya grup içinde “en iyi” olmayabilir. Fakat o nesnenin sosyal olarak değerli gösterilmesine yol açtığı da bir gerçektir.
- c. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından işaret edilir. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta

- şemasını çizer. Böylece kişiler de hareket ve düşüncelerini “en iyi” hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.
- d. Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik eder. İlgi yaratırlar, cesaret verir. Böylelikle kişiler de çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin bir takım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar.
 - e. Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, “doğru” şeyleri yapmaya yöreklendirir. Değerler, ayrıca onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolayca anlaşılabilmesini sağlar.
 - f. Değerler, dayanışma araçları olarak da işlevde bulunur. Sosyal bilimcilerin aksiyonlarından biri de, grupların yüksek düzeyde bazı değerlerin paylaşılması amacıyla buluştuğudur. Kişiler aynı değeri güden kişilere doğru çekimlenirler. Ortak değerler, sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biridir (s.176).

2.3. Psikolojide Değer

Değer kavramı insan davranışlarına yol göstermesi bakımından psikolojide önemli bir rol oynar (Güngör, 1993). Psikolojik açıdan değer, kişiliğin oluşumunda güdüsel öğelerin etkisinde kalmaktadır. Bu bakımdan psikolojide değer, erken yaşlarda gelişimsel süreçlerde kazanılan, bireyin davranışsal tercihleri olarak kavramsallaşır (Sağnak, 2004). Değerler, davranış ve tutumların güdüsel temellerini açıklamada kullanılmıştır (Schwartz, 2012). Bu nedenle psikolojide değer, “güdü yönü olan başvurulabilir standartlar” olarak tanımlanabilir (Kluckhohn, 1951, s. 425). Rokeach’a göre değerler hayatta yol gösterici ilkelere (Smith ve Schwartz, 1997). Schwartz (2007) değerleri, insanların yaşamını yönlendiren, arzu edilen yol gösterici hedefler olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalar bize psikolojide değer, davranışların temelinde yatan güdülerin etkisiyle insan davranışlarını yönlendiren arzu edilebilir tercihler veya prensipler olarak kavramlaştığını gösterir.

Değerler davranış kararlığını ortaya koyan düşünceler olup (Kluckhohn,1951, s. 396), insanların deneyimlerine bağlıdır (Şerif, 1964/1988 s. 96). Yiyecek, giyecek, barınak, karşı cins gibi temel gereksinimler insanlar için değerlidir. Psikolojik olarak yiyecek bir kişinin açlığı oranında değerlidir. Tok olan biri için yiyecek acıkıncaya kadar değerli bir şey olmaktan çıkar (Şerif,

1964/1985). “İnsanın fert olarak hayatını, eylemlerini ve davranışlarını, amaç ve ideallerini benimsemesi ve onlara uygunluk sağlaması değerlerle mümkün olabilir” (Kılıoğlu, 1990, s. 306). Değerin insanın davranışlarını ve tutumlarını etkilemesi ve yönlendirmesi bu noktada psikolojik açıdan değerin önemini gösterir.

2.4. Değer Kavramı ve Özellikleri

Etimolojik olarak Türkçe’de değmek kökünden türeyen (Hançerlioğlu, 1976, s. 275) değer kelimesi sözlükte “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” (TDK Türkçe Sözlük, 2011, s. 607) olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal bilimlerin temel sorunlarından biri olan değer kavramı literatür incelemesinde farklı değer tanımlarıyla karşımıza çıkar. Değer tanımlarının bazıları aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 2.1. Değer Tanımları

Kluckhohn’a (1951) göre değer, “bir bireyin ya da bir grubun karakteristik özelliğini, açık ya da gizli olarak belirten, eylemin mevcut biçim, araç ve amaçlarının seçimini etkileyen arzu edilen bir kavram” (s. 395) olarak tanımlamıştır.

Rokeach (1979) değeri “eylem, düşünce ve yargının rasyonelleştirme ve gerekçelendirmesinde bilinçli ve bilinçsiz süreçlere rehberlik eden standartlar olarak” (s. 48) kullandığını belirtmiştir.

Hofstede (2001) değeri “belirli durumları diğerlerine tercih etmeye yönelik, geniş bir eğilim” (s. 5) olarak tanımlamıştır.

Güngör’e (1993) göre değer “...bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez... olduğu hakkındaki inançtır” (s. 18).

Schwartz (2007) değerleri “insanların yaşamlarında yol gösterici ilkeler olarak hizmet önemi değişen, arzu edilebilir durum ötesi hedefler” (s. 173) olarak tanımlamıştır.

Hançerlioğlu’na (1996) göre değer “nesne ve olayların, insanca önemini belirleyen niteliği... Ruhbilimsel (Psikolojik) anlamda nesne ve olguların bireysel ve öznel önem taşıyan niteliğini” (s.54) dile getirir.

Kartarı’ya (2014) göre değer, “diğerlerine göre tercih edilen fikir, duygu, davranış ve duruma” denir.

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı gibi değer, sosyal bilimlerin temel sorunlarından biri olmuş ve bireyler ve kültürler açısından ele alınmıştır. Değerin, bireysel yönünün olması kişisel değerlerin araştırılmasını; toplumsal yönü toplumsal veya kültürel değerlerin araştırılmasına olanak sağlar (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Literatür incelemesinde sosyologların değeri toplumsal yönde, psikologların değeri bireysel yönde, sosyal psikologların ise değeri toplumların değer farklılıklarını bulmak için kültürlerarası yönünde incelemiş olduklarını söyleyebiliriz.

Değer, insan (özne) nesne ilişkine dayanır ve insan deneyimlerine bağlıdır. İlgı, istek veya duygusallık yüklü deneyim değer yargısı oluşmasına neden olabilir (Şerif, 1964). Her insanın (aktörün) nesnelere ilişki kurma sistemi kendine özgüdür. İnsan bu nesnelere istenebilir ya da istenmiyor olarak duygu yatırımında bulunabilir ve farklı anlamlar yükleyebilir. Nesnelere kendilerine yüklenen anlamlar ve duygu yatırımları üzerinden insanın yönelimler sistemi içinde örgütlenir (Parsons ve Shils, 2013). O halde değer nedir? Değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifade yani bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 1993).

Değerler kendi arasında yüksek (amaç) değerler ve araç değerler olarak sınıflandırılırlar. Araç değerler toplumsal şartlar gereği olan ve bireyin çıkar ve yararını kapsayan değerler olup, güç ve iktidar faktörleri, ün ve hırs gibi değer yapılarıdır. Yüksek değerler tek başına kimsenin yararına olmayan toplumda çoğunluk tarafından ilgi gören değerler olup idealler, inançlar, dürüstlük, dostluk, saygı, sevgi, sadakat gibi toplumsal bütünleşme sağlayan değer yapılarıdır. (Mengüşoğlu, 1988; Kılıoğlu, 1990; Aydın, 2011). Rokeach'de değer kuramında amaç ve araç değer ayrımını yapmıştır. Araç değerler davranış biçimlerini belirlerken, amaç değerler varoluşla ilgilidirler (Gümüş, 2009). Amaç değerler araç değerleri belirleyip düzenlerken, araç değerler amaç değerlerin elde edilmesini sağlayan değerlerdir (Güngör, 1993; Aydın, 2011).

Değer yönelimi insanın araç nesnelere (değerleri) veya amaç nesnelere (değerleri) arasında seçim yapmak zorunda kaldığında, ona belirli normları kullanmaya teşvik eder. Bireyin değer yönelimi ona rasgele kural seçimi yaptırmaz. Değer yönelimi, kişinin birbiriyle çelişmeyen, tutarlı, düzenli kural kümesine yani standartlarına bağlıdır. Birey kendi değer yönelimleri üzerinden kendisini bu standartlara göre ayarlar. Dolayısıyla her kültür bir standartlar kümesi içerir. Değer yönelim örüntüleri davranış sistemlerinin düzenlenişinde en önemli kültürel öğeler olarak öne çıkar. Kültür davranış normları içerir. Bireyin ve ötekini güdüleri bu normlar üzerinden bütünleşir. Dolayısıyla kültür toplumsal değer yönelimlerini düzenler. (Parsons ve Shils, 2013). Tüm bunlar gösteriyor ki bireylerin değer yönelimleri ve toplumsal sistemlerin değer yönelimleri kendi içinde çelişmeyen istikrarlı, tutarlı standartlara bağlıdır. Bununla birlikte bireysel değer yönelimleri ve kültürel değer yönelimleri üzerinde çalışan Schwartz (1994, 2006, 2007) değerlerin evrensel olduğunu ancak hem bireylerarası hem de kültürlerarası değer hiyerarşisinin değişiklikler gösterebilir olduğunu belirtmiştir. Schwartz (2007) değer kuramında bütün değerler için geçerli özelliklere ulaşmıştır. Bunlar:

- a) Değerler koparılmaz bir şekilde duygulara bağlı inançlardır.
- b) Değerler davranışı güdüleyen arzu edilebilir hedeflere gönderme yapar.
- c) Değerler belirli davranış ve durumların üstündedir.
- d) Değerler standartlar ve ölçütler olarak hizmet eder.
- e) Değerler birbirlerine göreceli önem açısından sıralanırlar.
- f) Birçok değer göreceli önemi davranışına yol gösterir.

2.5. Değer Kavramının Diğer Kavramlarla İlişkisi

2.5.1. Kültür Değer İlişkisi

Latince *coler*, ekip dikme anlamından gelen kültür insan eliyle üretilmiş bir durumu ifade eder. Kültürün tanımı onun özellikleri sıralanarak verilebilir. Kültür insanlar tarafından (a) üretilen (b) öğrenilip aktarılan (c) değişen ve değiştirilen (d) ideali hedefleyen anlam haritalarıdır (Aydın, 2011).

İnsan içine doğduğu toplumun kültürünü benimsemesiyle bir kültürlenme süreci içerisine girer. Bu kültürlenme süreci onun doğmuş olduğu toplumdaki toplumsal değerleri benimsemesiyle başlar. Bu noktada kültürün tanımını vermemiz gerekir. Kültür “belirli bir toplumun karakterlerini meydana getiren fikirler, bilgiler, inançlar, teknik mahsulleri, davranış ve tavır tipleri sistemdir” (Ülken, 1969, s. 185). Bu nedenle kültür, toplumun sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerinden oluşan bir bütündür. Bütün üretim araçları, saklama ve koruma aletleri, teknik ürünler maddi kültürün içine; fikirler, inançlar, duygular ve davranış örüntüleri manevi kültürün içine girmektedir. Kültürün bu iki yanı birbirine bağlı kopmaz bir bütünlük teşkil eder. Dolayısıyla kültür toplum içindeki her çeşit üretim araçlarını, teknik ürünlerini, bilgiyi, ilgiyi, değer ölçülerini, görüş ve fikirleri ile her çeşit davranış örüntülerini kapsar (Ülken, 1969; Çınar, 2013). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi kültür toplumdaki kişilerin ortak paydaşdır.

Sosyal bilimlerde kültür, beşeri birlikteliklere ilişkin oluşumların soyut-sembolik ifadeleri ile davranış örüntülerini yani sosyal süreçleri kapsamaktadır (Aydın, 2011). Kültürler arası araştırmalar yapan, bir sosyal bilimci olan Hofstede’ye (2011) göre kültür, “bir grubun veya insan kategorisinin üyelerini diğerlerinden ayıran kolektif zihni bir programdır” (s. 3). Hofstede (2001) Kültürün Sonuçları (Culture’s Consequences) adlı eserinde kültürün öğelerini semboller, kahramanlar, ritüeller ve değerler olarak sıralamış ve kültürün öğelerini “Soğan diyagramı” (Onion Diagram) olarak nitelendirdiği bir diyagramda göstermiştir. Bu diyagramın merkezinde değerler yer alırken üzerine geçen halkada ritüeller, bir üst halkada kahramanlar, en üst halkada ise semboller yer alır. Hofstede kültür için değerlerin anahtar bir rolde olduğunu bu şekilde vurgulayarak değer toplumun özü olduğunu belirtmiştir.

Kültür toplumun özü ve insanları diğer toplumlardan ayıran bütün bir yapıdır. Değerler ise toplumun üyeleri için neyin doğru neyin yanlış olduğunu, nasıl davranılması ve nasıl düşünülmesi gerektiğini belirleyen, kültürü tanımlayan öğelerdir (Çınar, 2013). Kültürle değerler arasında nasıl ki kopmaz

bir bağ var (Çınar, 2013, s. 194) ise toplumla kültür arasında da öyle bir bağ vardır (Fichter, 1971/2012, s. 160). Dolayısıyla toplum kültürü yaratırken, kültürde toplumu yaratabilir diyebiliriz. Kültürün toplumun değerlerini içermesi nedeniyle, insanlar kültür vasıtasıyla toplumsal ve bireysel yaşamın anlamını ve amacını bulurlar (Fichter, 1971/2012).

Sonuç olarak bir toplumda yaşayan insanların ortak paydaşı olan kültür, o toplumun özünü oluşturmaktadır. Değer ise kültürün içinde merkezi bir role sahip olup kültürün özünü oluşturmaktadır. Kısaca toplumun özünü kültür, kültürün özünü değer oluşturur diyebiliriz.

2.5.2. Norm Değer İlişkisi

Değerler ve normlar birbirleriyle bağlantıları içinde anlaşılacak kavramlardır. Değerler normun kendisi olmayıp, normlara kıyasla daha soyut olup, iyi ve kötü hakkında fikir veren, toplumun ulaşmak istediği ideallerdir. Normlar ise değerleri yaşama geçirmeye sağlayan somut kurallardır (Canatan, 2004; Bilgin, 2009). Yani değerler normların başlangıç noktasıdır. Norm “bir kültürün tercih ettiği düşünce ya da davranış kurallarına göre belirlenen davranış modelleridir.” (Katarı, 2014, s. 229). Dolayısıyla her kültürün benimsediği idealler yani değerler ve bu idealler doğrultusunda oluşturulan davranış örüntüleri yani normları vardır. Bu nedenle toplumlar bir değeri benimsedikten sonra toplumsal düzen ve bireyin davranışları o değere göre düzenlenir. Bu düzenlemeler normlar vasıtasıyla olur. Çünkü normlar toplumun üyelerinin nasıl davranması gerektiğini belirleyen kurallar bütünüdür (Katarı, 2014).

Toplumun üyesi olan birey toplumun normlarını öğrenir ve benimser. Normların öğrenilmesi sosyalleşme sürecinin bir parçasıdır (Güngör, 1993). Aynı şekilde değerler de sosyalleşme sürecinde öğrenilir. Örneğin yaşlılara saygı genel ve soyut bir değerdir. Yaşlıların elini öpmek, toplu taşımalarda onlara yer vermek normdur. Birey bu değeri içselleştirdiği oranda bunu davranışa dökebilir ve alışkanlık haline getirebilir (Canatan, 2004). Denilebilir ki insanın sosyal

bir varlık haline gelmesi toplumun bir üyesi haline gelmesiyle mümkün olabilir ve bu da toplumun değerlerini ve normlarını benimsemesiyle gerçekleşebilir.

2.5.3. İnanç, Tutum, Davranış ve Değer İlişkisi

Davranış, tutum, inanç skalasından baktığımızda değeri nereye koyacağız? Cevaplamamız gereken soru budur. İnsanların tutum ve davranışlarında değerlerin etkin bir rol oynadığından bahseden Başaran (2004) değerler sayesinde insanların veya grupların davranış ve tutumlarını kestirebileceğimizden bahsetmiştir. Çünkü ona göre “değerler, insanların tutum ve davranışlarını belirlemede, yönlendirme ve biçimlendirmede önemli role sahiptir” (Başaran, 2004, s. 2). Kluckhohn (1951) “değerler, eylem kararlılığını ortaya koyan düşüncelerdir” (s. 396) derken davranışlara değerlerin rehberlik ettiğini belirtir. Güngör’de davranış ve tutumların rehberi olarak değerleri görmüş ve tutumun bilgi, duygu, hareket olmak üzere üç yapıcı unsurdan oluştuğunu belirterek, davranışı (hareketi) tutumun bir unsuru olduğunu belirtmiştir (1993, s.19-20). Feather (2002) değerler ile tutumlar arasında ilişkisel bir bağlantı olduğunu ve değerlerin tutumları etkilediğini belirtmiştir. Rokeach ise değerlerin tutumlardan ve belirli inançlardan daha somut genel inançlar olduğunu açıklamıştır (Feather, 2002). Rokeach bir tutumun inançlar organizasyonu olduğunu, değerlerin ise tek bir inanca işaret ettiğini savunur (Güngör, 1993). Bunun yanında Güngör (1993) değeri inançtan daha yukarı bir zihin organizasyonu olarak görmektedir. Ona göre değer bir inanca karşılık gelmez birden fazla inanca karşılık gelen bir zihin organizasyonudur. Esmer (2010) ise davranış, tutum, inanç ve değer ilişkisini şu şekilde özetler:

İnançtan başlayıp davranışlara uzanan yelpazenin en somut ucunu davranışların, en soyut ucunu ise inançların temsil ettiği söylenebilir. Somuttan soyuta gidildiğinde, davranışları da sırasıyla tutum ve değerler izler. Bu hiyerarşide değerler, belli tutum ve davranışları açıklayan bir şemsiye, başka bir deyişle, bireyi belli bir şekilde hissetmeye ve davranmaya yönlendiren “doğru-yanlış” rehberi olarak görülebilir. (s. 203)

Sonuç olarak inançlardan davranışlara uzanan bağlantıda değerlerin tutumlara, tutumlarında davranışlara rehberlik edebileceği düşüncesine ulaşabiliriz.

2.6. Değer Kuramları

2.6.1. Spranger'in Değer Kuramı

Eduard Spranger (1928) ilk değer testini hazırlayarak psikoloji biliminde yerini almıştır (Güngör, 1993). Spranger "Types of Men" adlı çalışmasında altı ideal değer tipi belirleyip, değer yönelimlerinde kişilik analizi yapmıştır. Belirlediği ideal değerler bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerlerdir. Genel olarak insanlar bu altı ideal değer tipindeki ortak değerlere sahipken çok az kişi bu sınıflandırmalardaki ideal değer tipine bire bir uyar (Braithwaite ve Scott, 1991; Çınar, 2013). Spranger'in insanları altı ideal değer tipine göre sınıflandırması şu şekildedir (Çınar, 2013):

Bilimsel (Kuramsal) İnsan: Bu insan tipi gerçeği keşfetmeğe ilgi duyar. Bilgisini sistemleştirmek ve yönetmek onun amacıdır.

Ekonomik İnsan: Kullanışlılığa ve pratikliğe önem veren bu kişiler yararlı nesnelere ilgi gösterirler.

Estetik İnsan: Uyum, şekil, düzen ve estetiğe önem verir. Bu insan tipi bütün işlerinde bu özellikleri arar.

Sosyal İnsan: İnsan ilişkilerine önem veren, sıcak ve insancıl görünümlü olan insan tipidir.

Politik (Siyasal) İnsan: Bu değere sahip insan başkalarını yönetmeyi ve lider olmayı sever. Güç ve liderlik onun için önemlidir.

Dini İnsan: Evrende iyi bir yaşam düzeni kurulması için çaba gösterir. Bunun kendi inançları vasıtasıyla olabileceğine inanır.

2.6.2. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Kuramı

Allport, Vernon ve Lindzey'in (1960), Spranger'in (1928) altı farklı ideal değer tipinden yola çıkılarak kendileri bir model geliştirmişlerdir. Bu modele göre geliştirilen test ile kişilerin değer yönelimlerini ölçmek amaç edinilmiştir (Allport, 1961; Braithwaite, Scott, 1991). Spranger ve kendilerinin kapsamlı ve

bütünleşik değer yönelimlerinin çoğunun dini düşünce ile ilgili olduğunu belirten Allport, Vernon ve Lindzey değeri şu şekilde belirlemişlerdir (Allport, 1961):

Teorik (Bilimsel) Değer: Entelektüel ilgilere sahip olan bu kişilerin esas başarıları gerçeğin keşfidir. Bu kişilerin başlıca amacı bilgilerini sıralamak ve sistemleştirmektir.

Ekonomik Değer: Bu kişiler neyin faydalı olduğuyla ilgilidirler. Genelde Amerikan iş adamları bu karakterdedir.

Estetik Değer: Bu değere sahip kişiler form ve uyumu en yüksek değer görürler. Her bir deneyimi zarafet, simetri ya da uygunluk açısından değerlendirirler.

Sosyal Değer: En yüksek değeri insan sevgisi olan bu kişiler nazik, sempatik veya özverili olup insan ilişkilerinde sevgiyi ön planda tutarlar.

Siyasal Değer: Öncelikli değeri güç olan bu kişiler her şeyden önce kişisel güç, etki ve şöhreti ararlar.

Dinsel Değer: Her şeyden önce birlik değeri öncelikli olan bu mistik kişiler evrenle kendilerini ilişkili olarak bir bütünlük içinde kavramak isterler.

Herkesin kendine özgü bir değer kategorisine sahip olduğunu, bu kategorinin insanın kendi kişisel değer takımından oluştuğunu ve herkesin birbirinden farklı kişisel değerlerinin olduğunu söyleyen Allport, insanın hem sahip olduğu değerleri için hem de değerlerine göre yaşadığını belirtmiştir. İnsanın kendi değer kategorilerine uymak zorunda hissettiğini bu nedenle de değerlerin insan yaşamını belirlediğini belirtmiş ancak insanın nadiren sahip olduğu değerleri düşündüğünü, tarttığını; oldukça da sahip olduğu değerleri hissettiğini, onayladığını ve savunduğunu belirtmiştir. (Allport, 1954)

2.6.3. Güngör'ün Değer Kuramı

Değerleri insan hayatının gayeleri olarak değerlendiren Güngör'e (1993) göre değerler kişinin sadece kendi hayatı için değil, başkalarının hayatı için de gaye olmasını istediği şeylerdir. Güngör (1993) değeri bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğuna dair bir inanç olarak belirtir ve değer inancıdan daha

yukarıda bir “zihin organizasyonu” olduğunu açıklar. Ona göre değer tek bir inanca değil, organize olmuş birden fazla inanca karşılık gelmektedir.

Güngör (1993) Spranger’in belirlediği ve Allport, Vernon ve Lindzey geliştirdiği altı değer sahasına “ahlaki değeri” de ekleyerek yedi değer sahasına ulaşmıştır. Her bir değer için ikişer ifade düzenleyerek, katılımcıların 14 değer ifadesini kendilerine göre önem sıralamasına koymasını isteyen bir ölçek geliştirmiştir. Güngör araştırması sonucunda, bireylerin öncelikli değeri ne olursa olsun, hemen hemen herkesin ortaklaşa hassas olduğu değerlerin ahlak değeri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güngör’e (1993) göre değerlerin bazı özellikleri şunlardır:

- a. Değerler insanın bilişsel (kognitif) yapısını (muhtevası) oluşturur.
- b. Değerler arasında yüksek oranda ahenk bulunur, ahengin bozulması durumunda hemen giderilmesi insanın hayata uyumu yönünden zorunludur.
- c. İnsanın hem bir değer sahası içindeki tavırları hem de diğer değer sahalarda içindeki tavırları birbiriyle tutarlı olmaktadır.
- d. Değerler arasında bir uzlaşma vardır ve ahlaki değerler kendi başlarına kognitif bir kategori oluşturmazlar; bunların başka değer sahalalarıyla mutlaka ilişkili olması gerekir.

2.6.4. Rokeach’ in Değer Kuramı

Rokeach (1979) değeri insan hayatını yönlendiren standartlar olarak görmektedir. Değerleri amaç (terminal) ve araç (instrumental) olarak iki kategori halinde sınıflandıran Rokeach, amaç ve araç kategorisi her biri 18 değerden oluşan 36 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Değer ölçümü kişilerin değerleri önem sırasına koymasıyla yapılan ölçekte, araç değerler bireyler için ulaşılmak istenen davranış biçimlerini belirten hedefleri (dürüstlük, sorumluluk, vb.), amaç değerler ise bireyler için varoluşsal nihai hedefleri temsil etmektedir (bilgelik, mutluluk, vb.). Rokeach’ın araç ve amaç değerleri Tablo 2.2’de yer almaktadır.

Tablo 2.2. Rokeach'ın Amaç (Terminal) Değerler Araç (Instrumental) Değerleri

Amaç (Terminal) Değerler	Araç (Instrumental) Değerler
Rahat bir hayat	Hırslı
Heyecan verici bir hayat	Açık görüşlü
Başarma hissi	Yeteneklilik
Barış içinde bir dünya	Neşeli
Güzellikler dünyası	Temiz
Eşitlik	Cesaretli
Aile güvenliği	Affedici
Özgürlük	Yardımsaver
Mutluluk	Dürüst
İç huzur	Hayal gücü geniş
Gerçek sevgi	Bağımsız
Ulusal güvenlik	Entelektüel
Zevk	Mantıklı
Selamete erme	Sevecen
Öz-saygı	İtaatkâr
Sosyal onay	Kibar
Gerçek dostluk	Sorumluluk sahibi
Bilgelik	Öz-kontrol sahibi

Kaynak: Feathet, 2002, s. 55

Rokeach araç değerlerini ahlaki ve yeterlik olmak üzere iki şekilde sınıflandırmıştır. Ahlaki değerler bireyin topluma karşı yükümlülüklerini ifade eden değerleri (kibar, dürüst, vb.); yeterlik değerleri ise bireyin kendini gerçekleştirmesini ifade eden değerleri (hayal gücü geniş, mantıklı, vb.) içerir. Amaç değerlerini kişisel ve sosyal değerler olarak ikiye ayıran Rokeach'a göre kişisel değerler, kişi için önemli olan değerleri (selamete erme, iç huzur, vb.); sosyal değerler ise toplum için önemli olan değerleri (barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik, vb.) içerir (Rokeach, 1973, akt. Demirutku, 2007).

Rokeach değerleri genel inançlar olarak kavramsallaştırmıştır. Ona göre tercihe dayanan davranış biçimlerini temsil eden araç değerler ile varoluşun nihai hedeflerini temsil eden amaç değerler genel inançlardır. (Feather, 2001). Araç değerler davranış biçimleriyle ilgiliyken, amaç değerler ulaşılmak istenen varoluşsal hedeflerdir (Gümüş, 2009) . Dolayısıyla kişi araç hedefleri sayesinde amaç hedeflerine ulaşabilir (Güngör, 1993).

Rokeach'e göre değerler, değer sistemi içinde organize olurlar. Değerler bu organizasyon içinde birbirlerine göre öncelik sırası içinde bulunur. Örneğin bir kişi için sosyal onay önemli bir değer iken bir başkası için tersi söz konusu olabilir. Değer sistemi insanların çatışmalarını çözebilmelerinde ve kararlar alabilmelerinde kullandıkları yapılarıdır. Bu nedenle değer ve değer sistemi davranış ve düşünceye çok farklı yollarda rehberlik eden ölçüt veya standartlardır (Feather, 2002).

Rokeach'in değer kavramı kuramsal açıdan şu varsayımlara dayanmaktadır:

1. Değerler evrenseldir. İnsanlar değerlerin farklı derecelerine sahiptir.
2. Değerler değer sistemi içinde organize olurlar.
3. Bireylerin sahip olduğu değerler toplamı göreceli olarak (nispeten) küçüktür.
4. Kültür, toplum, kurumlar ve kişilik özellikleri değerlerin temel yapısını oluşturur.
5. Sosyal bilimlerde değerlerin önemi araştırılması gereken konular olarak açıkça gözlenir. (Rokeach, 1973, akt. Başaran, 2004; Özkul, 2007).

Rokeach'in kuramı iki yönden eleştiri almıştır. İlki ölçeğin değer sıralamasına konulmasında katılımcılara bilişsel bir yük getirdiği söylenebilir. İkincisi amaç ve araç değer kategorisinin farklı alanlardaki değerleri ne derece kapsadığı ve temsil ettiğinin tartışmalı olmasıdır. Bu nedenle Schwartz ve arkadaşları bu eksikleri göz önüne alarak değerlerin evrensel yapısına uygun bir kuram geliştirmişlerdir (Demirutku, 2007).

2.6.5. Hofstede'nin Değer Kuramı

Kültür ve kültürlerarası çalışmalarıyla tanınan Hofstede (1980) sosyal sistem içerisinde insanın belli bir durumda nasıl davranacağını tahmin edebilmek için hem insanın sahip olduğu kişisel özelliklerini hem de insanın içinde bulunduğu durumu dikkate almak gerektiğini belirterek insan davranışlarını açıklamaya çalışmıştır. İnsanın belli durumlarda benzer veya aynı davranışlar sergilemesini insanın sahip olduğu zihinsel program ile açıklayan Hofstede'ye göre (1980) zihinsel program, fiziksel olarak insanların beyin hücrelerinde kayıtlı ve doğrudan gözlenemeyen bir zihin yazılımıdır. Hofstede zihinsel programın hem her insan için eşsiz olduğunu hem de diğer insanlar tarafından paylaşıldığını ifade ederek bunun sebebini zihinsel programın evrensellik, kolektiflik ve bireysellik olarak sayılan üç özelliğinde anlatmıştır. Evrensellik düzeyi hemen hemen tüm insanlarca paylaşılan biyolojik davranışları kapsayan en temel zihinsel bir programken, ikinci düzey olan kolektif düzey insanın, içinde yaşadığı toplumun kültürel faaliyetlerini kapsayan zihinsel bir programdır. Bu zihinsel programda ortak kullanılan dil, yemek yeme kuralları, sevme biçimleri, törenler gibi kültürel özellikler bulunur. Bununla birlikte üçüncü düzey olan bireysellik düzeyinde her insanın kendine özgü, eşsiz bir zihinsel programı vardır. Bu sebepten aynı ailede büyüyen çocuklar arasında mizaç ve yetenek farklılıkları bulunur (Hofstede, 1980, 2001). Bundan dolayı aynı kültür içinde farklı kişiliklerin oluşması kaçınılmazdır.

Hofstede zihinsel programı, en altında evrensellik, ortasında kolektiflik en üstünde bireysellik olarak üçgen biçiminde tasarlamış ve zihinsel programı, kültür ve değerler olarak iki anahtar kavramla tanımlamıştır. Ona göre kültür, kolektif zihin yazılımıdır; değer ise kültürün merkezinde yer alan ve bireyin tercih yapmasını sağlayan eğilimdir (Hofstede, 2001). Hofstede'nin zihinsel programı şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Kaynak: Hofstede ve diğerleri, 2010, s. 6

Şekil 2.1. Hofstede'nin Zihinsel Programı

Hofstede'ye (2001) göre değerlerin birtakım özellikleri vardır:

1. Değerler artı bir uçtan eksi bir uca uzanan duygulardır. Örneğin kötüye karşı iyi, kirliye karşı temiz, tuhafa karşı normal, uygunsuza karşı uygun, çelişkili olana karşı makul, yapaya karşı doğal gibi bir tarafı eksi bir tarafı artı yönü gösteren duygular olarak tanımlanır.

2. Değerler insan yaşamının ilk yıllarında ortaya çıkmış ve rasyonel olmayıp, onlara sahip olanlar tarafından rasyonel olarak algılanır.

3. Sahip olunan değerler karşılıklı olarak değerler sistemiyle ilişkilidir ancak bu sistem kendi içinde bir uyuma sahip değildir. Örneğin özgürlük ve eşitlik değeri aynı anda çelişkili olabilir.

4. Değerler hem yön hem de yoğunluğa sahiptir. Değerin kişi için önemli olması değerın yoğunluğunu, değerın iyi ve kötü olarak tanımlanması değerın yönünü gösterir.

Hofstede (1980) Kültürün Sonuçları adlı kitabında dört boyuttan oluşan kültürel değerleri açıklayarak "Kültürel Boyutlar Kuramını" literatüre kazandırmıştır. Hofstede'nin 40 ülkeyle başladığı kültürlerarası araştırması ülke sayısının artması ve yeni araştırmaların yapılmasıyla altı boyutlu hale gelmiştir (Hofstede 2001, 2011). Bu boyutlar:

1. Güç Mesafesi: Güç mesafesinin fazla olduğu toplumlarda yöneticiler ve üstler otokritik ve yönlendiriciyken, güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda astlar üstlerinden daha katılımcı bir yönetim beklerler (Aktaş, 2010).

2. Belirsizlikten Kaçınma: Bilinmeyen bir geleceğe karşı bir toplumun stres düzeyi ile ilgilidir (Hofstede, 2011). Belirsizlikten kaçınma düzeyi yüksek olan toplumlarda bireyler belirsizlikten rahatsız ve huzursuzluk duyarlar, belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu toplumlarda belirsizlik karşısında duyulan rahatsızlık ve stres daha düşüktür (Aktaş, 2010).

3. Bireycilik- Toplulukçuluk: Bireycilik bireyler arasındaki bağın gevşek olduğu bireylerin kendileri ve çekirdek aileleriyle ilgili olduğu kültürde görülür. Toplulukçuluk bireyler arası bağın kuvvetli olduğu bireylerin geniş ailesine doğuştan itibaren sadakatle bağlı olduğu kültürde görülür (Hofstede, 2011).

4. Erillik- Dişillik: Eril değerinin yüksek olduğu toplumlarda başarı, rekabet, üstünlük kurma, özgürlük, sorumluluk gibi değerler hakimken, dişil değerinin yüksek olduğu toplumlarda güvenlik, iş birliği, bağımlılık gibi değerler hakimdir (Aktaş, 2010).

5. Uzun dönem- Kısa dönem yönelim: Şimdi, geçmiş veya gelecekte insanların çabalarının odak seçimi ile ilgilidir. Uzun vadeli yönetime sahip toplumlarda ihtiyaçların ertelenmesi, tutumluluk gibi değerler hakimken, kısa vadeli yönetime sahip toplumlarda hemen sonuç almaya yönelik değerler hakimdir (Erkenekli, 2011).

6. Serbestlik- Kısıtlama: Serbestlik düzeyinin yüksek olduğu toplumlarda konuşma özgürlüğü ve eğlence daha önemliyken, kısıtlılık düzeyi yüksek olan toplumlarda eğlencenin önemi daha düşük ve konuşma özgürlüğü insanların birincil önceliği değildir (Hofstede, 2011).

2.6.6. Schwartz'ın Değer Kuramı

Schwartz (2007) değerleri, insanların yaşamını yönlendiren, arzu edilen yol gösterici hedefler olarak tanımlayarak, değerleri insanın üç evrensel ihtiyacı üzerine temellendirmiştir. Bu ihtiyaçlar bireyin biyolojik olarak ihtiyaçları, kişilerarası sosyal etkileşim ihtiyaçları ve grubun hayatta kalmasını gözetin

refah ihtiyaçlarıdır. Bireylerin ve toplumların üstesinden gelmek zorunda oldukları bu evrensel ihtiyaçlar bilinçli hedefler olarak değerler tarafından temsil edilirler (Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999). Bu nedenle değerler, insanların davranışını düzenleyen ve kişilerarası iletişimi sağlayan bilişsel temsillerdir (Bilsky ve Schwartz, 1994).

Schwartz değerler (1992) üzerine araştırma yapmanın amaçlarından ilkinin bireylerin sosyal deneyimlerinden etkilenmiş değer önceliklerini belirlemek, ikincisinin bireylerin davranışsal yönelimleri ve tercihlerini etkileyen değer önceliklerini belirlemek, üçüncüsünün ise toplumlar veya kültürler arası değer önceliklerindeki farklılıklarının nedenlerini ve etkilerini belirlemek olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle değerlerin kullanıldığı yerleri Schwartz (2012) şu şekilde açıklamaktadır:

- a. toplumları, kültürel grupları ve bireyleri nitelemede,
- b. zaman içinde değişimin izini sürmede,
- c. davranış ve tutumların güdüsel temellerini açıklamada.

Değerler üzerine bireysel ve kültürel düzeyde iki ayrı analiz yapmış olan Schwartz bireylerin ve toplumların değer önceliklerinin birbirinden farklı olduğunu ortaya koymuştur (Smith ve Schwartz, 1997). Schwartz'ın değer kuramının hem bireysel ve hem kültürel olmak üzere iki farklı model sunması diğer araştırmalardan üstünlüğünü gösterir (Hogg ve Vaughan, 2011). Schwartz'ın değer kuramında iki düzey arasında ayrıma gidilmesinin sebebi bireysel düzeyde kişiyi yönlendiren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin kültürel düzeyde aynı şekilde görülmemesi olasılığının bulunmasıdır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Schwartz (2006) değer kuramının kültürel düzeyinde yedi kültürel değer boyutu tanımlamıştır. Bu değerler Muhafazakarlık, Duygusal Özerklik, Entelektüel Özerklik, Eşitlikçilik, Hakimiyet, Uyum olup, Schwartz kültürlerin değer yönelimlerini bu kültürel değerler üzerinden açıklamaya çalışmıştır.

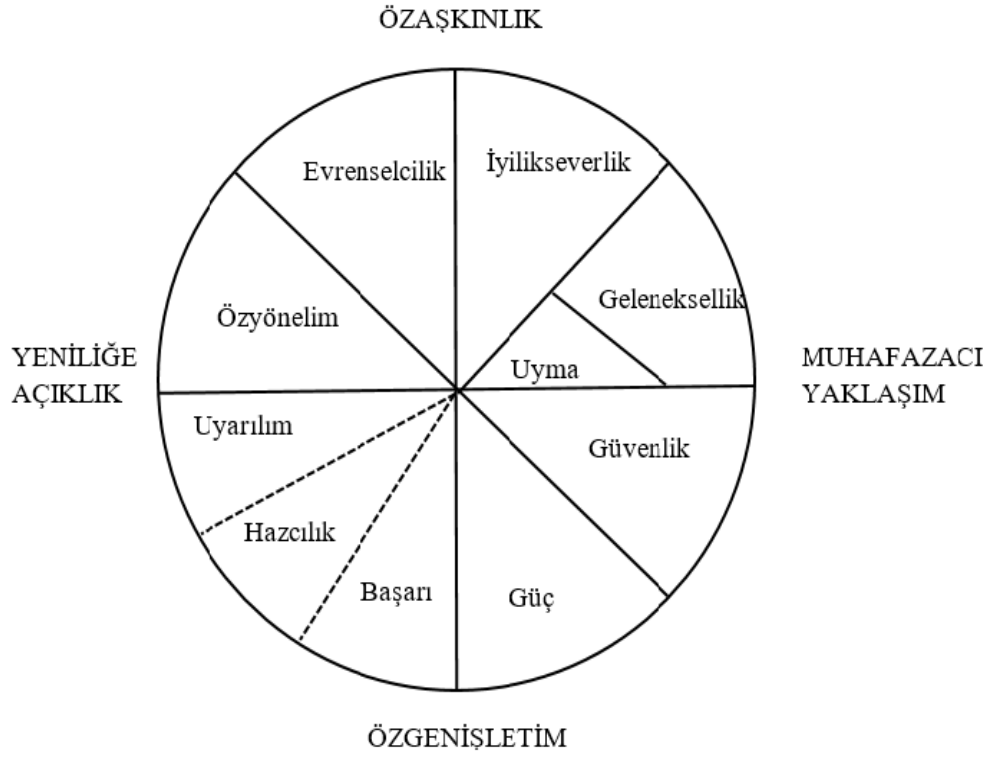
Schwartz (1992, 1994) değer kuramının bireysel düzeyinde Rokeach'ın araç ve amaç değer sınıflamasını alarak onun değer ölçeğini geliştirmiş ve birbirinden farklı, güdüleyici on evrensel değer tipi belirlemiştir. Bu on evrensel değeri tipini ölçmek için 56 değer ifadesini içeren Schwartz Değer Ölçeği'ni geliştirmiştir. Daha sonra Schwartz ve arkadaşları (2001) Schwartz Değer Ölçeği'ne alternatif 40 maddelik ölçek hazırlayarak on evrensel değer tipini ölçen Portre Değerler Ölçeği'ni geliştirmişlerdir (Demirutku ve Sümer, 2010). Schwartz'ın (2012) on evrensel değer tipi Tablo 2.3'de açıklanmıştır.

Tablo 2.3. Schwartz'ın On Evrensel Değer Tipi

Güç (power)	Sosyal statü, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol kurma.
Başarı (achievement)	Sosyal standartlara göre yeterlik göstererek kişisel başarı sağlama.
Hazcılık (hedonism)	Kişinin kendisi için haz ya da duyumsal doyum.
Uyarılım (stimulation)	Heyecan, yenilik ve hayata meydan okuma.
Özyönelim (self-direction)	Bağımsız düşünce ve davranış (seçme, yaratma, araştırma).
Evrenselcilik (universalism)	Bütün insanları ve doğanın refahı için anlayış, hoşgörü ve koruma.
İyilikseverlik (benevolence)	Kişinin yakın ilişki kurduğu kişileri geliştirmesi ve onların refahını gözetmesi.
Geleneksellik (tradation)	Kültürün ya da dinin bireylere sağladığı gelenek ve fikirlere saygı ve bağlılık.
Uyma (conformity)	Toplumsal beklenti ve normların ihlalinin, başkalarına zarar verebilecek davranış, dürtü ve eğilimlerinin kısıtlaması.
Güvenlik (security)	Kişinin kendisinin, ilişkilerinin ve toplumun emniyeti, ahengi ve sürekliliği.

Not: Schwartz'dan (2012) uyarlanmıştır.

Schwartz'ın kuramında on değer birbiriyle güdüsel bir ilişki içinde olduğu dairesel bir dizilimde gösterilmektedir. Bu dairesel yapı değerlerin dinamik bir ilişki içinde olduğunu ve iki boyutta gruplandığını belirtir. Değerler ve değer boyutları şekil 2.2'deki Schwartz'ın Dairesel Değer Düzleminde gösterilmiştir (Schwartz, 1994, 2012).



Kaynak: Schwartz, 2012, s. 9

Şekil 2.2. Schwartz'ın Dairesel Değer Düzlemi, Değer ve Değer Boyutları

Dairesel düzlemde değerlerin bazıları çatışma, bazıları ise uyum halindedir. Değerler arasındaki uyum ve zıtlama değerlerin altında yatan güdülerden kaynaklanmaktadır. Dairesel düzlemde birbirine yaklaşan değerler uyum halindeyken, birbirinden uzaklaşan değerler çatışma halindedir. Değerler iki boyutlu gruplanmış olup zıt kutuplar olarak konumlanmaktadır. Birinci boyut Yeniliğe Açıklık ile Muhafazacı Yaklaşım değer grubunun zıtlaşmasına; ikinci boyut Özaşkinlık ile Özgenişletim değer grubunun zıtlaşmasına dayanmaktadır. Birinci boyuttaki Özyönelim ve Uyarılım değerleri değişimi, bağımsızlığı ifade ederken, karşıt değerleri Uyma, Geleneksellik ve Güvenlik olup geçmişin korunmasını, değişime direnmeyi ifade etmektedir. İkinci boyuttaki Evrensellik ve İyilikseverlik değerleri başkalarının iyiliğini ve çıkarlarını gözetmeyi ifade ederken, karşıt değerleri Güç ve Başarı ise kişinin kendi çıkarlarını ve başkaları üzerindeki hâkimiyetini ifade etmektedir. Hazcılık değeri hem Yeniliğe Açıklık hem de Özgenişletim değer grubunun özelliklerini içermektedir (Schwartz, 2012).

2.7. Öz-yeterlik Kavramı

Öz-yeterlik kavramı Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişsel Kuramı'nın merkezinde yer alan anahtar bir kavramdır. Bandura Sosyal Bilişsel Kuramı üçlü ve karşılıklı belirleyiciler çerçevesine oturtturmuştur. Bandura'ya göre bu üçlü karşılıklı belirleyiciler (a) davranış, (b) kişisel faktörler (bilişsel, duyuşsal ve biyolojik etkiler) ve (c) çevresel etkilerdir. Karşılıklı olarak birbiriyle etkileşim halinde olan bu belirleyiciler kişinin kendi hakkındaki inancını belirlediği gibi, kişinin eyleme geçmesinde ve seçim yapmasında da etkilidir. (Bandura,1989; 1997; Henson, 2001). Böylece kişi sosyal sistemlerin ve çevresinin hem ürünü hem de üreticisi durumuna gelir. Çünkü insan sadece çevresinin veya biyolojisinin ürünü değildir. Bunun yerine içsel dışsal karşılıklı etkileşiminin ürünüdür (Henson,2001). İnsanın hem ürün ve hem de üretici olmasını sağlayan en önemli özellik ise, insanın kendi yeterliklerine olan inancıdır ve bu inanç öz-yeterlik inancıyla açıklanmaktadır (Pajares, 1996; Işık, 2001).

Öz-yeterlik, bireyin olası durumlarla başa çıkabilmesi için gereken davranışları ne kadar iyi yapabileceğine dair yargılarıyla ilgilidir (Bıkmaz, 2002). Öz-yeterlik inançları, bireylerin davranışları ve davranışsal değişiklikleri için önemli arabulucular olarak karakterize edilirler (Henson, 2001). Bandura (1997) öz-yeterliği, bireyin arzu edilen davranışlar sergilemesi için bireyin kendi davranışlarını düzenleyebilme ve gerçekleştirebilme yetilerine olan inancı olarak tanımlamıştır. Öz-yeterlik kişinin neyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesidir, neyi yapacağını bilmekten çok farklıdır (Schunk, 2009). Daha kısa bir ifadeyle öz-yeterlik, kişinin yapabilecekleriyle ilgili yetilerine dair yargısıdır. Schwarzer ve Hallum (2008) öz-yeterliğin üç yönü olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

(a) öz-yeterlik, içsel bir atıf ima eder, yani birey eylemlerinin sebebinin kendisi olduğunu düşünür.

(b) öz-yeterlik, gelecekteki davranışlara atıfta bulunur.

(c) öz-yeterlik etkin yapıdadır, böylece gerçek davranışların öngörücüsü olur.

Öz-yeterlik inancı, insanların bir etkinliğe ne kadar çaba sarf edebileceklerini, engeller ve başarısızlıklarla karşılaştıklarında ne kadar süre sabır göstereceğini ve ne kadar dirençli olacağını belirler. Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, bir göreve girdikleri sırada yaşadığı stres ve kaygı düzeyleriyle başa çıkabilirken, öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler yaşadığı stres ve kaygı düzeyleriyle başa çıkamayabilir ve bu nedenle tükenmişlik, çaresizlik hissedebilirler. Bundan dolayı öz-yeterlik inancı insanların nasıl düşündüğünü, hissettiğini, davrandığını ve kendilerini nasıl motive ettiklerini belirtir (Bandura, 1995; Pajares, 1996; Schwarzer ve Hallum, 2008).

Bandura'ya (1977) göre davranışın iki dayanağı vardır. Bunlar: Yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi. Yeterlik beklentisi, kişinin algıladığı öz-yeterlik inancıdır. Öz-yeterlik inancı ile sonuç beklentileri aynı anlama gelmez çünkü sonuç beklentileri davranışın tahmin edilen sonuçlarını kapsar. Bununla birlikte öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentileri birbirleriyle ilişkilidir.

Sosyal bilişsel kuramında Bandura (1977, 1995) bireyin öz-yeterlik inancını tahmin eden dört kaynaktan bahsetmiştir. Bu dört temel kaynak: Doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlardır.

2.8. Öz-Yeterliğin Kaynakları

2.8.1. Doğrudan Deneyimler

Öz-yeterliğin kaynaklarını dört başlık altında toplayan Bandura'ya (1977, 1995) göre en önemli kaynak doğrudan deneyimler olup kişinin kendi deneyimleri sonucunda ulaştığı yargılardır. Birey deneyimleri sonucunda başarıya ulaşırsa olumlu yeterlik duygusuna sahip olurken, yeterlik duygusu henüz oturmadan bireyin başarısızlıklarla karşılaşması bireyin olumsuz öz-yeterlik duygusuna sahip olmasına neden olur. Bununla birlikte kolayca kazanılan başarılar akabinde başarısızlıkla karşılaşılması da yeterlik duygusunu sarsabilir. Bu nedenle sağlam bir öz-yeterlik duygusu engeller karşısında devamlı bir çaba ve sabır gerektirir. Dolayısıyla zorluklar karşısında çaba ve

sabır göstererek edinilen tecrübe yüksek yeterlik duygusunun oluşmasına neden olur. Böylece başarısızlık veya engellerle karşılaşan kişi pes etmez ve kararlılık gösterir ve bu durumdan daha güçlü çıkar (Bandura, 1995).

2.8.2. Dolaylı Deneyimler

Yeterlik inançlarının ikinci etkili kaynağı olan dolaylı deneyimler model alınan kişilerin davranışlarının gözlenmesiyle kazanılır. İnsanlar kendi yetenekleri hakkında belirsiz olduklarında veya daha önceki deneyimleri sınırlı olduğunda, modele karşı daha duyarlı hale gelirler. Bu nedenle insanlar, kendi ihtiyaçları yönünde modeller araştırırlar. Kişinin kendi yeterliği hakkındaki inancı model alınan kişiye olan benzerlikle ilgilidir. Model alınan kişiyle benzerlik oranı düşükse yeterlik inancı modelin başarı ve başarısızlığından çok fazla etkilenmez. Model alınanla benzerlik oranı yüksekse, model alınan kişinin zorluklar karşısındaki başarısı kişinin öz-yeterlik inancını yükseltir. Ancak modelin başarısızlığı kişinin öz-yeterlik inancını düşürür (Pajares, 1997).

2.8.3. Sözel İkna

Öz-yeterlik inançlarını güçlendiren üçüncü ise yol sözel iknadır. Çevresi tarafından sözlü olarak ikna edilen birey sahip olduğu yetenekle yaptığı veya yapmakta olduğu işleri daha fazla çaba sarf ederek sürdürür. Ayrıca sözel olarak motive olmuş kişi yaptığı bir işte bir problemle karşılaştığında algıladığı öz yeterliği yüksek olduğu için sorunun üstesinden gelerek başarılı olmaya çabalar. Bununla birlikte gerçekçi olmayan sözel ikna ise kişinin çabalarına rağmen hayal kırıklığı yaşamasına neden olabilir. Bu nedenle sözel ikna gerçekçi olduğunda başarılı bir öz-yeterlik algısı kazandırır ve insanlar başarılı bir şekilde ilerleyebilirler (Bandura, 1995)

2.8.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum

Fizyolojik ve duygusal durum kişinin öz-yeterliğini algılamada etkilidir. Kişinin bedenen ve ruhen kendini iyi hissetmesi yeterlik inancında olumlu bir etkiye sebep olur. Ancak fizyolojik ve duygusal durumda oluşan olumsuzluk yeterlik algısını düşürebilir. Stres, gerginlik gibi duygusal durumu olumsuz

etkileyen durumlar kişinin öz-yeterlik algısını olumsuz yönde etkileyebilir. Yorgunluk, ağrı ve acı gibi fiziksel durumu olumsuz yönde etkileyen durumlar da kişinin performansını düşürüp öz-yeterlik beklentisini azaltabilir (Bandura, 1995).

2.9. Öğretmen Öz-Yeterliği

Günümüzde eğitim anlayışı bilgiyi aktarmak yerine bilgiyi oluşturan ve bilgiye ulaşma yollarını öğreten bir eğitim anlayışına doğru evrilmektedir. Bilginin farklı kaynaklardan hızla edinilmesi, bilgiyi elinde tutanı değil, bilgiyi kullanmada fark yaratabileni değerli hale getirmektedir. Bu durum öğretmenin rollerini de değiştirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen bilgiye sahip ve bilgi aktarabilen iken, 21. Yüzyıl öğretmeninden beklenen alan bilgisini çok iyi bilmesinin yanında, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı olması, bilgiye yönlendiren bir rehber olması, öğrencilerle birlikte öğrenen olması, model olması gibi yeterliklere dayanır (Oktay ve Unutkan, 2008; Karacaoğlu, 2008). Bunun yanında öğretmen yeterlikleri bazı önemli değişkenlerle ilgilidir. Bunlar: (a) öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri, yeniliklere adaptasyonu, özel eğitime öğrenci yönlendirmesi; (b) okul yöneticilerinin öğretmen yeterliğini değerlendirmesi; (c) derste öğrenci motivasyonu ve belli konularda harcanan öğretim zamanı gibi önemli değişkenler olmak üzere sıralanabilir (Woolfolk Hoy, 2000).

Öğretmenlerin yeterlikleri onların yeterlik algılarıyla da ilgilidir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin, öğretmeyle ilgili kendi kapasitesi hakkındaki düşünceleridir (Schunk, 2009). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz-yeterliğini, “aralarında zor ve motive olamamış öğrenciler olsa bile, öğretmenin, öğrencilerinin öğrenme düzeylerini istenilen düzeye getirebilme kapasitesine dair inancıdır” (s. 783) olarak tanımlar. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin yeterlik inançlarının öğretim uygulamalarına ve çeşitli öğrenci çıktılarına bağlı olduğunu ortaya koymuştur (Pajares, 1997). Bu nedenle öğrencilerde uygun bilişsel becerilerin gelişmesi için uygun öğrenme

ortamları oluşturmak, öğretmen öz-yeterliğine ve yeteneklerine ağırlıklı olarak dayanır.

Öğretmenlerin öğretim yeterlikleri, akademik etkinliklerini nasıl kurdukları, sınıflarında ve öğrencilerinin zihinsel kapasitelerinin gelişiminde, oldukça belirleyicidir. Bunun yanında öğretmenlerin öğretim yeterliklerindeki inançları da eğitim sürecine yönelik genel yönelimlerini etkiler (Bandura, 1997). Öğrenci başarısını sürekli geliştiren, elverişli öğrenme ortamları oluşturan, öğrencileri motive edebilen, kendileri için yüksek hedefler belirleyen ve bu hedefler peşine düşen öğretmenlerin öz-yeterlik inancı yüksekken; öğrenme ortamında yaptırımlar uygulayan, iş stresi nedeniyle tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öz-yeterlik inancı düşüktür. (Bandura, 1994; Schwarzer ve Hallum, 2008). Düşük öz-yeterliğe sahip olan öğretmenler kapasitelerinin üzerine çıkacağı etkinlik yapmak istemeyebilir, anlamakta zorluk çeken öğrenciye yeniden anlatmayabilir, materyal hazırlamada ve bulmada daha az çaba harcayabilirler. Yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğretmenler zorlayan etkinlikler tasarlamaya, öğrenci başarısını arttırmaya, anlamakta zorlanan öğrenciye yardım etmeye eğilimlidir. Öğretmenlerin olumlu yönde motivasyonları, öğrencilerinin başarılarını da artırır (Schunk, 2009). Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin; verilen dersin kalitesini yükseltmesi, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alınması ve öğretim ortamını buna göre düzenlenmesi, öğrencileri motive etmeleri, disiplin sağlamaları, meslektaşlarla ve velilerle işbirliği kurmaları, değişimlere uyum sağlamayı başarmaları anlamında öğretmen öz-yeterliğinin yükseldiğini ve öğretmen tükenmişliğin azaldığını ortaya koymuştur. (Torun, 2008).

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir konu haline gelmiştir. Öğretmen eğitiminde eğitim programlarının öğretmenlerin öz-yeterliklerinin nasıl geliştirileceği, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi unsurların etkili olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir (Pajares, 1997). Schunk (2009) öğretmen eğitiminde en etkili yöntemin, staj döneminde öğretmen adaylarının uzman model öğretmen yanında geçirecekleri süre

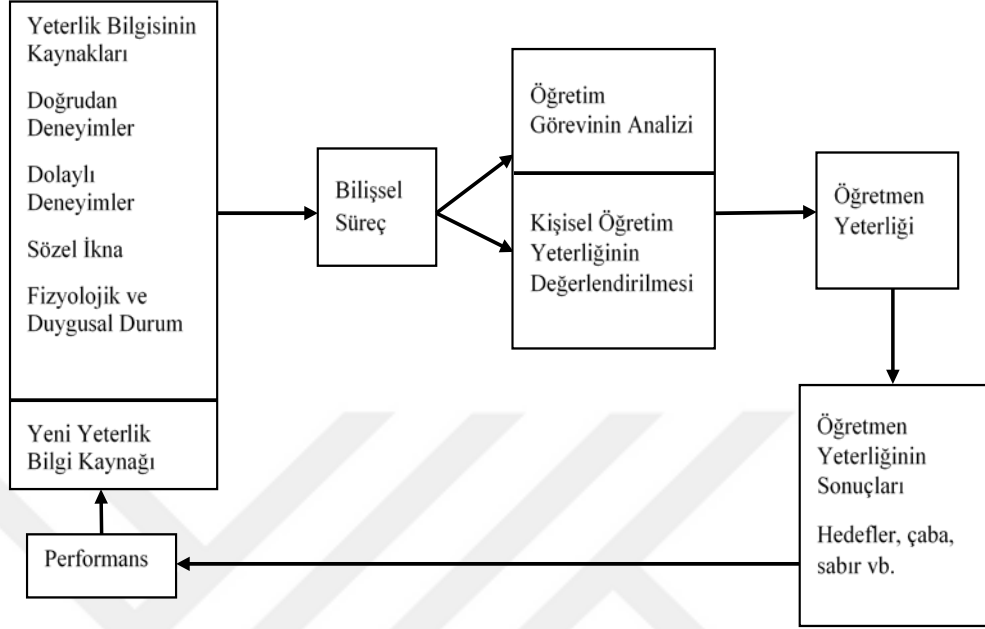
boyunca model öğretmenin gözlenmesi olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Schunk (2009) öğretmenlik mesleğini yapanların, öğretmen öz-yeterlik inancının nasıl arttırılabileceği konusunda da bazı uygulamalar öne sürmüştür. Bu uygulamaların bazıları şunlardır:

- Mesleğinde yeni bir öğretmen kendisi aynı etkinliği yapamadan önce uzman öğretmeni gözlemleyerek öğretimdeki temel uygulamaların nasıl yapıldığını gözlemler. Böylece yeni beceriler ve öz-yeterlik inancı kazanır.
- Yeni başlayan öğretmenler, mesleklerinde birkaç yıllık öğretmenlerin başarılı uygulamalarını gözlemleyerek bu öğretmenlerle aralarında daha çok benzerlik yakalayabilirler. Kendilerine benzeyen bu öğretmenleri izlemek uzman öğretmenleri izlemekten çok daha öz-yeterliği inancını geliştirir.
- Örneğin bir müzik öğretmenin öğretileceği notaları üzerinde pratiklik yapması, öğretmenin öğrencilerle çalışması için ona güven kazandırır. Bir tarih öğretmenin öğretileceği konu hakkında birçok kitap okuması onun öz-yeterlik inancını arttırır.

Schunk (2009) öğretmenlerin model öğretmeni izlemeleri yanında öğretmenlerin öğretileceği konu hakkında birçok kitap okumasının, öğretilecekleri uygulamalar öncesinde pratiklik yapmasının onların hem öğretim becerilerini geliştirdiğini hem de öz-yeterlik inancını yükselttiğini belirtmiştir.

Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998), öğretmen öz-yeterliği inancı üzerine yaptıkları çalışmaları sonucunda Bandura'nın öğretmen öz-yeterliğine yönelik bir model sunmuşlardır. Modellerini öğretmen yeterliği çerçevesinde kurarak, bu modelin hem önceki çalışmalarla bağlantılı olduğunu hem de araştırmacılara yeni alanlar önerdiğini belirtirler. Kurulan model şekil 2.3'de gösterilmiştir. Modeldeki döngüde, yeterlik bilgi kaynakları yeterlik inançlarında rol oynamasına rağmen bilişsel süreç kritiktir. Bilişsel süreç, öğretmen görevlerini ve öğretim yeterliğini incelemesini ve değerlendirmesini yapar. Ortaya öğretmen yeterliği inancı çıkar. Öğretmen yeterliği inancı ise yüksek ya da düşük düzeyde olabilir. Yeterlik inancı hedefleri, çabayı, sabrı

etkilediği ölçüde öğretmenin performansını etkiler ve bu performans daha sonraki yeterlik inancına kaynaklık eder.



Kaynak: Tschannen-Moran ve diğerleri,1998, s. 228

Şekil 2.3. Öğretmen Yeterliğinin Döngüsel Yapısı

Bandura'nın ortaya koyduğu kurama göre öğretmenlerin, öğretmen adaylarının bir alana özgü öz-yeterlik inançlarını ölçmek onların davranışlarının daha doğru tahmin edilmesini sağlayacaktır (Bıkmaz, 2002). Bu konuda Bıkmaz'ın (2002) Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği örnek olarak verilebilir. Ölçek özel bir alan olan fen öğretiminde öz-yeterliği ölçmek için geliştirilmiş bir ölçektir. Bununla birlikte Brouwers ve Tomic (2002) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve idarecileriyle arasındaki ilişkiyi ölçen kişilerarası alanına özgü bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu noktada ölçek sınıftaki öğrenci davranışını yönetmek, meslektaş desteğini sağlamak ve okul idarecilerinin desteğini sağlamak açısından daha da özel üç alt boyutu ölçmektedir. Ölçeği Türkçeye uyarlayan ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan Çapri ve Kan'dır (2006). Bu çalışmada, öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisi, nedir sorusuna cevap ararken

Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği (KÖYÖ) ve öğretmenleri değer yönünden incelemek içinde Portre Değerler Ölçeği (PDÖ) kullanılacaktır.

2.10. Konuyla İlgili Araştırmalar

Literatürde öz-yeterlik ve değer yönelimleri konularında ayrı ayrı pek çok kaynak mevcuttur. Değer ve öz-yeterlik araştırmalardan önemli örnekler kronolojik olarak şunlardır.

2.10.1. Değerlerle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “değerler” konusunda yurt içi ve yurt dışında yapılmış belli başlı çalışmalara değinilmiştir.

2.10.1.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Başaran'ın (1986) Ankara'da 679 üniversite öğrencisiyle yaptığı Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri üzerine araştırması Rokeach'in değer kuramına ve Rokeach'in Değer Ölçeğine dayandırılarak sürdürülmüş bir araştırmadır. Araştırma sonuçları Avustralya, Kanada, ABD, İsrail ile Türkiye'deki öğrencilerin değer tercihleri karşılaştırılarak bulunmuştur. Sonuçlara göre, amaç değerlerden özgürlük, barış içinde bir dünya, eşitlik, kendine saygı ve iç huzur en üst sıralarda yer alan değerler olurken; en altta yer alan değerler heyecanlı bir yaşam, zevk, ahiret mutluluğu, güzellik dünyası ve ulusal güvenlik değerleri olmuştur. Araç değerlerden bağımsız, dürüst, geniş görüşlü, mantıklı, sorumluluk sahibi en üst sıralarda yer alan değerler olurken; en altta yer alan değerler itaatkâr, hırslı, hayal gücü kuvvetli, temiz, terbiyeli olarak ölçülmüştür.

Güngör'ün (1993) Değerler Psikoloji adlı çalışması deneysel bir çalışma olup Allport, Vernon ve Lindzey geliştirdiği değer kuramına ve ölçeğine dayanır. Araştırmaya 400 kişi katılmıştır. Genç erkekler, genç kızlar, orta yaşlı erkekler ve orta yaşlı kadınlar olmak üzere dört grubun değer sıralamalarına bakılmıştır. Bu dört grubun sıralamasına bakıldığında, bütün yaş gruplarında dini değer en sonda, estetik değer ise ondan bir önce gelmektedir. Ahlak değeri

ise bütün yaş gruplarında en üst sırada veya ikinci sırada yer alır. Dört grubun sıralamasında genç erkeklerin sıralaması, siyasal, ahlaksal, kuramsal, ekonomik, sosyal, estetik ve dinsel değerler iken; genç kızların değer sıralaması, ahlaksal, siyasal, sosyal, ekonomik, kuramsal, estetik, dinsel şeklindedir. Orta yaşlı erkekler, ahlaksal, kuramsal, ekonomik, sosyal, siyasal, estetik, dinsel değerler sıralamasına sahipken; orta yaş kadınlar sırasıyla sosyal, ahlaksal, ekonomik, kuramsal, estetik, siyasal, dinsel değerler sıralamasına sahiptir.

Bacanlı'nın (2000) Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri adlı araştırması, Schwartz Değer Ölçeği kullanılarak 271 üniversite öğrencisine uygulanarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin ilk beş amaç değeri sırasıyla iç huzur, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, aile güvenliği ve sosyal adalet olarak bulunmuştur. Bununla birlikte araştırmada ilk beş araç değere de bakılmış ve sırasıyla sağlıklı olmak, kendi amaçlarını seçmek, başarılı olmak, dürüst olmak ve bağımsız olmak sonuçlarına ulaşılmıştır. Schwartz'ın on evrensel değerinin üniversite öğrencileri tarafından tercihine bakıldığında, öğrencilerin en çok tercih ettikleri ilk üç değer güvenlik, hayırseverlik (iyilikseverlik) ve öz-yönetim olduğu, en az önem verdikleri son üç değer sırasıyla güç, uyarılma ve hazcılık olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetleri üzerinden karşılaştırılması sonucunda erkek öğrenciler gelenek değerine, kız öğrenciler ise özyönetim ve hazcılık değerine daha çok önem vermişlerdir.

Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı adlı araştırma, Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000) araştırması olup, Schwartz Değer Ölçeği kullanılarak 183 Türk öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada, ayrıca öğretmenlerin aile tipi tercihi ile dinsel yönelimlerinin değerlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok önemsedikleri değerden en az önemsedikleri değer sıralaması evrensellik, güvenlik, iyilikseverlik, özyönelim, başarı, uyma, hazcılık, güç, geleneksellik ve uyarılımdır. Bununla birlikte öğretmenlerin yakın ve uzak çevrelerine yönelik

bakışlarının aile tipi tercihine göre değişmediği ve dindarlık değerinin öğretmenlerin değerler sistemi içinde alt sıralarda yer aldığı gözlenmiştir.

Yapıcıkardeşler'in (2007), Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ile İş Tahminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışması Schwartz'ın Değer Ölçeği kullanarak yapılan bir çalışma olup ilköğretim ve ortaöğretimlerde çalışan 325 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin en çok tercih ettikleri değer evrensellik olurken, en önemsiz buldukları değer güç olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ilköğretimde çalışan öğretmenlerin evrensellik değerine daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Sözel dersler branşındaki öğretmenlerin sayısal dersler branşındaki öğretmenlere göre uyarılım, yardımseverlik, geleneksellik değerlerine daha fazla sahip olduğu; yabancı dil branşındaki öğretmenlere göre geleneksellik değerine daha fazla sahip olduğu; sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlere göre yardımseverlik, geleneksellik, uyum değerlerine daha fazla sahip olduğu; rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşındaki öğretmenlere göre geleneksellik ve uyum değerlerine daha fazla sahip olduğu; uygulamalı dersler branşındaki öğretmenlere göre uyarılım değerine daha fazla sahip olduğu gözlenmiştir. Ayrıca uygulamalı dersler branşındaki öğretmenlerin yabancı dil branşındaki öğretmenlere göre uyarılım değerine daha fazla sahip olduğu; sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlere göre uyarılım ve uyum değerlerine daha fazla sahip olduğu; rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşındaki öğretmenlere göre uyarılım ve uyum değerlerine daha fazla sahip olduğu; sayısal ders branşındaki öğretmenlere göre uyarılım, yardımseverlik, uyum değerlerine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Demirutku'nun (2007), Çocuk Yetiştirme Tarzları, Değerlerin İçselleştirmesi ve Benlik Kavramı adlı çalışması, Schwartz'ın değer kuramına dayandırılarak sürdürülmüş, Schwartz ve arkadaşlarının (2001) geliştirdiği Portre Değerler Ölçeği kullanılarak yapılan bir çalışmadır. Araştırmada lise ve üniversite öğrencileri ile onların annelerinden, babalarından oluşan iki örneklem grubu ile çalışılmıştır. Çalışma sonucunda lise öğrencilerinin en benimsediği

değeri evrenselcilik, üniversite öğrencilerinin en benimsediği değeri özyönelim bulunmuştur. Her iki grubun küçük farklarla değer yönelimlerinin benzeştiği gözlenmiştir. Ayrıca ana ve baba değerlerinin, anababa boyutuyla sistematik ilişkiler gösterdiği bu değerlerin anababa tutumuna rehberlik eden ilkeler olduğu; ebeveyn çocuk değerlerinin benzeştiği ve değerlerin benlik değerlendirmeleri ile sistematik bir ilişki içinde olduğu gözlenmiştir.

Özkul'un (2007) Yaşam ve Çalışma Değerlerini Etkileyen Faktörler Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma adlı çalışmasında, Güngör'ün (1993) yedi boyutlu olarak geliştirdiği ölçek Yaşam Değerleri Ölçeği olarak kullanılmıştır. Araştırmaya 600 üniversite öğrencisi katılmış ve öğrencilerin yaşam değerlerinin ile çalışma değerlerinin demografik etmenler ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışma değerleriyle cinsiyet, fakülte grupları, sınıf grupları, yaşanılan yer arasında anlamlı bir fark yakalanırken; yaşam değerleriyle cinsiyet, lise grupları, fakülte grupları, sınıf grupları, doğum yeri, yaşanılan yer arasında anlamlı bir fark yakalanmıştır.

Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışma Konya ilinde 482 öğretmenin katılımı ile yapılmış bir çalışma olup Yılmaz (2009) tarafından araştırılmıştır. Schwartz Değer Ölçeği kullanılarak yapılan çalışmada demografik değişkenler ile öğretmenlerin değer tercihleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin evrensellik, yardımseverlik, uyum, güvenlik değer boyutlarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Medeni durum değişkenine göre güç değeri dışında tüm değer boyutlarında anlamlı bir fark yakalanmıştır. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin değer yönelimleri tüm değer boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir.

Bozdoğan'ın (2103) Anadolu Öğretmen Liselerindeki Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği) adlı çalışması 2011–2012 eğitim-öğretim yılında anadolu öğretmen liselerinde öğrenim gören 12. sınıf 467 öğrencinin katılımı ile yapılmış bir çalışmadır. Portre Değerler

Ölçeği kullanılarak yapılan çalışmada anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin değer yönelimlerinin önem sırasının evrensellik, güvenlik, özyönelim, yardımseverlik, uyma, başarı, geleneksellik, uyarılım, yaşamdan haz alma ve güç değerleri şeklinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin değer yönelimlerinde cinsiyete göre; güç ve evrensellik, çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yerine göre; başarı, yaşamdan haz alma, özyönelim, aile yapılarına göre; uyma, ailede kaçınıcı çocuk olduklarına göre; güç, özyönelim evrensellik değerlerinde farklılık ortaya çıkmıştır. Ailedeki birey sayısına göre bakıldığında; yaşamdan haz alma, uyarılım, özyönelim, yardımseverlik, güvenlik değerlerinde ve babalarının eğitim düzeyine göre başarı değerine yönelimde farklılık görülürken, öğrencilerin babalarının mesleğine göre değer yönelimlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Annelerinin eğitim seviyesine ve annelerinin mesleğine göre geleneksellik değerinde farklılık görülürken ailelerinin gelir durumuna göre özyönelim değerinde farklılık görülmektedir.

Telef, Uzman ve Ergün (2013) Öğretmen Adaylarında Psikolojik İyi Oluş ve Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışması 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 260 öğretmen adayının katılımıyla yapılmıştır. Araştırmada Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Portre Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yeniliğe açıklık, öz-genişletim, özaşkınlık ve muhafazacılık boyutları ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Psikolojik iyi oluş ile güç, uyarılım ve geleneksellik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Özaşkınlık boyutunun psikolojik iyi oluşu anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Bacanlı'nın (2015) Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı, değer eğitimi için geliştirdiği bir yaklaşım olup, değer eğitiminin dört boyutta yapılması gerektiğini öngörmektedir. Bu boyutlar Değer Analizi, Değer Sorgulama, Değer Konumlandırma, Değer Özneleştirme boyutlarıdır. Değer eğitimi üniversite öğrencilerinden anaokulu öğrencilerine uygulanışını ele alan bu yaklaşım,

Türkiye’deki değer eğitimindeki eksikleri dikkate alarak geliştirilen bir yaklaşımdır (Bacanlı ve Dombaycı, 2012; Bacanlı, 2015).

2.10.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hofstede’nin (1980) Kültürün Sonuçları adlı çalışma 40 ülkede faaliyet gösteren çok uluslu IBM adlı şirketin 116.000 çalışanlarının katıldığı bir araştırmadır. Araştırmada dört boyut üzerinden ülkelerin kültür farklılıklarına bakılmıştır. Bu dört boyut, güç mesafesi, belirsizlikten kaçma, bireycilik-toplulukçuluk ve erillik -dişiliktir. Daha sonra Hofstede (2001, 2011) bu boyutları altıya çıkarmıştır. Hofstede’nin (1980) 40 ülkeyi karşılaştırdığı çalışmasında dikkat çekici birkaç sonuç, Danimarka’nın güç mesafesi, belirsizlikten kaçma ve erillikte düşük, bireycilikte yüksek olması; Japonya’nın belirsizlikten kaçma ve erillikte yüksek olması; Singapur’un güç mesafesinde yüksek, bireycilikte düşük olmasıdır (Hogg ve Vaughan, 2011).

Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından 40 maddeden oluşan Portre Değerler Ölçeği geliştirilmiştir. Her madde iki cümleyle bir bireyi tanımlamaktadır. Katılımcılardan tanımı verilen bireye ne kadar benzeyip benzemediklerini belirtmeleri istenmektedir. Verilen yanıt seçenekleri 6’lı likert bir tür ölçek olup 1- bana hiç benzemiyor, 2- bana benzemiyor, 3- bana çok az benziyor, 4- bana az benziyor, 5- bana benziyor ve 6- bana çok benziyor seçeneklerini içermektedir. Bu 40 madde 10 ayrı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, iyilikseverlik, evrenselcilik, geleneksellik, uyma, güvenlik alt ölçekleridir. Her bir alt ölçekte 3-6 arasında değişen sayıda madde bulunmaktadır. Schwartz ve arkadaşlarının (2001) her bir alt ölçekte hesapladıkları güvenilirlik katsayıları güç .84, güvenilirlik .88, uyma .86, geleneksellik .81, iyilikseverlik .82, evrensellik .83, özyönelim .66, uyarılım .74, hazcılık .84, başarı .83 olarak hesaplanmıştır.

Gümüş’nün (2009) Kültür, Değerler, Kişilik ve Siyasal İdeoloji Arasındaki İlişki: Kültürlerarası Bir karşılaştırma (Türkiye-Amerika) adlı çalışması 403 Türk üniversite öğrencisi ve 428 ABD’li üniversite öğrencisinin

katılımıyla yapılmıştır. Çalışmada Portre Değerler Ölçeği (PDÖ), Bireysellik Toplulukçuluk Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, Türk örnekleminin yatay bireysellik ortalamasının ABD’li örneklemininkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Türk örnekleminin güç, uyma ve güvenlik değerleri ortalamalarının ABD’li örneklemininkilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Türk örnekleminde kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik, açıklık ve geçimlilik puanları ortalamalarının ABD’li örnekleminde olduğundan daha yüksek olduğu görülmektedir. ABD’li örnekleminde ise sorumluluk puanı ortalamasının Türk örnekleminde olduğundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası karşılaştırmalarda kadınlar değerlerden iyilikseverlik ve güvenliği; kişilik özelliklerindense duygusal dengesizliği erkeklerden, erkeklerse sorumluluğu kadınlardan daha fazla belirtmişlerdir. Bununla birlikte başarı değeri dışında bütün değerlerde Türklerin ortalaması ABD’lilerinkinden yüksektir. Siyasal ideoloji gruplarının karşılaştırmasında, evrenselliğe solun sağdan, geleneksellik, uyma ve güvenliğe sağın soldan daha yüksek puan verdikleri; kadınların ve eğitim düzeyi yüksek olanların sol ideolojiye, sağdan daha eğilimli oldukları bulunmuştur.

Uluslararası değer araştırma projesi olan Dünya ve Avrupa Değerler Araştırması’na Türkiye ilk defa 1990 yılında 43 ülkeyle birlikte katılmıştır. Dünya ve Avrupa Değerler Araştırması belli aralıklarla tekrarlanmış olup araştırmanın Türkiye ayağını Boğaziçi Üniversite’sinden Prof. Dr. Esmer temsil etmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye’nin değer haritası çıkartan Türk Toplumunun Değerleri (1991) ve Türkiye Değerler Atlası 2012 çalışmaları ortaya konmuştur. Türkiye Değerler Atlası 2012 araştırmasında, Türk toplumunda bireylerin birbirine çok az güvendiği, Türk toplumunun, Avrupa’nın da, dünyanın da en “dindar” toplumları arasında olduğu, Türk toplumunun aileye bakışı Avrupa toplumlarına göre çok daha geleneksel ve muhafazakâr olduğu, Türkiye ile Azerbaycan’ın değerlerin birbirine yakın çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.10.2. Öz-Yeterlikle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “öz-yeterlik” konusunda yurt içi ve yurt dışında yapılmış belli başlı çalışmalara değinilmiştir.

2.10.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Işık'ın (2001) Öz-Yeterlilik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme adlı çalışması, bilgi teknolojileri ve bankacılık alanında çalışan 120 kişinin katılımıyla yapılmış bir çalışmadır. Araştırmanın sonucunda ilk yöneticilik unvanı alınan yıl ve yaş değişkeni ile rol yeterliği inancı ve faktörleri arasında istatistiksel olarak manidar olmamakla birlikte tutarlı bir şekilde negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Fen Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği aldı ölçeğin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması Bıkmaz (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe çevrimi için fen ve matematik alanları öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinden 24 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonraki bölümünde üç farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 279 öğretmen adayının katılımıyla, sınıf öğretmeni adayının fen öğretiminde öz-yeterlilik inancı ölçeği literatüre kazandırılmıştır.

Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Türkçe Uyarlaması, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması, Diken (2004) tarafından yapılan bir çalışma olup Ankara'da altı okulda görev yapan 120 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonunda, İngilizce versiyonunda 21 maddelik olan ölçek, Türkçe uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda 16 maddelik bir ölçek haline getirilerek literatüre kazandırılmıştır.

Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlilik inançlarını geliştirmek amacıyla Çapri ve Kan'nın (2006) tarafından Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Türkçe uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması olarak yapılmıştır. Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilmiş olan Kişilerarası Öz-Yeterlilik Ölçeği'nin (KÖYÖ) Türkçe uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için

araştırma Mersin’de görev yapan 784 ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dersane öğretmeninin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik olarak Brouwers ve Tomic (2002) tarafından 24 madde olarak geliştirilen KÖYÖ’nün Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçeğin 18 maddelik halinin Türk öğretmen için uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi adlı çalışma Akbaş ve Çelikkaleli’nin (2006) altı üniversitenin son sınıfında okuyan 88 sınıf öğretmenliği bölümünde 491 öğretmen aday katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonunda, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; öğrenim türlerine göre ele alındığında ise fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancının farklılaşmadığı, sonuç beklentilerinin farklılaştığı bulunmuştur. Bununla birlikte, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin üniversitelerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Çapri ve Kan’nın (2007) Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi adlı çalışma Mersin’de görev yapan 784 ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dersane öğretmeninin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin tüm kişilerarası öz-yeterlik inançları üzerinde hizmet süresi değişkeninin önemli bir etkisinin olduğu; unvan değişkeninin önemli bir etkisinin olmadığı; çalışılan okul türü değişkeninin, yalnızca SYÖY inancı üzerinde; çalıştıkları öğretim kademesi değişkeninin ise yalnızca İDÖY inancı üzerinde etkisinin olduğunu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karacaoğlu’nun (2008) Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları adlı çalışması Ankara’da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 440 öğretmenin

katılımıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemek üzere 137 maddeli beşli dereceleme ölçeğinden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal - uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilikleri algılarının daha yüksek olduğu, branşlara göre öğretmen algıları arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Ekici'nin (2008) Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi adlı çalışmasına Gazi Üniversitesinde okuyan 91 öğretmen adayının katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının, öğretmen öz yeterliği ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanlarının arasında son test lehine anlamlı olarak sonuçlandığı bulunmuştur.

Sosyal Alanlar Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği) adlı çalışma, Kılıçoğlu, Karakuş, Demir (2011) tarafından yapılmış çalışma olup çalışmada Brouwers ve Tomic (2002) tarafından öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inanç düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen, Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (KÖYÖ) Çapri ve Kan (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış şekli kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin idari görevlerinin bulunmasının onların kişilerarası öz-yeterlik inançlarını artırdığı; edebiyat öğretmenlerinin idari görevlilerden yardım alma öz-yeterlik algısının coğrafya öğretmenlerinden daha iyi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Saracaloğlu ve Aydoğdu'nun (2012) Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışması 125 fen ve teknoloji öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının yüzde 81 düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca fen ve teknoloji

öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmiştir.

Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları adlı çalışması 2008-2009 eğitim öğretim yılında Burdur ilinde görev yapan 401 sınıf öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma sonunda erkek öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ilçe ve köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bulduklu'nun (2014) Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği Öğretmen Öz Yeterliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışması, Konya'da 32 ortaokulda 594 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları anketi ve öğretmen öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrenci puanları ile öğretmen öz-yeterliğinin arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemeleri ile öğretmen öz-yeterliği arasında orta düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmen öz yeterliği, öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, ancak öğretimsel liderliğin tek başına doğrudan öğrenci başarısını açıklamada anlamlı yordayıcı olmadığı bulunmuştur.

Albayrak'ın (2015) İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri ile Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki (Erzurum İli Örneği) adlı çalışması 2013-2014 öğretim yılında Erzurum il merkezinde 62 ilkokulda görev yapan 464 sınıf öğretmeni katılımıyla yapılan bir çalışmadır. Çalışmada ilkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.10.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Coladarci (1992) Öğretmenlerin Yeterlik Hissi ve Öğretim Bağlılığı adlı çalışmasını 170 öğretmenin katılımıyla yapmıştır. Öğretmenlerin yeterlik algısının öğretmenlerin mesleklerine bağlılığının arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmada, öğretmenlerin mesleki bağlılığının hem kişisel yeterlik algıları ile hem de genel yeterlik algıları ile arasındaki ilişkisi yüksek çıkmıştır.

Brouwers ve Tomic (2002) tarafından öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını ölçmek için geliştirilen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği, 32 okulda görev yapan 832 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği, 24 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt boyutları ve madde sayıları: (a) Sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik, 14 madde (b) Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik, 5 madde (c) İdarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik, 5 maddeden oluşmaktadır.

Woolfolk Hoy (2000) tarafından Öğretimin İlk Yıllarında Öğretmen Yeterliğindeki Değişimler adlı çalışması 53 öğretmenin katılımıyla yapılmış bir araştırmadır. Araştırma 1997-1998 yılları arasında yapılmıştır. Çalışmanı başında öğretmen adayı olan katılımcılar sonrasında öğretmen olarak çalışan kişilerdir. Bu çalışma sonunda öğretmenin ilk yılındaki performans memnuniyetinin öğretmen yeterliğindeki değişimler ile ilişkili olduğu ve öğretmenin başarı algısının hasta olunan gün sayısı ile ilişkili olduğu, hasta olunan gün sayısını azalmasıyla yeterliğin daha yükseldiği bulunmuştur.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma evreni ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilkököl ve ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisini, incelemeyi amaçladığından ilişkisel modelde tasarlanmış tarama modeli uygulanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin, varlığını, derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Sarıyer ilçesinde görev yapan ortaokul ve ilkököl öğretmenleri olup toplam 2755 kişidir. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılının seminer döneminde (2015 yılının 15-30 Haziran tarihleri arasında) uygulanmıştır. Bu araştırmaya Sarıyer İlçesinde 28 ortaokul, 36 ilkököl toplamda 64 okulda görev yapan öğretmenler katılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle 526 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerden alınan anketler araştırmacı tarafından incelenmiş boş bırakılan cevabı bulunan anketler ya da uygun cevaplandırılmayan anketler çıkartılarak 493 öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan 493 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin bilgileri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Verilerinin Dağılımı

Demografik Özellik	Alt Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	368	74,6
	Erkek	125	25,4
	Toplam	493	100
Yaş	30'a kadar	169	34,3
	31-40	201	40,8
	41-50	82	16,6
	50 ve üzeri	41	8,3
	Toplam	493	100
Medeni Durum	Evli	324	65,7
	Bekâr	169	34,3
	Toplam	493	100
Eğitim Durumu	Üniversite	449	91,1
	Yüksek Lisans ve Doktora	44	8,9
	Toplam	493	100
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	143	29,0
	6-10 yıl	113	22,9
	11-20 yıl	172	34,9
	21 yıl ve üstü	65	13,2
	Toplam	493	100
Branş	Sınıf Öğretmeni	169	34,3
	Sözel Dersler Öğretmenleri	130	26,4
	Sayısal Dersler Öğretmenleri	83	16,8
	Uygulamalı Dersler Öğretmenleri	111	22,5
	Toplam	493	100

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %25,4'ünü erkekler, %74,6'sını kadınlar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında %34,3'ünün 30 yaşa kadar, %40,8'inin 31-40 yaş arası, %16,6'sının 41-50 yaş arası, %8,3'ünün 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %65,7 evli, % 34,3 bekârdır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında %91,1'i üniversite mezunu, %8,9'u yüksek lisans ve doktora mezunudur. Öğretmenlerin %29 1-5 yıl arası, %22,9'u 6-10 yıl arası, %34,9'u 11-20 yıl arası, %13,2'si 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin branş dağılımına bakıldığında %34,3'ü sınıf öğretmeni, %26,4'ü sözel dersler öğretmenleri, %16,8'i sayısal dersler öğretmenleri, %22,5'i uygulamalı dersler öğretmenleridir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında iki ölçme aracından yararlanılmıştır. Bunlar öğretmenlerin değer yönelimlerini belirleyen Portre Değer Ölçeği ile yeterlik algısını belirleyen Öğretmenler Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği'dir. Demografik değişkenler Kişisel Bilgi Formu ile belirlenmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılacak demografik değişkenlere ulaşabilmek için kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim durumu, mesleki deneyimi ve branşı sorulmuştur.

3.3.2. Portre Değerler Ölçeği (PDÖ)

Schwartz ve arkadaşları tarafından (2001) geliştirilen ölçek 40 adet maddelik ölçek olup, her madde iki cümleyle ifade edilmiştir. Her maddede on evrensel değer tipinden biriyle ilişkili hedefleri içeren bir kişi betimlenmektedir. Katılımcılardan her maddedeki kişinin kendilerine ne derece benzediğini belirtmeleri istenmektedir. Ölçek bana hiç benzemiyor, bana benzemiyor, bana çok az benziyor, bana az benziyor, bana benziyor ve bana çok benziyor olarak altı dereceli likert tipi bir derecelendirme ölçeği olarak düzenlenmiş olup 10 ayrı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler ve madde sayıları:

- a) Güç (power) 3 madde
- b) Başarı (achievement) 4 madde
- c) Hazcılık (hedoninism) 3 madde
- d) Uyarılım (stimulation) 3 madde
- e) Özyönelim (self-direction) 4 madde
- f) Evrenselcilik (universalism) 6 madde
- g) İyilikseverlik (benevolence) 4 madde
- h) Geleneksellik (tradation) 4 madde
- i) Uyma (conformity) 4 madde
- j) Güvenlik (security) 5 madde

Schwartz ve arkadaşlarının (2001) her bir alt ölçekte hesapladıkları güvenilirlik katsayıları güç .84, güvenilirlik .88, uyma .86, geleneksellik .81,

iyilikseverlik .82, evrensellik .83, özyönelim .66, uyarılım .74, hazcılık .84, başarı .83 olarak hesaplanmıştır. Demirutku (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin on altı değer tipinin iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Birinci uygulamadaki iç tutarlık katsayıları .68 ile .82, ikinci uygulamadaki iç tutarlık katsayıları .61 ile .84 ve dört hafta aryla uygulanan test tekrar test güvenilirlikleri de .65 ile .82 arasında değişmiştir. Bu sonuçlar Portre Değerler Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunun göstergeleridir.

3.3.3. Öğretmenler Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği (KÖYÖ)

Brouwers ve Tomic (2002) tarafından öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını ölçmek için geliştirilen ölçek, beş dereceli likert tipi ölçek olup 24 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt boyutları ve madde sayıları:

- a) Sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) 14 madde
- b) Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) 5 madde
- c) İdarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) 5 madde

Çapri ve Kan (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği altı maddesi ölçeğin yapısına uymaması veya birden fazla faktöre yük vermesinden dolayı çıkartılmıştır. Düzenlenen bu alt boyutları ve madde sayıları:

- a) SYÖY birinci alt ölçek, 8 madde
- b) MDÖY ikinci alt ölçek, 5 madde
- c) İDÖY üçüncü alt ölçek, 5 madde olarak düzenlenmiştir. Güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan ölçeğin tümü için iç tutarlık katsayısı .93, alt ölçekler SYÖY .91, MDÖY .91, İDÖY .89 olarak dört hafta aryla uygulanan test tekrar test güvenilirliği .80 olarak bulunmuştur. Ayrıca madde geçerliğine ve homojenliğine bakılarak madde test korelasyonları birinci alt ölçek için .36 ile .77, ikinci alt ölçek için .57 ile .70, üçüncü alt ölçek için .46 ile .67 arasında

hesaplanmıştır. Bu sonuçlar Öğretmenler Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunun göstergeleridir.

Öğretmenler Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğinde yer alan soruların seçenekleri, sınırları ve verilen ağırlıkları Tablo 3.2’de gösterilmektedir (Balcı, 2014, s.228).

Tablo 3.2. Öğretmenler Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğinde Yer Alan Soruların Sınırları ve Verilen Ağırlıkları

Verilen ağırlık	Seçenek	Sınırı
1	Tamamen katılmıyorum	1.00-1.79
2	Katılmıyorum	1.80-2.59
3	Kararsızım	2.60-3.39
4	Katılıyorum	3.40-4.19
5	Tamamen katılıyorum	4.20-5.00

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve ölçekleri Türkçeye uyarlayan kişilerden gerekli izinler önceden alınmak suretiyle 2014-2015 eğitim öğretim yılının seminer döneminde (2015 yılının 15-30 Haziran tarihleri arasında) toplanmıştır. Araştırmacı her okulda araştırma konusu ve ölçeklerle ilgili kısa süreli toplantılarda bulunmuştur. Uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

İstatiksel çözümlenmeye geçmeden önce öğretmenlere uygulanan KÖYÖ ve PDÖ’nün verilerinin normal dağılıp dağılmadığına bakmak için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve testin sonuçları Tablo 3.3’de gösterilmiştir.

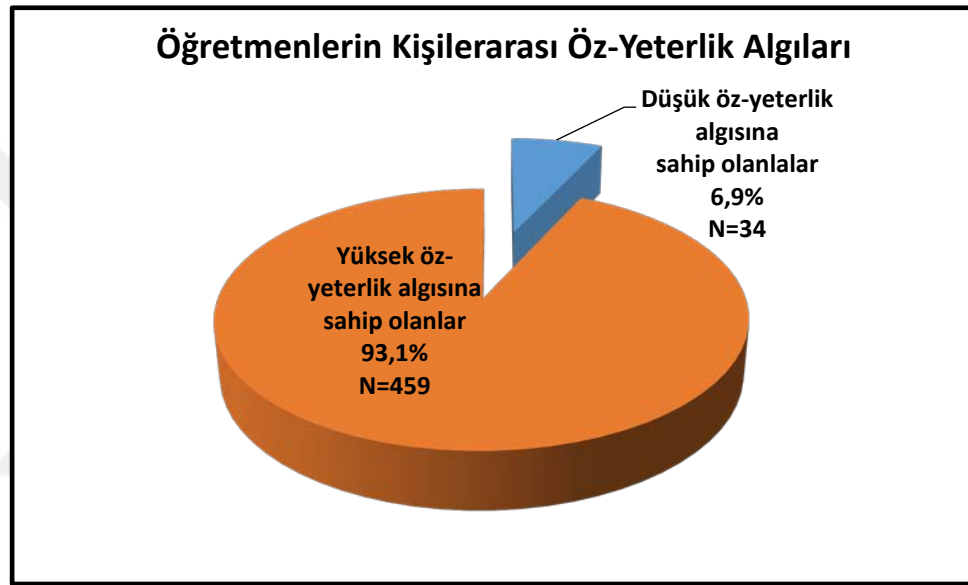
Tablo 3.3. Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

		KÖYÖ	PDÖ
N		493	493
Normal	\bar{x}	4,07	4,76
Parametreler	<i>ss</i>	,688	,433
Kolmogorov-Smirnov Z		3,24	1,24
p		,000	,088

Yukarıdaki tabloda Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda KÖYÖ ortalama puanının normal dağılmadığı ($p < 0,05$) PDÖ ortalama puanlarının normal dağıldığı ($p > 0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) göre çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değeri -1,5 ile 1,5 arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Bu sebeple KÖYÖ puanlarının çarpıklık ve basıklık değerine bakılmıştır. KÖYÖ puanı skewness değeri -1,627 kurtosis değeri 3,524 bulunduğundan KÖYÖ puanları normal dağılmamaktadır. Bu nedenle KÖYÖ verilerinin tek değişkenli analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Non-parametrik Kruskal-Wallis H testi sonucunda gruplar arası fark bulunduğu, farklılığın yönünü bulmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bununla birlikte PDÖ verilerinin tek değişkenli analizinde ise parametrik testler kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın yönünü bulmak için post-hoc Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin değer yönelimleriyle kişilerarası öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakmak için Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin değer yönelimlerinin kişilerarası öz-yeterlik algıları üzerine etkilerini belirlemek için linear regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmenlerin demografik değişkenlere göre incelenmesinde Pearson ki kare testi; değer yönelimlerine göre incelenmesinde t testi kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca yeterlik algısı yüksek olan ve olmayan öğretmenlerin değer yönelimleri nedir sorusuna cevap arandığından, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları

ortalama puana bakılmış ve medyan değeri tam 3 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin sorularına verilen cevap sınırlıkları ve ağırlıkları Tablo 3.2’de sunulmuştur. Tablo 3.2 incelendiğinde medyan değeri tam 3 olarak aldığımızda öğretmenlerin öz-yeterlik algısını, düşük ve yüksek olarak sınıflayabileceğimizi görmekteyiz. Buna göre öğretmenlerimizin %6,9 (n=34) düşük öz-yeterliğe sahip iken; % 93,1 (n=459) yüksek öz-yeterlik algısına sahiptir.



Şekil 4.1. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algıları

Veriler SPSS 21.00 paket programıyla analiz edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkilerini belirlemek için alt problemlere ilişkin bulguların istatistiksel çözümlenmesi ve bunun sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algıları

Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları (KÖYÖ) ve onun alt boyutlarını oluşturan sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY), meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY), idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) düzeylerinin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerine bakılarak incelenmiş ve Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Maksimum ve Minimum Değerleri

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Max.	Min
KÖYÖ	493	4,07	,688	5,00	1,00
SYÖY	493	3,92	,693	5,00	1,00
MDÖY	493	4,28	,832	5,00	1,00
İDÖY	493	4,08	,857	5,00	1,00

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algılarının aritmetik ortalaması 4,07’dir. Kişilerarası öz-yeterlik algılarının alt boyutlarının aritmetik ortalamaları sırasıyla MDÖY alt boyutu 4,28; İDÖY alt boyutu 4,08 ve SÖYÖ alt boyutu 3,92 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında en yüksek hissettikleri, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik algılarıyla; en düşük hissettikleri sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik algılarıdır.

4.2. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları ve onun alt boyutları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki deneyim ve branşa ilişkin demografik değişkenlere göre incelenmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi İle İncelenmesi

	Cinsiyet	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
KÖYÖ	Kadın	368	247,29	91003,00	22893	-,078	,938
	Erkek	125	246,14	30768,00			
SYÖY	Kadın	368	241,39	88831,50	20935	-1,504	,133
	Erkek	125	263,52	32939,50			
MDÖY	Kadın	368	250,92	92340,00	21556	-1,063	,288
	Erkek	125	235,45	29431,00			
İDÖY	Kadın	368	252,67	92982,50	20913	-1,527	,127
	Erkek	125	230,31	28788,50			

p*<0,05 *p*<0,01 ****p*<0,001

Yukarıdaki tabloda KÖYÖ ve SYÖY, MDÖY, İDÖY alt boyutlarında kadın öğretmenlerin sıra ortalamaları, erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksektir. Ancak KÖYÖ ve alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık (*p* >0,05) bulunamamıştır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi İle İncelenmesi

	Yaş	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
KÖYÖ	1. 30'a kadar	169	211,07	19,513	3	,000***	1-2
	2. 31-40 arası	201	256,69				1-3
	3. 41-50 arası	82	271,46				1-4
	4. 50 ve üzeri	41	298,66				
SYÖY	1. 30'a kadar	169	191,01	45,512	3	,000***	1-2
	2. 31-40 arası	201	264,84				1-3
	3. 41-50 arası	82	281,27				1-4
	4. 50 ve üzeri	41	321,78				2-4
MDÖY	1. 30'a kadar	169	237,29	1,958	3	,581	
	2. 31-40 arası	201	247,07				
	3. 41-50 arası	82	257,96				
	4. 50 ve üzeri	41	264,76				
İDÖY	1. 30'a kadar	169	235,81	2,322	3	,508	
	2. 31-40 arası	201	248,44				
	3. 41-50 arası	82	255,98				
	4. 50 ve üzeri	41	268,12				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tablo 4.3'e bakıldığında KÖYÖ ve SYÖY, MDÖY, İDÖY alt boyutlarında 50 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin sıra ortalamalarının diğer yaş grubu öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu, bunu sırasıyla, 41-50 yaş grubu ve 31-40 yaş grubu öğretmenlerin takip ettiği, 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin ise en düşük sıra ortalamalarına sahip olduğu görülür. Dolayısıyla öğretmenlerin yaşı artmasıyla sıra ortalamaları da artmıştır.

Bununla birlikte Tablo 4.3'de yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında, MDÖY ve İDÖY alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın ($p > 0,05$) bulunmadığı görülür. KÖYÖ ve SYÖY alt boyutunda ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık ($p < 0,001$) bulunmuştur. Farklılığın yönünü bulmak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre KÖYÖ ve SÖYÖ alt boyutunda bulunan anlamlı farklar Tablo 4. 3'de gösterilmiş olup farklılığın hangi yaş grubunun lehine olduğu Tablo 4. 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY Alt boyutunda Yaş Değişkenine Göre Mann-Whitney U ile İkili Karşılaştırması

	Yaş	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
KÖYÖ	1. 30'a kadar	169	167,18	28254,00	13889	-3,022	,003**
	2. 31-40 arası	201	200,90	40381,00			
KÖYÖ	1. 30'a kadar	169	115,80	19570,50	19570	-3,197	,001**
	3. 41-50 arası	82	147,02	12055,50			
KÖYÖ	1. 30'a kadar	169	98,09	16576,50	16576	-3,592	,000***
	4. 50 ve üzeri	41	136,06	5578,50			
SYÖY	1. 30'a kadar	169	155,63	26301,50	11937	-4,937	,000***
	2. 31-40 arası	201	210,61	42333,50			
SYÖY	1. 30'a kadar	169	110,79	18723,00	4358	-4,778	,000***
	3. 41-50 arası	82	157,35	12903,00			
SYÖY	1. 30'a kadar	169	94,60	15987,00	1622	-5,290	,000***
	4. 50 ve üzeri	41	150,44	6168,00			
SYÖY	2. 31-40 arası	201	116,87	23490,50	3190	-2,289	,022*
	4. 50 ve üzeri	41	144,21	5912,50			

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Tablo 4.4'de KÖYÖ boyutunda yaş değişkenine göre öğretmenlerin sıra ortalamalarına bakıldığında, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin 30 yaşa kadar olan öğretmenlere göre; 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin 30 yaşa kadar olan öğretmenlere göre; 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin 30 yaşa kadar olan öğretmenlere göre sıra ortalamaları yüksektir.

Tablo 4.4'de SYÖY alt boyutunda yaş değişkenine göre öğretmenlerin sıra ortalamalarına bakıldığında; 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin 30 yaşa kadar olan öğretmenlere göre; 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin 30 yaşa kadar olan öğretmenlere göre; 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin 30 yaşa kadar olan öğretmenlere; yine 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin 31-40 yaş arası olan öğretmenlere göre sıra ortalamaları yüksektir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Medeni Duruma Göre Mann-Whitney U testi İle İncelenmesi

	Medeni Durum	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
KÖYÖ	Evli	324	257,84	83541,50	23864	-2,342	,019*
	Bekâr	169	226,21	38229,50			
SYÖY	Evli	324	262,11	84925,00	22481	-3,270	,001**
	Bekâr	169	218,02	36846,00			
MDÖY	Evli	324	255,35	82733,00	24673	-1,825	,068
	Bekâr	169	230,99	39038,00			
İDÖY	Evli	324	250,40	81130,00	26276	-,739	,460
	Bekâr	169	240,48	40641,00			

p*<0,05 *p*<0,01 ****p*<0,001

Tablo 4.5'e bakıldığında KÖYÖ ve SYÖY, MDÖY, İDÖY alt boyutlarında evli öğretmenlerin sıra ortalamaları bekâr olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksektir. Tabloda öğretmenlerin KÖYÖ (*p* <0,05) ve SYÖY (*p* <0,01) alt boyutunda medeni durumları anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bu nedenle evli olan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları bekâr olan öğretmenden daha yüksektir. Bununla birlikte MDÖY ve İDÖY ortalama puanları evli ve bekârlar arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır (*p* >0,05).

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Eğitim Duruma Göre Mann-Whitney U testi İle İncelenmesi

	Eğitim Durum	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
KÖYÖ	Üniversite	449	250,99	112695,00	8086	-1,988	,047*
	Yük. Lis. Dok	44	206,27	9076,00			
SYÖY	Üniversite	449	250,92	112661,50	8119,5	-1,955	,051
	Yük. Lis. Dok	44	207,03	9109,50			
MDÖY	Üniversite	449	251,46	112904,00	7877,5	-2,247	,025*
	Yük. Lis. Dok	44	201,52	8867,00			
İDÖY	Üniversite	449	249,57	112055,50	8725,5	-1,287	,198
	Yük. Lis. Dok	44	220,81	9715,50			

p*<0,05 *p*<0,01 ****p*<0,001

Tablo 4.6'ya bakıldığında KÖYÖ ve SYÖY, MDÖY, İDÖY alt boyutlarında üniversite mezunu öğretmenlerin sıra ortalamaları yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksektir. Tabloda KÖYÖ ve MDÖY alt boyutunda öğretmenlerin eğitim durumları anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($p < 0,05$). Bu nedenle üniversite mezunu olan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları ile meslektaşlarından elde edilen öz-yeterlik algıları, yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenden daha yüksektir.

SYÖY ve İDÖY ortalama puanları üniversite mezunu ile yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Mesleki Deneyim Göre Kruskal-Wallis H Testi İle İncelenmesi

	Mesleki Deneyim	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Anlamlı Fark
KÖYÖ	1. 1-5 yıl	143	212,98	21,086	3	,000***	1-3
	2. 6-10 yıl	113	237,85				1-4
	3. 11-20 yıl	172	258,92				2-4
	4. 21 yıl +	65	306,22				3-4
SYÖY	1. 1-5 yıl	169	197,09	40,704	3	,000***	1-2 3-4
	2. 6-10 yıl	201	235,29				1-3
	3. 11-20 yıl	82	267,32				1-4
	4. 21 yıl +	41	323,40				2-4
MDÖY	1. 1-5 yıl	169	232,83	5,186	3	,159	
	2. 6-10 yıl	201	250,21				
	3. 11-20 yıl	82	244,15				
	4. 21 yıl +	41	280,12				
İDÖY	1. 1-5 yıl	169	235,57	4,684	3	,196	
	2. 6-10 yıl	201	239,13				
	3. 11-20 yıl	82	249,54				
	4. 21 yıl +	41	279,10				

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Tablo 4.7'ye bakıldığında KÖYÖ ve SYÖY, MDÖY, İDÖY alt boyutlarında 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının diğer mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin sıra

ortalamalarından daha yüksek olduğu; 1 ile 5 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin ise en düşük sıra ortalamalarına sahip olduğu görülür.

Tablo 4.7’de mesleki deneyim grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında, MDÖY ve İDÖY alt boyutlarında mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılığın ($p>0,05$) bulunmadığı görülür. KÖYÖ ve SYÖY alt boyutunda ise mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık ($p<0,001$) bulunmuştur. Farklılığın yönünü bulmak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre KÖYÖ ve SÖYÖ alt boyutunda bulunan anlamlı farklar Tablo 4.7’de gösterilmiş olup farklılığın hangi mesleki deneyim grubunun lehine olduğu Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenleri Öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY Alt boyutunda Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Mann-Whitney U ile İkili Karşılaştırması

	Mesleki Deneyim	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
KÖYÖ	1. 1-5 yıl	143	141,87	20287,50	9991,5	-2,868	,004**
	3. 11-20 yıl	172	171,41	29482,50			
KÖYÖ	1. 1-5 yıl	143	92,19	13183,50	8844,5	-4,300	,000***
	4. 21 yıl +	65	131,58	8552,50			
KÖYÖ	2. 6-10 yıl	113	80,43	9089,00	2648	-3,098	,002**
	4. 21 yıl +	65	105,26	6842,00			
KÖYÖ	3. 11-20 yıl	172	112,81	19403,00	4525	-2,263	,024*
	4. 21 yıl +	65	135,38	8800,00			
SYÖY	1. 1-5 yıl	143	119,18	17042,50	6746,5	-2,272	,023*
	2. 6-10 yıl	113	140,30	15853,50			
SYÖY	1. 1-5 yıl	143	133,85	19140,50	8844,5	-4,300	,000***
	3. 11-20 yıl	172	178,08	30629,50			
SYÖY	1. 1-5 yıl	143	88,06	12592,50	2296,5	-5,857	,000***
	4. 21 yıl +	65	140,67	9143,50			
SYÖY	2. 6-10 yıl	113	77,21	8724,50	2283,5	-4,210	,000***
	4. 21 yıl +	65	110,87	7206,50			
SYÖY	3. 11-20 yıl	172	111,87	19242,00	4364	-2,611	,009**
	4. 21 yıl +	65	137,86	8961,00			

* $p<0,05$

** $p<0,01$

*** $p<0,001$

Tablo 4.8’de KÖYÖ boyutunda mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin sıra ortalamalarına bakıldığında, 11-20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre sıra ortalamaları daha yüksektir. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin, hem 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre hem 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre hem de 11-20 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre sıra ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 4.8’de SYÖY alt boyutunda mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin sıra ortalamalarına bakıldığında, 6-10 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin, 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre sıra ortalamaları yüksektir. 11-20 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin, 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre sıra ortalamaları daha yüksektir. Bununla birlikte 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin, hem 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre hem 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre hem de 11-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre sıra ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algılarının Branşa Göre Kruskal-Wallis H Testi İle İncelenmesi

	Branş	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Anlamlı Fark
KÖYÖ	1. Sınıf Öğt.	169	259,38	5,352	3	,148	
	2. Sözel Der. Öğt.	130	249,70				
	3. Sayısal Der. Öğt.	83	215,68				
	4. Uygulamalı Der. Öğt.	111	248,41				
SYÖY	1. Sınıf Öğt.	169	264,80	5,207	3	,157	
	2. Sözel Der. Öğt.	130	240,75				
	3. Sayısal Der. Öğt.	83	223,45				
	4. Uygulamalı Der. Öğt.	111	244,84				
MDÖY	1. Sınıf Öğt.	169	255,39	7,864	3	,049*	1-3
	2. Sözel Der. Öğt.	130	251,87				2-3
	3. Sayısal Der. Öğt.	83	207,80				3-4
	4. Uygulamalı Der. Öğt.	111	257,84				
İDÖY	1. Sınıf Öğt.	169	255,04	5,293	3	,152	
	2. Sözel Der. Öğt.	130	258,10				
	3. Sayısal Der. Öğt.	83	216,26				
	4. Uygulamalı Der. Öğt.	111	244,73				

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Tablo 4.9'a bakıldığında öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY alt boyutunda sınıf öğretmenlerin sıra ortalamaları diğer branş grubu öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksektir. MDÖY alt boyutunda uygulamalı dersler öğretmenlerinin sıra ortalamaları diğer branş grubu öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksektir. İDÖY alt boyutunda ise sözel dersler öğretmenlerinin sıra ortalamaları diğer branş grubu öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha yüksektir. Bununla birlikte KÖYÖ ve tüm alt boyutlarında, sayısal ders öğretmenlerin sıra ortalamaları en düşüktür.

Tablo 4.9'da branş grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında, KÖYÖ ve SYÖY, İDÖY alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın ($p > 0,05$) bulunmadığı görülür. MDÖY alt boyutunda ise mesleki branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık ($p < 0,05$) bulunmuştur. Farklılığın yönünü bulmak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre MDÖY alt boyutunda bulunan anlamlı farklar

Tablo 4.9’da gösterilmiş olup farklılığın hangi branş grubunun lehine olduğu Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin MDÖY Alt boyutunda Branş Değişkenine Göre Mann-Whitney U ile İkili Karşılaştırması

	Branş	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z.</i>	<i>P</i>
MDÖY	1. Sınıf Ögt.	169	134,86	22790,50	5602	-2,627	,009**
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	109,49	9087,50			
MDÖY	2. Sözel Der. Ögt.	130	114,08	14830,50	4475	-2,121	,034*
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	95,91	7960,50			
MDÖY	3. Sayısal Der. Ögt.	83	86,40	7171,50	3686	-2,407	,016*
	4. Uygulamalı Der. Ögt.	111	105,80	11743,50			

p*<0,05 *p*<0,01 ****p*<0,001

MDÖY alt boyutunda branş değişkenine göre öğretmenlerin sıra ortalamalarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin sayısal dersler öğretmenlerine göre, sözel dersler öğretmenlerinin sayısal dersler öğretmenlerine göre, uygulamalı dersler öğretmenlerinin sayısal dersler öğretmenlerine göre sıra ortalamaları yüksektir. Dolayısıyla sayısal dersler öğretmenlerinin MDÖY alt boyutunda sıra ortalamaları, sınıf, sözel dersler ve uygulamalı dersler öğretmenlerine göre daha düşüktür.

4.3. Öğretmenlerin Değer Yönelimleri

Öğretmenlerin değer yönelimleri ve onun alt boyutları olan güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik alt boyutları aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerine bakılarak incelenmiş ve Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Maksimum ve Minimum Değerleri

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Max.	Min
PDÖ	493	4,79	,433	5,73	3,15
Güç	493	3,06	1,027	6,00	1,00
Başarı	493	4,13	1,015	6,00	1,25
Hazcılık	493	4,75	,941	6,00	1,00
Uyarılım	493	4,60	,852	6,00	1,67
Özyönelim	493	5,23	,561	6,00	3,33
Evrenselcilik	493	5,51	,471	6,00	3,00
İyilikseverlik	493	5,07	,622	6,00	2,50
Geleneksellik	493	4,30	,843	6,00	1,25
Uyma	493	4,82	,779	6,00	2,25
Güvenlik	493	5,11	,688	6,00	1,50

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin portre değerlerinin aritmetik ortalaması 4,79'dur. Öğretmenlerin en çok önem verdikleri değer evrenselcilik ($\bar{X}=5,51$), en az verdikleri değer güç ($\bar{X}=3,06$) değeri olduğu ortaya çıkmıştır.

4.4. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin değer yönelimleri ve onun alt boyutları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki deneyim ve branşa ilişkin demografik değişkenlere göre incelenmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Cinsiyete Göre t-Testi İle İncelenmesi

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
PDÖ	Kadın	368	4,81	,417	,021	1,308	491	,192
	Erkek	125	4,75	,475	,042			
Güç	Kadın	368	3,59	,992	,051	-,309	491	,758
	Erkek	125	3,63	1,128	,100			
Başarı	Kadın	368	4,10	1,016	,052	,966	491	,334
	Erkek	125	4,20	1,012	,0905			
Hazcılık	Kadın	368	4,84	,904	,0471	3,666	491	,000***
	Erkek	125	4,49	,998	,089			
Uyarılım	Kadın	368	4,60	,839	,043	,294	491	,769
	Erkek	125	4,58	,892	,079			
Özyönelim	Kadın	368	5,25	,537	,028	1,110	491	,268
	Erkek	125	5,18	,625	,055			
Evenselcilik	Kadın	368	5,52	,479	,024	,475	491	,624
	Erkek	125	5,50	,448	,040			
İyilikseverlik	Kadın	368	5,07	,611	,031	,185	491	,854
	Erkek	125	5,06	,656	,058			
Geleneksellik	Kadın	368	4,28	,823	,042	-,919	491	,358
	Erkek	125	4,36	,902	,080			
Uyma	Kadın	368	4,84	,765	,039	1,241	491	,215
	Erkek	125	4,74	,816	,073			
Güvenlik	Kadın	368	5,17	,631	,032	2,940	491	,004**
	Erkek	125	4,94	,813	,072			

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin hazcılık değeri açısından kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4,84$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=4,49$) yüksek ve aralarında anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($t(491)=3,666$; $p < 0,001$). Güvenlik değeri açısından kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=5,17$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=4,49$) yüksek ve aralarında anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($t(491)=2,940$; $p < 0,01$). Güç, başarı ve geleneksellik değerlerinde erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlere göre daha yüksektir ancak aralarında manidar bir farklılık yoktur. Uyarılım, özyönelim, evrensellik, iyilikseverlik, uyma değerlerinde kadın öğretmenlerin ortalaması erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olmasıyla birlikte aralarında manidar bir farklılık yoktur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Yaşa Göre ANOVA İle İncelenmesi

	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
PDÖ	1. 30'a kadar	169	4,80	,415	1,211	,305	
	2. 31-40 arası	201	4,81	,440			
	3. 41-50 arası	82	4,71	,462			
	4. 50 ve üzeri	41	4,83	,402			
Güç	1. 30'a kadar	169	3,60	1,050	,637	,592	
	2. 31-40 arası	201	3,66	1,004			
	3. 41-50 arası	82	3,48	1,018			
	4. 50 ve üzeri	41	3,58	1,074			
Başarı	1. 30'a kadar	169	4,16	1,050	1,607	,187	
	2. 31-40 arası	201	4,19	,994			
	3. 41-50 arası	82	3,91	1,049			
	4. 50 ve üzeri	41	4,13	,864			
Hazırlık	1. 30'a kadar	169	4,91	,862	7,071	,000***	1-3 2-3 3-4
	2. 31-40 arası	201	4,77	,918			
	3. 41-50 arası	82	4,34	1,046			
	4. 50 ve üzeri	41	4,82	,937			
Uyarılım	1. 30'a kadar	169	4,73	,806	2,734	,043*	1-3
	2. 31-40 arası	201	4,55	,851			
	3. 41-50 arası	82	4,43	,918			
	4. 50 ve üzeri	41	4,57	,849			
Özyönelim	1. 30'a kadar	169	5,28	,536	1,244	,293	
	2. 31-40 arası	201	5,24	,595			
	3. 41-50 arası	82	5,14	,542			
	4. 50 ve üzeri	41	5,19	,511			
Evrenselcilik	1. 30'a kadar	169	5,51	,437	,133	,941	
	2. 31-40 arası	201	5,51	,508			
	3. 41-50 arası	82	5,53	,499			
	4. 50 ve üzeri	41	5,54	,357			
İyilikseverlik	1. 30'a kadar	169	5,10	,599	,163	,921	
	2. 31-40 arası	201	5,06	,645			
	3. 41-50 arası	82	5,06	,628			
	4. 50 ve üzeri	41	5,06	,601			
Gelenekselcilik	1. 30'a kadar	169	4,29	,810	,073	,974	
	2. 31-40 arası	201	4,31	,860			
	3. 41-50 arası	82	4,26	,879			
	4. 50 ve üzeri	41	4,32	,852			
Uyma	1. 30'a kadar	169	4,68	,852	3,059	,028*	1-2
	2. 31-40 arası	201	4,98	,744			
	3. 41-50 arası	82	4,85	,755			
	4. 50 ve üzeri	41	4,98	,595			
Güvenlik	1. 30'a kadar	169	5,07	,693	1,012	,387	
	2. 31-40 arası	201	5,11	,694			
	3. 41-50 arası	82	5,12	,714			
	4. 50 ve üzeri	41	5,28	,578			

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Yukarıdaki tabloda yaş değişkenine göre öğretmenlerin hazcılık değerlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülür ($F=7,071$; $p < 0,001$). Farklılığın yönü 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4,91$) ile 41-50 yaş arası öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4,34$) olup 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin lehinedir. Bununla birlikte 31-40 yaş arası öğretmenlerle ($\bar{X}=4,77$) , 41-50 yaş arası öğretmenlerin ($\bar{X}=4,34$) arasında anlamlı farklılık 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin lehinedir. Ayrıca 41-50 yaş arası öğretmenlerle ($\bar{X}=4,34$), 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,82$) arasında anlamlı farklılık 50 yaş ve üzeri arasında olan öğretmenlerin lehinedir.

Uyarılım değerine göre yaş grupları açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülür. ($F=2,734$; $p < 0,05$). Farklılığın yönü 30 yaşa kadar olan öğretmenler ($\bar{X}=4,73$) ile 41-50 yaş arası öğretmenlerin ($\bar{X}=4,43$) arasında olup 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin lehinedir.

Uyma değerine göre yaş grupları açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülür. ($F=3,059$; $p < 0,05$). Farklılığın yönü 30 yaşa kadar olan öğretmenler ($\bar{X}=4,68$) ile 31-40 yaş arası öğretmenlerin ($\bar{X}=4,98$) arasında olup 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin lehinedir

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Medeni Durumuna Göre t-Testi İle İncelenmesi

	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi																																																																																																																																										
						t	Sd	p																																																																																																																																								
PDÖ	Evli	324	4,79	,427	,023	-,292	491	,809																																																																																																																																								
	Bekâr	169	4,80	,445	,034				Güç	Evli	324	3,55	1,034	,057	-1,587	491	,113	Bekâr	169	3,71	1,008	,077	Başarı	Evli	324	4,08	1,030	,057	-1,327	491	,185	Bekâr	169	4,21	,983	,075	Hazcılık	Evli	324	4,70	,931	,051	-1,731	491	,084	Bekâr	169	4,85	,954	,073	Uyarılım	Evli	324	4,54	,834	,046	-1,951	491	,052	Bekâr	169	4,70	,877	,067	Özyönelim	Evli	324	5,20	,561	,031	-1,875	491	,061	Bekâr	169	5,30	,555	,042	Evrenselcilik	Evli	324	5,52	,464	,025	,310	491	,757	Bekâr	169	5,50	,484	,037	İyilikseverlik	Evli	324	5,07	,609	,033	-,129	491	,898	Bekâr	169	5,07	,648	,049	Geleneksellik	Evli	324	4,33	,809	,044	1,381	491	,168	Bekâr	169	4,22	,904	,069	Uyma	Evli	324	4,87	,751	,041	2,070	491	,039*	Bekâr	169	4,72	,821	,063	Güvenlik	Evli	324	5,17	,646	,035	2,339	491	,020*	Bekâr
Güç	Evli	324	3,55	1,034	,057	-1,587	491	,113																																																																																																																																								
	Bekâr	169	3,71	1,008	,077				Başarı	Evli	324	4,08	1,030	,057	-1,327	491	,185	Bekâr	169	4,21	,983	,075	Hazcılık	Evli	324	4,70	,931	,051	-1,731	491	,084	Bekâr	169	4,85	,954	,073	Uyarılım	Evli	324	4,54	,834	,046	-1,951	491	,052	Bekâr	169	4,70	,877	,067	Özyönelim	Evli	324	5,20	,561	,031	-1,875	491	,061	Bekâr	169	5,30	,555	,042	Evrenselcilik	Evli	324	5,52	,464	,025	,310	491	,757	Bekâr	169	5,50	,484	,037	İyilikseverlik	Evli	324	5,07	,609	,033	-,129	491	,898	Bekâr	169	5,07	,648	,049	Geleneksellik	Evli	324	4,33	,809	,044	1,381	491	,168	Bekâr	169	4,22	,904	,069	Uyma	Evli	324	4,87	,751	,041	2,070	491	,039*	Bekâr	169	4,72	,821	,063	Güvenlik	Evli	324	5,17	,646	,035	2,339	491	,020*	Bekâr	169	5,01	,753	,057										
Başarı	Evli	324	4,08	1,030	,057	-1,327	491	,185																																																																																																																																								
	Bekâr	169	4,21	,983	,075				Hazcılık	Evli	324	4,70	,931	,051	-1,731	491	,084	Bekâr	169	4,85	,954	,073	Uyarılım	Evli	324	4,54	,834	,046	-1,951	491	,052	Bekâr	169	4,70	,877	,067	Özyönelim	Evli	324	5,20	,561	,031	-1,875	491	,061	Bekâr	169	5,30	,555	,042	Evrenselcilik	Evli	324	5,52	,464	,025	,310	491	,757	Bekâr	169	5,50	,484	,037	İyilikseverlik	Evli	324	5,07	,609	,033	-,129	491	,898	Bekâr	169	5,07	,648	,049	Geleneksellik	Evli	324	4,33	,809	,044	1,381	491	,168	Bekâr	169	4,22	,904	,069	Uyma	Evli	324	4,87	,751	,041	2,070	491	,039*	Bekâr	169	4,72	,821	,063	Güvenlik	Evli	324	5,17	,646	,035	2,339	491	,020*	Bekâr	169	5,01	,753	,057																								
Hazcılık	Evli	324	4,70	,931	,051	-1,731	491	,084																																																																																																																																								
	Bekâr	169	4,85	,954	,073				Uyarılım	Evli	324	4,54	,834	,046	-1,951	491	,052	Bekâr	169	4,70	,877	,067	Özyönelim	Evli	324	5,20	,561	,031	-1,875	491	,061	Bekâr	169	5,30	,555	,042	Evrenselcilik	Evli	324	5,52	,464	,025	,310	491	,757	Bekâr	169	5,50	,484	,037	İyilikseverlik	Evli	324	5,07	,609	,033	-,129	491	,898	Bekâr	169	5,07	,648	,049	Geleneksellik	Evli	324	4,33	,809	,044	1,381	491	,168	Bekâr	169	4,22	,904	,069	Uyma	Evli	324	4,87	,751	,041	2,070	491	,039*	Bekâr	169	4,72	,821	,063	Güvenlik	Evli	324	5,17	,646	,035	2,339	491	,020*	Bekâr	169	5,01	,753	,057																																						
Uyarılım	Evli	324	4,54	,834	,046	-1,951	491	,052																																																																																																																																								
	Bekâr	169	4,70	,877	,067				Özyönelim	Evli	324	5,20	,561	,031	-1,875	491	,061	Bekâr	169	5,30	,555	,042	Evrenselcilik	Evli	324	5,52	,464	,025	,310	491	,757	Bekâr	169	5,50	,484	,037	İyilikseverlik	Evli	324	5,07	,609	,033	-,129	491	,898	Bekâr	169	5,07	,648	,049	Geleneksellik	Evli	324	4,33	,809	,044	1,381	491	,168	Bekâr	169	4,22	,904	,069	Uyma	Evli	324	4,87	,751	,041	2,070	491	,039*	Bekâr	169	4,72	,821	,063	Güvenlik	Evli	324	5,17	,646	,035	2,339	491	,020*	Bekâr	169	5,01	,753	,057																																																				
Özyönelim	Evli	324	5,20	,561	,031	-1,875	491	,061																																																																																																																																								
	Bekâr	169	5,30	,555	,042				Evrenselcilik	Evli	324	5,52	,464	,025	,310	491	,757	Bekâr	169	5,50	,484	,037	İyilikseverlik	Evli	324	5,07	,609	,033	-,129	491	,898	Bekâr	169	5,07	,648	,049	Geleneksellik	Evli	324	4,33	,809	,044	1,381	491	,168	Bekâr	169	4,22	,904	,069	Uyma	Evli	324	4,87	,751	,041	2,070	491	,039*	Bekâr	169	4,72	,821	,063	Güvenlik	Evli	324	5,17	,646	,035	2,339	491	,020*	Bekâr	169	5,01	,753	,057																																																																		
Evrenselcilik	Evli	324	5,52	,464	,025	,310	491	,757																																																																																																																																								
	Bekâr	169	5,50	,484	,037				İyilikseverlik	Evli	324	5,07	,609	,033	-,129	491	,898	Bekâr	169	5,07	,648	,049	Geleneksellik	Evli	324	4,33	,809	,044	1,381	491	,168	Bekâr	169	4,22	,904	,069	Uyma	Evli	324	4,87	,751	,041	2,070	491	,039*	Bekâr	169	4,72	,821	,063	Güvenlik	Evli	324	5,17	,646	,035	2,339	491	,020*	Bekâr	169	5,01	,753	,057																																																																																
İyilikseverlik	Evli	324	5,07	,609	,033	-,129	491	,898																																																																																																																																								
	Bekâr	169	5,07	,648	,049				Geleneksellik	Evli	324	4,33	,809	,044	1,381	491	,168	Bekâr	169	4,22	,904	,069	Uyma	Evli	324	4,87	,751	,041	2,070	491	,039*	Bekâr	169	4,72	,821	,063	Güvenlik	Evli	324	5,17	,646	,035	2,339	491	,020*	Bekâr	169	5,01	,753	,057																																																																																														
Geleneksellik	Evli	324	4,33	,809	,044	1,381	491	,168																																																																																																																																								
	Bekâr	169	4,22	,904	,069				Uyma	Evli	324	4,87	,751	,041	2,070	491	,039*	Bekâr	169	4,72	,821	,063	Güvenlik	Evli	324	5,17	,646	,035	2,339	491	,020*	Bekâr	169	5,01	,753	,057																																																																																																												
Uyma	Evli	324	4,87	,751	,041	2,070	491	,039*																																																																																																																																								
	Bekâr	169	4,72	,821	,063				Güvenlik	Evli	324	5,17	,646	,035	2,339	491	,020*	Bekâr	169	5,01	,753	,057																																																																																																																										
Güvenlik	Evli	324	5,17	,646	,035	2,339	491	,020*																																																																																																																																								
	Bekâr	169	5,01	,753	,057																																																																																																																																											

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Yukarıdaki tabloda medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin uyma değerlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülür ($t(491)=2,070$; $p < 0,05$). Evli öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4,87$), bekâr öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=4,72$) yüksek olduğu için anlamlı fark evli öğretmenler lehinedir.

Güvenlik değeri açısından evli öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=5,17$), bekâr öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=5,01$) yüksek ve aralarında anlamlı bir şekilde farklılık ($t(491)=2,339$; $p < 0,05$) vardır.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Eğitim Durumuna Göre t-Testi İle İncelenmesi

	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
PDÖ	Üniversite	449	4,78	,433	,020	-1,881	491	,061
	Yük. Lis. Dok	44	4,91	,412	,062			
Güç	Üniversite	449	3,57	1,026	,048	-2,665	491	,008**
	Yük. Lis. Dok	44	4,00	,964	,145			
Başarı	Üniversite	449	4,09	1,022	,048	-2,536	491	,012*
	Yük. Lis. Dok	44	4,50	,862	,130			
Hazcılık	Üniversite	449	4,75	,940	,044	-,343	491	,732
	Yük. Lis. Dok	44	4,80	,951	,143			
Uyarılım	Üniversite	449	4,58	,847	,040	-1,591	491	,112
	Yük. Lis. Dok	44	4,79	,881	,132			
Özyönelim	Üniversite	449	5,22	,560	,026	-1,561	491	,119
	Yük. Lis. Dok	44	5,36	,557	,084			
Evenselcilik	Üniversite	449	5,52	,471	,022	1,514	491	,136
	Yük. Lis. Dok	44	5,41	,466	,070			
İyilikseverlik	Üniversite	449	5,06	,620	,029	-,621	491	,538
	Yük. Lis. Dok	44	5,13	,648	,097			
Geleneksellik	Üniversite	449	4,29	,845	,039	-,707	491	,483
	Yük. Lis. Dok	44	4,38	,834	,125			
Uyma	Üniversite	449	4,80	,796	,037	-1,639	491	,106
	Yük. Lis. Dok	44	4,96	,567	,085			
Güvenlik	Üniversite	449	5,11	,699	,033	-,570	491	,502
	Yük. Lis. Dok.	44	5,17	,568	,085			

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Yukarıdaki tabloda eğitim durum değişkenine göre öğretmenlerin güç değerlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülür ($t(491)=-2,665$; $p < 0,01$). Üniversite mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3,57$), yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4,00$) olduğundan anlamlı fark yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin lehinedir.

Başarı değerine göre öğretmenlerin eğitim durumlarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülür ($t(491)=-2,536$; $p < 0,05$). Üniversite mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4,09$), yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4,50$) olduğundan anlamlı fark yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin lehinedir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Mesleki Deneyime Göre ANOVA İle İncelenmesi

	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
PDÖ	1. 1-5 yıl	143	4,81	,422	,724	,538	
	2. 6-10 yıl	113	4,80	,403			
	3. 11-20 yıl	172	4,75	,451			
	4. 21 yıl +	65	4,83	,457			
Güç	1. 1-5 yıl	143	3,69	1,080	,529	,663	
	2. 6-10 yıl	113	3,65	1,025			
	3. 11-20 yıl	172	3,53	,934			
	4. 21 yıl +	65	3,59	1,150			
Başarı	1. 1-5 yıl	143	4,21	1,023	,792	,499	
	2. 6-10 yıl	113	4,17	1,040			
	3. 11-20 yıl	172	4,06	1,000			
	4. 21 yıl +	65	4,03	1,005			
Hazcılık	1. 1-5 yıl	143	4,87	,916	2,907	,034*	1-3 2-3
	2. 6-10 yıl	113	4,87	,841			
	3. 11-20 yıl	172	4,61	1,000			
	4. 21 yıl +	65	4,67	,952			
Uyarılım	1. 1-5 yıl	143	4,78	,820	3,990	,008**	1-3
	2. 6-10 yıl	113	4,62	,836			
	3. 11-20 yıl	172	4,46	,847			
	4. 21 yıl +	65	4,51	,901			
Özyönelim	1. 1-5 yıl	143	5,26	,554	1,219	,302	
	2. 6-10 yıl	113	5,30	,566			
	3. 11-20 yıl	172	5,17	,579			
	4. 21 yıl +	65	5,22	,507			
Evrenselcilik	1. 1-5 yıl	143	5,49	,457	,506	,678	
	2. 6-10 yıl	113	5,50	,466			
	3. 11-20 yıl	172	5,52	,482			
	4. 21 yıl +	65	5,57	,485			
İyilikseverlik	1. 1-5 yıl	143	5,10	,606	,567	,637	
	2. 6-10 yıl	113	5,05	,602			
	3. 11-20 yıl	172	5,03	,633			
	4. 21 yıl +	65	5,13	,666			
Gelenekselcilik	1. 1-5 yıl	143	4,33	,830	,459	,711	
	2. 6-10 yıl	113	4,24	,754			
	3. 11-20 yıl	172	4,27	,901			
	4. 21 yıl +	65	4,38	,871			
Uyma	1. 1-5 yıl	143	4,68	,845	2,828	,038*	1-4
	2. 6-10 yıl	113	4,85	,776			
	3. 11-20 yıl	172	4,85	,748			
	4. 21 yıl +	65	4,99	,669			
Güvenlik	1. 1-5 yıl	143	5,07	,643	1,274	,283	
	2. 6-10 yıl	113	5,07	,710			
	3. 11-20 yıl	172	5,13	,749			
	4. 21 yıl ve +	65	5,25	,559			

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Yukarıdaki tabloda mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin uyarılım değerlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülür ($F=3,990$; $p < 0,01$). Farklılığın yönü 1-5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenler ($\bar{X}=4,78$) ile 11-20 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,46$) arasında anlamlı farklılık olup, 1-5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin lehinedir.

Uyma değerine göre mesleki deneyim açısından anlamlı şekilde farklılaştığı görülür ($F=2,828$; $p < 0,05$). Farklılığın yönü 1-5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenler ($\bar{X}=4,78$) ile 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,99$) arasında olup, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlerin lehinedir.

Hazcılık değeri göre anlamlı fark bulunmuş fakat bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla kullanılan Tukey tekniğinde bu fark yakalanamamıştır. Bunun yerine LSD tekniği kullanılmış ve anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür ($F=2,907$; $p < 0,05$). Farklılığın yönü 1-5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenler ($\bar{X}=4,87$) ile 11-20 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,61$) arasında olup, 1-5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin lehinedir. Yine aynı şekilde 6-10 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenler ($\bar{X}=4,87$) ile 11-20 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,61$) arasında olup, 6-10 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin lehinedir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Branşa Göre ANOVA İle İncelenmesi

	Branş	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
PDÖ	1. Sınıf Ögt.	169	4,79	,427	,419	,739	
	2. Sözel Der. Ögt.	130	4,76	,478			
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	4,83	,370			
	4. Uygulamalı Der. Ögt.	111	4,80	,433			
Güç	1. Sınıf Ögt.	169	3,53	,960	3,545	,015*	1-3 2-3
	2. Sözel Der. Ögt.	130	3,46	1,173			
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	3,90	,923			
	4. Uygulamalı Der. Ögt.	111	3,66	,981			
Başarı	1. Sınıf Ögt.	169	4,18	,967	1,488	,217	
	2. Sözel Der. Ögt.	130	4,05	1,105			
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	4,28	,921			
	4. Uygulamalı Der. Ögt.	111	4,02	1,037			
Hazırlık	1. Sınıf Ögt.	169	4,68	,933	3,236	,022*	2-4
	2. Sözel Der. Ögt.	130	4,61	1,045			
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	4,89	,853			
	4. Uygulamalı Der. Ögt.	111	4,93	,852			
Uyarılım	1. Sınıf Ögt.	169	4,46	,837	2,632	,049*	1-3
	2. Sözel Der. Ögt.	130	4,60	,879			
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	4,76	,785			
	4. Uygulamalı Der. Ögt.	111	4,67	,870			
Özyönelim	1. Sınıf Ögt.	169	5,21	,552	1,065	,364	
	2. Sözel Der. Ögt.	130	5,19	,606			
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	5,32	,516			
	4. Uygulamalı Der. Ögt.	111	5,26	,550			
Evrenselcilik	1. Sınıf Ögt.	169	5,56	,434	,957	,413	
	2. Sözel Der. Ögt.	130	5,50	,518			
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	5,48	,449			
	4. Uygulamalı Der. Ögt.	111	5,48	,482			
İyilikseverlik	1. Sınıf Ögt.	169	5,07	,631	,211	,889	
	2. Sözel Der. Ögt.	130	5,10	,681			
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	5,05	,525			
	4. Uygulamalı Der. Ögt.	111	5,04	,608			
Gelenekselcilik	1. Sınıf Ögt.	169	4,30	,882	,287	,835	
	2. Sözel Der. Ögt.	130	4,34	,795			
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	4,23	,821			
	4. Uygulamalı Der. Ögt.	111	4,30	,862			
Uyma	1. Sınıf Ögt.	169	4,90	,749	1,175	,319	
	2. Sözel Der. Ögt.	130	4,81	,819			
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	4,71	,758			
	4. Uygulamalı Der. Ögt.	111	4,77	,788			
Güvenlik	1. Sınıf Ögt.	169	5,12	,672	,445	,721	
	2. Sözel Der. Ögt.	130	5,10	,835			
	3. Sayısal Der. Ögt.	83	5,05	,552			
	4. Uygulamalı Der. Ögt.	111	5,16	,615			

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Yukarıdaki tabloda branş değişkenine göre öğretmenlerin güç değerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülür ($F=3,545$; $p < 0,05$). Farklılığın yönü sınıf öğretmenler ($\bar{X}=3,53$) ile sayısal dersler öğretmenlerin ($\bar{X}=3,90$) arasında anlamlı farklılık olup, sayısal dersler öğretmenlerin lehinedir. Ayrıca sözel dersler öğretmenler ($\bar{X}=3,46$) ile sayısal dersler öğretmenlerin ($\bar{X}=3,90$) arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılık sayısal dersler öğretmenlerin lehinedir.

Hazcılık değerine göre öğretmenlerin branşları açısından sözel dersler öğretmenleri ($\bar{X}=4,61$) ile uygulamalı dersler öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,93$) farklılaştığı görülür ($F=3,236$; $p < 0,05$). Farklılık uygulamalı dersler öğretmenlerinin lehinedir.

Uyarılım değerine göre öğretmenlerin branşları açısından sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4,46$) ile sayısal dersler öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,76$) farklılaştığı görülür ($F=2,632$; $p < 0,05$). Farklılık sayısal dersler öğretmenlerinin lehinedir

4.5. Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ile Kişilerarası Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin değer yönelimleri ile kişilerarası öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin ne durumda olduğunu belirlemek için Spearman korelasyon analizi yapılmış ve 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ile Kişilerarası Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin Spearman Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

	KÖYÖ		SYÖY		MDÖY		İDÖY	
	r	p	r	p	r	p	r	p
PDÖ Total	0,286	0,000***	0,273	0,000***	0,181	0,000***	0,241	0,000***
Güç	0,052	0,245	0,104	0,021*	-0,051	0,254	0,023	0,606
Başarı	0,108	0,017*	0,133	0,003**	0,015	0,735	0,107	0,018*
Hazcılık	0,157	0,000***	0,135	0,003**	0,144	0,001**	0,143	0,001**
Uyarılım	0,165	0,000***	0,187	0,000***	0,131	0,004**	0,085	0,058
Özyönelim	0,260	0,000***	0,237	0,000***	0,214	0,000***	0,211	0,000***
Evrenselcilik	0,325	0,000***	0,306	0,000***	0,305	0,000***	0,247	0,000***
İyilikseverlik	0,253	0,000***	0,213	0,000***	0,163	0,000***	0,238	0,000***
Geleneksellik	0,106	0,019*	0,105	0,019*	0,033	0,462	0,066	0,146
Uyma	0,189	0,000***	0,157	0,000***	0,119	0,008**	0,195	0,000***
Güvenlik	0,266	0,000***	0,233	0,000***	0,179	0,000***	0,250	0,000***

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Spearman korelasyon analizi

Öğretmenlerin değer yönelimleri (PDÖ) toplam puanları ile kişilerarası öz-yeterlik algıları (KÖYÖ) puanları arasında pozitif yönlü (PDÖ arttıkça KÖYÖ artan) %28,6 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır ($r:0,286$; $p=0,000$; $p<0,001$). Güç değeri hariç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değerleri ile KÖYÖ arasında da pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır (sırasıyla $r:0,108$; $r:0,157$; $r:0,165$; $r:0,260$; $r:0,325$; $r:0,253$; $r:0,0106$; $r:0,189$; $r:0,266$; $p<0,05$). Güç, değeri ile KÖYÖ arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin değer yönelimleri (PDÖ) toplam puanları ile sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik (SYÖY) puanları arasında pozitif yönlü (PDÖ arttıkça SYÖY artan) %27,3 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır (r:0,273; p=0,000; p<0,001). SYÖY ile güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değerleri arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır (sırasıyla r:0,104; r:0,133; r:0,135; r:0,187; r:0,237; r:0,306; r:0,213; r:0,105; r:0,157; r:0,233; p<0,05).

Öğretmenlerin değer yönelimleri (PDÖ) toplam puanları ile meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (MDÖY) puanları arasında pozitif yönlü (PDÖ arttıkça MDÖY artan) %18,1 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır (r:0,181; p=0,000; p<0,001). MDÖY ile hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerleri arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır (sırasıyla r:0,144; r:0,131; r:0,214; r:0,305; r:0,163; r:0,119; r:0,179 p<0,01). Güç, başarı ve geleneksellik değerleri ile MDÖY arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır (p>0,05).

Öğretmenlerin değer yönelimleri (PDÖ) toplam puanları ile idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) puanları arasında pozitif yönlü (PDÖ arttıkça İDÖY artan) %24,1 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır (r:0,241; p=0,000; p<0,001). İDÖY ile başarı, hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerleri arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır (sırasıyla r:0,107; r:0,143; r:0,211; r:0,247; r:0,238; r:0,195; r:0,250; p<0,05). Güç, uyarılım ve geleneksellik değerleri ile İDÖY arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır (p>0,05).

4.6. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerine Göre Kişilerarası Öz-Yeterlik Algıları

Öncelikle öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algısı toplam puanı üzerine değer yönelimlerinden hangileri etkilerin oldukları incelenmiştir. Değer yönelimlerinden güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, gelenekselcilik, uyma ve güvenlik değerleri alt boyutlarının etkilerini göstermek için Linear Regresyon analizi uygulanmıştır.

Değer yönelimlerinin KÖYÖ üzerine etki derecelerini gösteren model özeti Tablo 4,19'da verilmiştir. Buna göre ($R^2 = 0.063$) değer yönelimlerinin KÖYÖ düzeyini % 6,3 oranında etkilediği görülmektedir.

Tablo 4.19. Model Özeti

Model	R	R Kare	Düz R Kare	Sh
1	0,250 (a)	0,063	0,057	0,670

Yapılan regresyon analizinde anlamlılık sütunundaki değerden ($F=10,892$, $p =0.001$; $p<0.01$) söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu model özeti ise Tablo 4.20'de gösterilmektedir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin Kişilerarası Öz-Yeterlik Algısı Üzerine Linear Regresyon İle İncelenmesi

Model	Unstandardized Coefficients		95,0% Confidence Interval for B	
	B	p	Lower Bound	Upper Bound
Güç	-0,029	0,467	-0,106	0,049
Başarı	-0,024	0,555	-0,104	0,056
Hazcılık	0,031	0,449	-0,050	0,113
Uyarılım	-0,022	0,666	-0,122	0,078
İyilikseverlik	0,027	0,643	-0,088	0,142
Geleneksellik	0,026	0,565	-0,062	0,114
Uyma	0,024	0,668	-0,084	0,132
Özyönelim	0,114	0,042*	-0,006	0,233
Evrenselcilik	0,160	0,034*	0,012	0,309
Güvenlik	0,137	0,003**	0,046	0,228

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Kişilerarası öz-yeterlik algısı üzerine, değer yönelim alt boyutlarından özyönelim, evrenselcilik ve güvenlik değerlerinin etkileri modelde yer almaktadır. En büyük etki evrenselcilik değeri olup ($p < 0,01$); bunu güvenlik değeri takip etmiştir ($p < 0,05$); özyönelim değeri de kişilerarası öz-yeterlik algısı üzerine etkili bir değişken olarak saptanmıştır ($p < 0,05$). Diğer değer yönelim alt boyutlarının etkileri istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.7. Yeterlik Algısı Yüksek ve Düşük Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere ve Değer Yönelimlerine Göre İncelenmesi

Kişilerarası öz-yeterlik algısını, medyan değeri olan 3 kesme noktasına göre yüksek ve düşük şeklinde sınıflayarak, demografik değişkenlerin ve değer yönelimleri ölçeği üzerine tek değişkenli (univariate) etkileri Tablo 4.21-4.22'de değerlendirilmiştir.

Tablo 4.21. Araştırmaya Katılan Yeterlilik Algısı Yüksek ve Düşük Öğretmenlerin Demografik Verilerinin Pearson Ki Kare Testi İle İncelenmesi

Demografik Özellik	Alt Kategoriler	KÖYÖ Yüksek		KÖYÖ Düşük		p
		N	%	N	%	
Cinsiyet	Kadın	334	74,9	24	70,6	0,573
	Erkek	115	25,1	10	29,4	
Yaş	30'a kadar	149	32,5	20	58,8	0,002**
	31 yaş ve üzeri	310	67,5	14	41,2	
Medeni Durum	Evli	309	67,3	15	44,1	0,006**
	Bekâr	150	32,7	19	55,9	
Eğitim Durumu	Üniversite	423	92,2	26	76,5	0,002**
	Yüksek Lisans ve Doktora	36	7,8	8	23,5	
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	125	27,2	18	52,9	0,003**
	6-10 yıl	105	22,9	8	23,5	
	11-20 yıl	164	35,8	8	23,5	
	21 yıl ve üstü	65	14,2	0	0	
Branş	Sınıf Öğt.	163	35,5	6	17,6	0,039*
	Sözel Ders. Öğt.	120	26,1	10	29,4	
	Sayısal Ders. Öğt.	72	15,7	11	32,4	
	Uygulamalı Ders. Öğt.	104	22,7	7	20,6	

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Pearson Ki kare testi

Cinsiyetin kişilerarası öz-yeterlilik algısını üzerine etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$). Yaş ise anlamlı bulunmuş, 30 yaş altı öğretmenlerde düşük yeterlilik algısı oranı, anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ($p < 0,01$).

Medeni duruma göre de anlamlı ilişki saptanmış olup, bekâr öğretmenlerde düşük yeterlilik algısı oranı, anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ($p < 0,01$).

Eğitim durumuna göre yine anlamlı ilişki görülmekte olup, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerde düşük yeterlilik algısı oranı, anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ($p < 0,01$).

Meslekte deneyim sürelerine göre anlamlı ilişki bulunmuş olup, 1-5 yıl arası çalışma süresi olanlarda düşük yeterlilik algısı oranı anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ($p < 0,01$).

Branşlara göre incelendiğinde sözel ve sayısal ders öğretmenlerinin düşük yeterlik algısı oranları anlamlı düzeyde yüksek saptanmıştır ($p<0,05$).

Tablo 4.22. Araştırmaya Katılan Yeterlilik Algısı Yüksek ve Düşük Öğretmenlerin Değer Yönelimlerinin t Testi İle İncelenmesi

		N	\bar{X}	ss	t test	p
PDÖ	KÖYÖ Yüksek	459	4,80	0,44	-0,414	0,566
	KÖYÖ Düşük	34	4,77	0,39		
Güç	KÖYÖ Yüksek	459	3,60	1,03	0,918	0,359
	KÖYÖ Düşük	34	3,76	1,01		
Başarı	KÖYÖ Yüksek	459	4,13	1,03	0,442	0,658
	KÖYÖ Düşük	34	4,21	0,84		
Hazcılık	KÖYÖ Yüksek	459	4,76	0,95	-0,011	0,991
	KÖYÖ Düşük	34	4,75	0,87		
Uyarılım	KÖYÖ Yüksek	459	4,59	0,86	1,442	0,150
	KÖYÖ Düşük	34	4,80	0,77		
Özyönelim	KÖYÖ Yüksek	459	5,25	0,55	-0,969	0,339
	KÖYÖ Düşük	34	5,13	0,68		
Evrenselcilik	KÖYÖ Yüksek	459	5,53	0,47	-1,622	0,106
	KÖYÖ Düşük	34	5,39	0,48		
İyilikseverlik	KÖYÖ Yüksek	459	5,08	0,63	-0,370	0,712
	KÖYÖ Düşük	34	5,04	0,48		
Geleneksellik	KÖYÖ Yüksek	459	4,30	0,84	0,123	0,902
	KÖYÖ Düşük	34	4,32	0,89		
Uyma	KÖYÖ Yüksek	459	4,83	0,78	-0,776	0,438
	KÖYÖ Düşük	34	4,72	0,77		
Güvenlik	KÖYÖ Yüksek	459	5,13	0,68	-1,558	0,120
	KÖYÖ Düşük	34	4,94	0,74		

* $p<0,05$

** $p<0,01$

*** $p<0,001$

Student t test

KÖYÖ yüksek ve düşük olan öğretmenlerin, PDÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

PDÖ ölçeği alt boyut puanları olan güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik puanları KÖYÖ yüksek ve düşük sınıflamasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.22'den de anlaşılacağı üzere yeterlik algısı yüksek olan ve olamayan öğretmenlerin en çok önem verdikleri değer evrenselcilik olurken; en az önem verdikleri değer güç değeri olmuştur.



V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisinin, incelenmesi amacıyla yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, tartışılıp yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algılarına bakıldığında, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterliğe öğretmenler en çok sahipken, sınıf yönetiminde algılanan öz yeterliğe öğretmenler en az sahiptir. Bu sonuç öğretmenlerin meslektaş olarak birbirlerine destek verdiklerini, sınıf yönetimi açısından biraz daha zorlandıklarını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki deneyim, branşa göre kişilerarası öz-yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin tüm kişilerarası öz-yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin yaşa göre kişilerarası öz-yeterlik algısında ve sınıf yönetiminde algıladıkları öz-yeterlik düzeyinde yaşın artmasıyla öz-yeterliklerin de arttığı gözlenmiştir. Özellikle 30 yaşa kadar olan öğretmenler 31-40 yaş grubu, 41-50 yaş grubu, 50 ve üzeri yaş grubu öğretmenlere göre daha az kişilerarası öz-yeterlik algı düzeyine ve sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik düzeyine sahiptir. Ayrıca 31-40 yaş grubu öğretmenlerle 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde algıladıkları öz-yeterlik arasında da anlamlı bir fark yakalanmıştır. Dolayısıyla 50 yaş ve üzeri olan öğretmenler, sınıf yönetiminde algıladıkları öz-yeterlik bakımından hem 30 yaşa kadar öğretmenlerden hem de 31-40 yaş arası olan öğretmenlerden daha yüksek bir sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik düzeyine sahiptir. Bandura (1995) öz

yeterliği etkileyen en önemli kaynağın doğrudan deneyimler olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yaşları arttıka öz-yeterlik düzeylerin artması beklenen bir sonuğtur.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre kişilerarası öz-yeterlik algısı ve sınıf yönetiminde algıladıkları öz-yeterlik düzeyi farklılık göstermiştir. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere oranla kişilerarası öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetiminde algıladıkları öz-yeterlik düzeyleri daha yüksektir.

Öğretmenlerin eğitim durum değişkenine göre kişilerarası öz-yeterlik algısı ve meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algıladıkları öz-yeterlik düzeyi farklılık göstermiştir. Üniversite mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere oranla kişilerarası öz-yeterlik algıları ile meslektaşlarından elde edilen desteğe ilişkin algıladıkları öz-yeterlik düzeyleri daha yüksektir.

Öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre kişilerarası öz-yeterlik algısında ve sınıf yönetiminde algıladıkları öz-yeterlik düzeyinde mesleki deneyimin artmasıyla öz-yeterliklerin de arttığı gözlenmiştir. Özellikle 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin, hem 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre hem 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre hem de 11-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksek kişilerarası öz-yeterlik algı düzeyine ve sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik düzeyine sahiptir. Bu sonuç Bandura'nın (1995) doğrudan deneyimler kavramıyla doğrudan ilgilidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıka öz-yeterlik düzeylerin artması beklenen bir sonuğtur.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algıladıkları öz-yeterlik düzeyi farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin sayısal dersler öğretmenlerine göre, sınıf öğretmeninin lehine; sözel dersler öğretmenlerinin sayısal dersler öğretmenlerine göre, sözel dersler

öğretmenlerinin lehine; uygulamalı dersler öğretmenlerinin sayısal dersler öğretmenlerine göre uygulamalı öğretmenlerin lehinedir. Bu sonuç tüm branşlar içinde sayısal ders öğretmenlerinin meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin değer yönelimlerine bakıldığında, öğretmenlerin en yüksek düzeyde evrenselcilik değerine sahip olduğu bunu sırasıyla özyönelim, güvenlik, iyilikseverlik, uyma, hazcılık, uyarılım, geleneksellik, başarı değerlerinin takip ettiği ve en son düzeyde güç değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmenlerin, bütün insanların ve doğanın refahı için anlayış, hoşgörü ve koruma ilkelerine sahip olan evrensellik değerine daha fazla önem verdiklerini gösterir. Sosyal statü, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol kurma ilkelerine sahip olan güç değerine ise öğretmenler en az düzeyde önem vermişlerdir. Bacanlı (2000) tarafından yapılan Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri adlı araştırması sonucunda, öğrencilerin en çok tercih değer güvenlik, en az önemsedikleri değer güç olduğu bulunmuştur. Her iki çalışmada güç değeri en az önem verilen değer olarak bulunmuştur. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı adlı araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin en çok önemsedikleri değer evrenselcilik en az önemsedikleri değer uyarılım olduğu tespit edilmiştir. Her iki çalışmada da evrenselcilik değerine öğretmenler en yüksek önemi verirken, en az önem verilen değer konusunda farklı sonuçlar bulunmuştur. Yapıcıkardeşler'in (2007), Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ile İş Tahminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışması sonucunda öğretmenlerin en çok tercih ettikleri değer evrensellik olurken, en önemsiz buldukları değer güç olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, bu araştırmayı desteklemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin değer yönelimleri, cinsiyet değişkenine göre hazcılık ve güvenlik değerlerinde kadın öğretmenlerin lehine anlamlıdır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla hayattan haz almaya ve kendilerinin, çevrelerinin güvenliğine daha fazla önem

verdikleri söylenebilir. Bacanlı (2000) tarafından yapılan Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri adlı araştırması sonucunda, erkek öğrenciler gelenek değerine, kız öğrenciler ise özyönetim ve hazcılık değerine daha çok önem vermişlerdir. Her iki çalışmada kadınların erkeklere oranla hazcılık değerine daha fazla önem verdikleri bulunmuştur. Yapıcıkardeşler'in (2007), yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin yardımseverlik ve güvenlik değerine önem verdikleri bulunmuştur. Her iki çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla güvenlik değerine daha fazla önem verdikleri bulunmuştur.

Öğretmenlerin değer yönelimleri, yaş değişkenine göre hazcılık, uyarılım ve uyma değerlerinde farklılık göstermiştir. Hazcılık değerinde, 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin hem 30 yaşa kadar olan öğretmenlerden hem 31-40 yaş arası olan öğretmenlerden hem de 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerden daha düşük ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Bu durumda 41-50 yaş arası öğretmenlerin hayattan haz almaya daha az önem verdiği söylenebilir. Uyarılım değerinde 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin ortalamaları, 41-50 arasında olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu durumda 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin, 41-50 yaş arası olan öğretmenlere oranla heyecan ve yenilik arayışı olan uyarılım değerine daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Uyma değerinde 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin ortalamaları, 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu durumda 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin, 30 yaşa kadar olan öğretmenlere oranla toplumsal normlara daha fazla önem verdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin değer yönelimleri, medeni durum değişkenine göre uyma ve güvenlik değerlerinde farklılık göstermiştir. Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere oranla hem uyma hem de güvenlik değerlerine daha fazla önem verdikleri bulunmuştur. Dolayısıyla evli öğretmenler için toplumsal normlara ve kendilerinin, çevrelerinin güvenliğine daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin değer yönelimleri, eğitim durumlarına göre güç ve başarı değerlerinde farklılık göstermiştir. Yüksek lisans ve doktora mezunu olan

öğretmenlerin, üniversite mezunu olan öğretmenlere oranla hem güç hem de başarı değerlerine daha fazla önem verdikleri bulunmuştur. Bu nedenle Yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin, sosyal statülerine ve yeterliklerine göre kişisel başarısına önem verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin değer yönelimleri, mesleki deneyimlerine göre uyarılım, uyma ve hazcılık değerlerinde farklılık göstermiştir. Mesleki deneyimi 5 yıla kadar olan öğretmenler, 11-20 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha fazla uyarılım değerine sahiptir. Bu durumda mesleklerinin ilk 5 yılında öğretmenler, mesleki deneyimlerinin ortalarında olan öğretmenlere oranla heyecan ve yenilik arayışı olan uyarılım değerine daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Ayrıca mesleklerinin ilk 10 yılında olan öğretmenler, yine mesleki deneyimi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerden daha fazla hazcılık değerine sahiptir. Dolayısıyla mesleğinin ilk 10 yılında olan öğretmenler mesleğinin ortalarında olan öğretmenlere oranla daha fazla hayattan tat alıyor denebilir. Bununla birlikte 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, mesleki deneyimi 5 yıla kadar olan öğretmenlerden daha fazla uyma değerine sahiptir. Bu da onların toplumsal normlara daha çok uyduklarını gösterir.

Öğretmenlerin değer yönelimleri, branş değişkenine göre güç, hazcılık ve uyarılım değerlerinde farklılık göstermiştir. Sayısal dersler öğretmenleri hem sınıf öğretmenlerinden hem de sözel dersler öğretmenlerinden daha fazla güç değerine sahiptir. Bununla birlikte yine sayısal dersler öğretmenleri uyarılım değerine sınıf öğretmenlerden daha fazla sahiptir. Uygulamalı dersler öğretmenleri ise hazcılık değerine sözel ders öğretmenlerinden daha fazla sahiptir. Dolayısıyla Sayısal dersler öğretmenlerin liderlik ve sosyal statüye, sınıf ve sözel dersler öğretmenlerine oranla daha fazla önem verdikleri söylenirken; uygulamalı dersler öğretmenlerinin hayattan keyif almayı, sözel dersler öğretmenlerine oranla daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin değer yönelimleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında,

öğretmenlerin hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerleriyle tüm kişilerarası öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ancak zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisine bakıldığında, sırasıyla evrenselcilik, güvenlik ve özyönelim değerlerinin, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin tüm insanlığın iyiliğini gözetmeleri, toplumun güvenliğini istemeleri toplumun ve bağımsız düşünüp, yaratıcı olmaları onların yeterlik algıları üzerinde etkilidir denebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda, yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmenlerin demografik incelemesine göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında cinsiyet dışında tüm değişkenlerin etkisi bulunmuştur. Yaş değişkenine göre 30 yaş altı öğretmenlerde düşük yeterlik algısı diğer yaş grubu öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Mesleki deneyim değişkenine bakıldığında 1-5 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerde düşük yeterlik algısı diğer mesleki grubu öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu durum Bandura'nın (1995) açıkladığı öz-yeterliği etkileyen en önemli kaynağın doğrudan deneyimler olduğunu ifade etmesiyle ilgilidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yaşları ve meslekteki deneyimleri arttıkça öz-yeterlik düzeyleri de artmaktadır. Bu sonuçlar Çapri ve Kan'nın (2007) Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi adlı çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça tüm kişilerarası öz-yeterlik algılarının arttığı bulunmuştur.

Medeni durum değişkenine göre bekâr öğretmenlerin düşük yeterlik algısı evli olan öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur.

Eğitim durumu değişkenine göre yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerde düşük yeterlik algısı lisans mezunu olan öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur.

Branşlara göre incelendiğinde ise sözsel ve sayısal ders ğretmenlerinin düşük yeterlik algısı sınıf ve uygulamalı dersler öğretmenlerine oranla daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda, yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmenlerin değer yönelimlerine göre aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin en yüksek düzeyde evrenselcilik değerine sahip olduğu bunu sırasıyla özyönelim, güvenlik, iyilikseverlik, uyma, hazcılık, uyarılım, geleneksellik, başarı değerlerinin takip ettiği ve en son düzeyde güç değerine sahip olduğu görülmüştür. Yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin ise en yüksek düzeyde evrenselcilik değerine sahip olduğu bunu sırasıyla özyönelim, güvenlik, iyilikseverlik, uyarılım, hazcılık, uyma, geleneksellik, başarı değerlerinin takip ettiği ve en son düzeyde güç değerine sahip olduğu görülmüştür.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında en yüksek hissettikleri, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik algılarıyla; en düşük hissettikleri sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik algılarıdır.

Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetiminde algıladıkları öz-yeterlik düzeyi yaşa göre değişmektedir. 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesiyle kişilerarası öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetiminde algıladıkları öz-yeterlik düzeyinin daha da arttığı görülmüştür.

Evlili olan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları bekâr olan öğretmenlerden daha yüksektir.

Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları ile meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik algıları üniversite mezunu öğretmenler ile yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler açısından, üniversite mezunu öğretmenlerin lehinedir. Bu sonuç yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin, mesleklerinin ilk yıllarında olmalarıyla açıklanabilir. Bununla birlikte yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin, eğitim hayatlarından edindikleri bilgileri, onları daha mütevazî düşünmelerine sebep olmasıyla da açıklanabilir.

21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları, 20 yıl ve altı mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Dolayısıyla mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetimi öz-yeterlik algıları artmıştır.

Sayısal dersler öğretmenlerinin meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri sınıf, sözel dersler ve uygulamalı dersler öğretmenlerine göre düşüktür.

Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler için stajyerlik döneminde, sınıf yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenip, öğretmenler katılım için teşvik edilmelidir. Ayrıca bu tür hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin seminer dönemlerinde düzenlenip,

mesleğinde tecrübe sahibi olmuş öğretmenler tarafından isteyen tüm öğretmenlere yönelik verilmelidir.

Öğretmenlerin değer yönelimlerine bakıldığında, öğretmenlerin en yüksek düzeyde evrenselcilik değerine sahip olduğu, en az düzeyde güç değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin yapmış oldukları öğretmenlik mesleğiyle ilgili olduğu söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla hazcılık ve güvenlik değerlerine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

41-50 yaş grubu öğretmenlerin, tüm yaş grubu öğretmenlere oranla daha az hazcılık değerine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 30 yaşa kadar olan öğretmenlerin, 41-50 yaş grubu öğretmenlere oranla daha fazla uyarılım değerine sahip olduğu; 31-40 yaş grubu öğretmenlere oranla daha az uyma değerine sahip olduğu görülmüştür.

Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere oranla daha fazla uyma ve güvenlik değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

Yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin, üniversite mezunu olan öğretmenlere oranla daha fazla güç ve başarı değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin kariyerlerine öncelik verdikleri söylenebilir.

1-5 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin, 11-20 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere oranla daha fazla uyarılım değerine sahip olduğu; 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere oranla daha az uyma değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle mesleklerinin başında olan öğretmenler hayatta yenilik ararken, değişime daha açık oldukları söylenebilir.

Sayısal dersler öğretmenlerinin, sınıf ve sözel dersler öğretmenlerine oranla daha fazla güç değerine sahip olduğu; yine sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla uyarılım değerine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte uygulamalı dersler öğretmenlerinin, sözel dersler öğretmenlerine oranla daha fazla hazcılık değerine sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin değer yönelimleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğretmenlerin hazcılık, özyönelim, evrenselcilik,

iyilikseverlik, uyma ve güvenlik değerleriyle tüm kişilerarası öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ancak zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisine bakıldığında, sırasıyla evrenselcilik, güvenlik ve özyönelim değerlerinin öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde, değer eğitiminin öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin müfredatına konulması uygun olabilir. Ayrıca öğretmenlik yeterliğini arttıran hizmet içi eğitim faaliyetleri özellikle değer eğitimleri ile birlikte düzenlenebilir.

Yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmenlerin demografik incelemesine göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında 30 yaş altı öğretmenlerin, diğer yaş grubu öğretmenlere oranla; mesleki deneyimi ilk 5 yıl içinde olan öğretmenlerin, diğer mesleki deneyim grubu öğretmenlere oranla; bekâr öğretmenlerin, evli olan öğretmenlere oranla; yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin, lisans mezunu olan öğretmenlere oranla; sözel ve sayısal dersler öğretmenlerinin, sınıf ve uygulama öğretmenlerine oranla daha düşük yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu bağlamda mesleğinin başında olan genç öğretmenlere öz-yeterlik kazandıracak hizmet içi eğitimler, seminerler, kurslar düzenlenebilir.

Yeterlik algısı yüksek ve düşük öğretmenlerin değer yönelimlerine göre bir farklılık yakalanmamıştır. Ancak her iki kategoride öğretmenin en çok önem verdikleri değer evrenselcilik olduğu, en az önem verdikleri değer güç değeri olduğu görülmüştür. Bu sonuç bu araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin değer yönelimleriyle aynıdır.

Öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisi nedir sorusunun cevabı sırasıyla evrenselcilik, güvenlik ve özyönelim değerleridir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin en çok önem verdikleri ilk üç değer sırasıyla evrenselcilik, özyönelim, güvenlik değerleridir. Bu iki sonuç bize, evrenselcilik, güvenlik ve öz yönelim değerlerinin, hem öğretmenlerin öz-yeterliklerini etkileyen değerler olduğunu, hem de öğretmenlerin tercih ettikleri ilk üç değer olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1461-1474.
- Akarsu, B. (1998). *Max Scheler Felsefesi'nde Kişi kavramı ve İnsan- Olma Sorunu*. Ankara: İnkılap Kitapevi.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akdağ, M. (2011). SPSS'de istatistiksel analizler. *Malatya, 2011. iys. inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/669/file/SPSS*.
- Akın, A. (Ed.). (2012). *Psikoloji ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçme Araçları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aktaş, M. (2010). *İzleyicilerin Kültürel Değerleri ve Liderliğe Duydukları İhtiyaç*. Yayınlanmamış doktora tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- APA Publication Manual (2009). *Amerikan Psikoloji Derneği Yayım Kılavuzu* (5. Basım). H.Ekşi (Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- APA (2009). *College Dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Albayrak, F. T. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri ile Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişi (Erzurum İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Allport, G. W. (1954) *The Nature of Prejudice*. Boston: Beacon Press.
- Allport, G. W. (1956) *Personality: A Psychological İnterpretation*. London: Constable and Company Ltd.
- Allport, G. W. (1960) *Personality and Social Encounter*. Boston: Beacon Press.
- Allport, G. W. (1961) *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aydın, M. (2011). *Güncel Kültürde Temel Kavramlar*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Bacanlı, H. (2015). Değer Eğitiminde Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı. II. *Ulusal Değerler Eğitimi Kongresi (Çağrılı konuşma)*. Kırıkkale.

- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M. A. (2012). Değerler Eğitiminde Değer Boyutlandırma Yaklaşımı. *Değerler ve eğitimi II* (s. 889-912). İstanbul: DEM yayınları.
- Bacanlı, H. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(20), 597-610.
- Balcı, A (2014). *Etkili okul: Okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (7. Basım) Ankara: Pegem Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development: Six Theories of Child Development*. (Vol. 6). (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of Control*. New York: W.H. Freeman
- Başaran, F. (1986). Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri Üzerine Bir Araştırma. İçine F. Başaran, *Geçiş Döneminde Türkiye: Değişim, Gelişim, Tutumlar ve Değerler*. (s.1-18). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Başaran, F. (2004). *Geçiş Döneminde Türkiye: Değişim, Gelişim, Tutumlar ve Değerler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 327-341.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.

- Bilgin, V. (2009). *Bizi Kuşatan Toplum: Sosyolojiye Giriş*. İstanbul: Düşünce Kitapevi Yayınları.
- Bilsky, W. & Schwartz, S.H. (1994). Values and Personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Braithwaite, V. A. & Scott, W. A. (1991) Values. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes: Measures of Social Psychological Attitudes* (Vol. 1). (pp. 661-746) San Diego, California: Academic Press.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The Factorial Validity of Scores on the Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-445.
- Borg, I., Bardi, A. & Schwartz, S. H. (2015). Does the Value Circle Exist Within Persons or Only Across Persons?. *Journal of Personality*.
- Bozkurt, N. (2012). Jean-Paul Sartre'in İnsan Anlayışı. *İstanbul Üniversitesi Felsefe Arşivi Dergisi*, 0 (25), 133-167.
- Bozdoğan, F. A. (2103). *Anadolu Öğretmen Liselerindeki Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bulduklu, E. (2014). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği Öğretmen Öz-Yeterliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algularının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Canatan, K. (2004). Avrupa Birliği Ülkelerinde Değerler Yönelimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 41-63.
- Cevizci, A. (2000). Değer. *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2014). *Etik- Ahlak Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Coladarci, T. (1992). Teacher's Sense of Efficacy and Commitment Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48- 61.

- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 63- 83.
- Çınar, A. (2013). *Değerler Felsefesi ve Psikolojisi*. Bursa: Emin Yayınları
- Demirutku, K. (2007). *Parenting Styles, Internalization of Values, and the Self-concept [Çocuk Yetiştirme Tarzları, Değerlerin İçselleştirilmesi ve Benlik Kavramı]*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel Değerlerin Ölçümü: Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazılarını*, 13(25), 17-25.
- Diken, İ. (2004). Öğretmen Yeterlik İçeriği Türkçe Uyarlaması, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 102-112.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dilmaç, B. (2015). *Değerler Psikolojisi*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Dilmaç, B. Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Values Education*, 6(16).
- Durmuş, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi* (4. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Ekici, G.(2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 98-110.
- Erkenekli, M. (2011). Hofstede'nin Kültürel Değerler Modeline Göre Türkiye ile ABD'nin Karşılaştırılması, *KHO Bilim Dergisi*, 21, 1-29.
- Esmer, Yılmaz (2010). Ahlaki Değerler ve Toplumsal Değişme. İçinde E. Atabek, *Tüketilen Değerler ve Gençlik*. (s. 202-222). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Esmer, Y. R., Ertunç, B. ve Pekinerin, Y. (2012). *Türkiye değerler atlası 2012: Değişimin Kültürel Sınırları*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.

- Feather, N.T. (2002). *Values, Achievement, and Justice: Studies in the Psychology of Deservingness*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Fichter, J.H. (2012). *Sosyoloji Nedir*. (N. Çelebi Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 1971)
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları.
- Gerald, F. G. (1990) *Value and Justification: The Foundations of Liberal Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Gümüş-Dirilen, Ö. (2009). *Kültür, Değerler, Kişilik ve Siyasal İdeoloji Arasındaki İlişki: Kültürlerarası Bir karşılaştırma (Türkiye-Amerika)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hançerlioğlu, O. (1976). Değer. *Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar*. Cilt 1 (1. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hançerlioğlu, O. (1996). Değer. *Felsefe Sözlüğü*. (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Heidegger, M. (2002). Nietzsche ve Batı Metafiziği. İçinde *Nietzsche ve Din* (A. Demirhan Çev.). (s. 59-107). İstanbul: Gelenek Yayıncılık.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. London: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (Second Edition). London: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Content. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 8.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (Third Edition). New York: McGraw-Hill.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2011). *Sosyal Psikoloji* (2. Basım). (İ. Yıldız ve A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Işık, İ. (2001). *Öz-Yeterlilik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*.
Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2017). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*
(8. Basım). Ankara: Dinamik Akademi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1) , 70-97.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (28. Basım). Ankara: Nobel
Yayın Dağıtım.
- Katarı, A. (2014). *Kültür, Farklılık ve İletişim: Kültürlerarası İletişimin
Kavramsal Dayanakları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kılıçoğlu, G. Karakuş, E. N. Demir, T. (2011). Sosyal Alanlar Öğretmenlerinin
Kişilerarası Özyeterlilik İnançlarının Değerlendirilmesi (Ankara İli
Örneği). İçinde. *2nd International Conference on New Trends in
Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey*.
(s.1221-1229). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Kıllıoğlu, İ. (1990). Değer. *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*, Cilt 1. İstanbul: Risale
Basın Yayın
- Kluckhohn, C. (1951). Values and Value Orientations in the Theory of Action:
An Exploration in Definition and Classification. In T. Parsons, & E. Shils
(Eds.). *Toward a General Theory of Action* (pp. 388-433). Cambridge,
MA: Harvard University Press.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik
İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-
282.
- Kuçuradi, İ. (1967). *Nietzsche ve İnsan*. İstanbul: Yankı Yayınları.
- Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri
ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Mehmedoğlu, A. U. (2006). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri
ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği). *M.Ü.
İlahiyat Fakültesi Dergisi* 30(1), 133-167.

- Memnun, D. S. (2013). Kalaycı, Ş.(Ed.)(2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım. *İlköğretim Online*, 12(1).
- Mengüşoğlu, T. (1992). *Felsefeye Giriş* (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Oktay, A ve Unutkan, Ö. (2008). Çağdaş bir Okul veya Kurum Olma Sürecinde Öğretmenlik. İçinde T. Bozkurt, M. Uluğ, M.S. Özden (Haz.), *Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı*. (s. 1-17) İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayını.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özkuş, A. S. (2007). *Yaşam ve Çalışma Değerlerini Etkileyen Faktörler (SDÜ Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*. 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (1997) Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Parsons, T. & Shils, E. (2013). Değerler ve Toplumsal Sistemler. İçinde. *Kültür ve Toplum*. J. C. Alexander & S. Seidman (Ed.). (N. Yılmaz Çev.). (s. 52- 60). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Redhouse (2010). *Dictionary of Educational Terms/ Eğitim Terimleri Sözlüğü* İstanbul: SEV Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Rokeach, M. (1979). From Individual to Institutional Values: With Special Reference to the Values of Science. In M. Rokeach (Ed.), *Understanding human values: Individual and societal*. (pp. 47- 70). New York: Free Press.
- Ros, M., Schwartz, S.H. & Surkiss, S. (1999). Basic Individual Value, Work Values and The meaning of Work. *Applied Psychology: an International Review*, 48(1), 49-71.
- Sağnak, M. (2004). Kişi-Örgüt Değer Uyumu Ölçme Çalışmaları ve Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 101-124.

- Sartre, J. P. (1980). Varoluşçuluk. (A. Bezirci Çev.). İstanbul: YAZKO
- Saracaloğlu, A.S. ve Aydoğdu, B. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kişilerarası Özyeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of New Trends In Arts, Sports & Education*, 1(1), 21-35.
- Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri* (5. Basım). (M. Şahin Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theory and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and. *Journal of social issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, Shalom H. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Application. *Comparative sociology*, 5(2), 137-182.
- Schwartz, Shalom H. (2007a). Value Orientations: Measurement, Antecedents and Consequences Across Nations. In R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald & G. Eva (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey*, (pp.169–203). London: Sage.
- Schwartz, Shalom H. (2007b). Universalism Values and the Inclusiveness of our Moral Universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 711-728.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. & Ovens, V. (2001). Extending the Cross-Cultural Validity of the An Overview of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Schwarzer, R. & Hallum, H. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.

- Smith, P. B. & Schwartz, S. H. (1997). Values. In J. W. Berry, M. H. Segal & Ç. Kağıtçıbaşı (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology, Vol. 3: Social Behavior and Application*, (pp. 78-118). Boston: Allyn & Bacon.
- Şerif, M. (1985). *Toplumsal Kuralların Psikolojisi*. (İ. Sandıkçıoğlu Çev.). İstanbul: Alan Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 1964)
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (Sixth Edition). Boston: Pearson Education.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Telef, B. B. Uzman, E. ve Ergün, E. (2013). Öğretmen Adaylarında Psikolojik İyi Oluş ve Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8(12), 1297-1307
- Torun, A. (2008). Öğretmenlerde Tükenmişlik. İçinde T. Bozkurt, M. Uluğ, M.S. Özden (Haz.), *Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı*. (s. 33-42) İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayını.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Türker, H. (2014). *Fenomenolojik Değer Estetiği*. Ankara: Ebabel Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- TUSİAT, (1991). *Türk Toplumunun Değerleri*. (Ü. Ergüder, Y. Esmer, E. Kalaycıoğlu, Haz.) İstanbul: Boyut Matbaacılık.
- Ulaş, S. E. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. (A. B. Güçlü, E. Uzun, S. Uzun, Ü. H. Yolsal, Haz.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Ülken, H.Z. (1969). Kültür. *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Vinken, H. Seoters, J. & Ester, P. (2004). Cultures Dimensions. Classic perspectives and New Opportunities in 'Dimensionalist' Cross-Cultural Studies. In H. Vinken, J. Seoters & P. Ester (Eds.), *Comparing Cultures*.

- Dimensions of Culture in a Comparative Perspective*, (pp. 5-27). Boston: Brill.
- Woolfolk Hoy, A. (2000). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Yapıcıkardeşler, E. (2007). *Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ile İş Tahminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli, Anadolu Yakası örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Values Education*, 7(17).
- Zavalloni, M. (1980). Values. In H. C. Triandis, & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology, Vol. 5: Social Psychology* (pp. 73-120). Boston: Allyn & Bacon.
- Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin* 90(3), 238-240.

EKLER

Ek-1: Valilik İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5411207

26.05.2015

Konu: Seda TÜRKAN

VALİLİK MAKAMINA

İlgili; 20.05.2015 tarihli dilekçe.

- MEB Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
- Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.05.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Seda TÜRKAN'ın "*Yeterlilik Algısı Yüksek Olan Öğretmenlerin Değer Yönelimleri*" konulu tezi kapsamında, araştırma çalışmasını ilimiz Sarıyer ilçesinde bulunan tüm ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere; kişisel bilgi formu, öğretmen kişilerarası öz-yeterlilik ölçeği ve portre değerler ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılması, uygulamaya sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilince uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makam arzuca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muhammed YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26.05.2015

Yusuf Ziya KARACATV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ekl:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İ. Millî Eğitim Müdürlüğü D/9 Okul Bahçesi Cad. No:13 Çağaloğlu
E-Posta: igs@mgm.gov.tr

A. BALTA YITKI
Tel: 00 212) 433 04 00-239
Faks: 00 212) 455 06 83

Bu evrak devlet elektronik ortamda imzalanmıştır. İmza doğruluğunu <http://www.kaygum.gov.tr> adresinden: 0309-3670 53600-5765-9187 kodlarıyla teyit edilebilir.

Ek-2: Kişisel Bilgi Formu

Saygıdeğer Meslektaşım,

Akademik amaçla hazırlanmış olan bu çalışmaya katkıda bulunmayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Ankette üç bölüm bulunmaktadır. Bölüm I'de kişisel ve eğitimsel durumunuzla ilgili bilgiler bulunmaktadır. Bölüm II'de Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği, Bölüm III'de Portre Değerler Ölçeği bulunmaktadır. Sorulara, samimi, objektif ve tarafsız olarak cevap vermeniz; araştırma bulgularının geçerli olması için gereklidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza da gerek yoktur.

Seda Türkan
Sınıf Öğretmeni &
İstanbul Arel Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Bayan
Yaşınız : <input type="checkbox"/> 25'e kadar <input type="checkbox"/> 26 – 30 <input type="checkbox"/> 31 – 35 <input type="checkbox"/> 36 – 40 <input type="checkbox"/> 41 – 45 <input type="checkbox"/> 46 – 50 <input type="checkbox"/> 51 – 55 <input type="checkbox"/> 56 – 60 <input type="checkbox"/> 61 ve üstü
Medeni Durumunuz: <input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekâr <input type="checkbox"/> Dul <input type="checkbox"/> Boşanmış
En Son Mezun Olduğunuz Okul: <input type="checkbox"/> Yüksek Okul <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Diğer
Meslekteki Deneyiminiz: <input type="checkbox"/> 1 - 5 yıl <input type="checkbox"/> 6 – 10 yıl <input type="checkbox"/> 11 – 20 yıl <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üzeri
Branşınız: <input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni <input type="checkbox"/> Branş Öğretmeni Branşınızı Lütfen Yazınız:

Ek-3: Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği

YÖNERGE

Burada sizlerden beklenen aşağıda ifadeleri verilen ölçeklerin maddelerini dikkatle okuyarak “1- Kesinlikle Katılmıyorum”, “2- Katılmıyorum”, “3-Kararsızım”, “4- Katılıyorum”, “5- Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden size uygun gelen birini altındaki paranteze (X) biçiminde çarpı işareti koyarak içtenlik ve samimiyetle işaretlemenizdir.

Örnek: Sınıfı çok iyi yönetebilirim

	1	2	3	4	5
	()	()	()	(X)	()

KÖYÖ

	1	2	3	4	5
1-Problemlili ya da uyumsuz öğrencilerin derse katılımını sağlayabilirim	()	()	()	()	()
2-Gerektiğinde problemleri okul idaresine iletebilirim	()	()	()	()	()
3-Problemlili ya da uyumsuz öğrencilere yeterince hitap edebilirim	()	()	()	()	()
4-Meslektaşlarımla işyerindeki problemler hakkında rahatlıkla konuşabilirim	()	()	()	()	()
5-Sınıfı çok iyi yönetebilirim	()	()	()	()	()
6-Başa çıkamayacağım az sayıda öğrencim vardır	()	()	()	()	()
7-Gerektiğinde meslektaşlarımdan herhangi bir konuda yardım isteyebilirim	()	()	()	()	()
8-Gerektiğinde okul idaresinin tavsiye ya da önerisine başvurma konusunda kendimi rahat hissederim	()	()	()	()	()
9-Her zaman işyerindeki problemleri konuşabileceğim bir meslektaşımı bulabilirim	()	()	()	()	()
10-Problemlili öğrencilerin tüm sınıfı rahatsız etmelerini önleyebilirim	()	()	()	()	()
11-Gerektiğinde okul yöneticisinin bana destek olmasını sağlayabilirim	()	()	()	()	()
12-Meslektaşlarımla yardım edebileceği bir problemle karşılaştığımda onlardan yardım isteyebilirim	()	()	()	()	()
13-İşyerindeki problemler hakkında okul yöneticisiyle rahatlıkla konuşabilirim	()	()	()	()	()
14-Öğrenciler dersten uzaklaştığında onları tekrar motive edebilirim	()	()	()	()	()
15-Gerektiğinde meslektaşlarımla tavsiyelerine başvurma konusunda çekinmem	()	()	()	()	()
16-Bir öğrenci dersin işleyişini bozuyorsa onu yeniden derse yönlendirebilirim	()	()	()	()	()
17-Gerektiğinde okul yöneticisinin bana yardım etmesini sağlama konusunda kendimi rahat hissederim	()	()	()	()	()
18-En problemlili öğrencilere bile ulaşabilirim	()	()	()	()	()

Ek-4: Portre Değerler Ölçeği

Aşağıda bazı kişiler kısaca tanımlanmaktadır. Lütfen her tanımı okuyun ve bu kişilerin size ne derece benzediğini ya da benzemediğini düşünün. Tanımda verilen kişinin size ne kadar benzediğini göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyin.

	BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?					
	Bana çok benziyor	Bana benziyor	Bana az benziyor	Bana çok az benziyor	Bana benzemiyor	Bana hiç benzemiyor
1. Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü yollarla yapmaktan hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla tatmin olmaları gerektiğine inanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların refaha kavuşmasını ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adamak ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreyi korumak onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?					
	Bana çok benziyor	Bana benziyor	Bana az benziyor	Bana çok az benziyor	Bana benze-miyor	Bana hiç benze-miyor
20. Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Her şeyin pislik içinde olmasından hiç hoşlanmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Meraklı olmaktan ve her türlü şeyi anlamaya çalışmaktan hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar kabiliyetli olduğunu göstermek ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve göreneklerin devam ettirmek onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini "şımartmaktan" hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ana-babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkar olmak önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı kalmak onun için çok önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Hayatta öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Kendisini inciten insanları başışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Başkalarına karşı her zaman kibar olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Hayattan zevk almayı çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Doğaya uyum sağlamak ve onun uyumlu bir parçası olmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI SOYADI: Seda TÜRKAN

DOĞUM YERİ: İSTANBUL

DOĞUM TARİHİ: 10.10.1978

E-MAİL: sedaturkann@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

2000-2003 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

2013-2017 İstanbul Arel Üniversitesi Psikoloji Yüksek Lisans

YABANCI DİL

İngilizce

İŞ DENEYİMİ

2003- halen MEB, öğretmen