



**FARKLI DEĐIŐKENLER BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN
DEĞER ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ
İNCELENMESİ İSTANBUL İLİ ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ**

OĞuz TUNÇ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİMİN SOSYAL TARİHİ TEMELLERİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Oğuz
Soyadı : TUNÇ
Bölümü : Eğitimin Sosyal Tarihi Temelleri Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

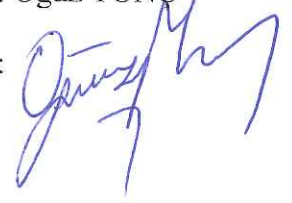
Türkçe Adı : Farklı Değişkenler Bağlamında Öğretmenlerin Değer Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)
İngilizce Adı : Analysis of Teachers' Self-Efficacy Beliefs About Teaching Values in the Context of Different Variables (Example of Anatolian Side of Istanbul Province)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Oğuz TUNC

İmza :



JÜRİ ONAY SAYFASI

Oğuz TUNÇ tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN DEĞER ÖĞRETİMİ ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ İSTANBUL İLİ ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Gazi Üniversitesi Eğitimin Sosyal Tarihi Temelleri Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Şenol Orakcı

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 10.09.2020

Bu tezin Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Yücel Gelişli

TEŞEKKÜR

Çalıőmam esnasında yaőadığım sorunlar karşısında beni devamlı teşvik ederek motive eden danışmanım Doç. Dr. Şaban Çetin'e, ölçęğini kullanmama izin veren Doç. Dr. Filiz Çetin'e, çalışmamda desteklerini esirgemeyen Dr. Türker Toker'e teşekkür ederim. Ayrıca süreç esnasında desteklerini esirgemeyen dostlarıma ve aileme de teşekkürü borç bilirim.

Bu çalışma, vatanını savunurken gözünü kırpmadan şehit veya gazi olan kahramanlarımızın, görmeyi arzu ettikleri niteliklere sahip bir neslin yetişmesi hususunda samimi bir adımdır. Asıl teşekkür serdengeçen bu kahramanlardır.

**FARKLI DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN
DEĞER ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ
İNCELENMESİ İSTANBUL İLİ ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

Oğuz TUNÇ

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eylül, 2020

ÖZ

Bu araştırma, öğretmenlerin değerler eğitimi öz yeterlilik inanç puanlarını belirleme, değer öğretimi öz yeterlilik inançlarının; cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, değerler eğitimine dair seminer-hizmet içi eğitimine katılıp/katılmama, değerler eğitimi önemseme durumu ve öğretmenlerin branş değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilçelerde bulunan ilköğretim, ortaokullarda görevli sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada Değer Öğretimi Öz Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin değerler öğretimi öz yeterlilik inançları konusunda olumlu bir inanç içerisinde oldukları söylenebilir fakat öğretmenlerin %82.4 ünün değer eğitimi hiç önemli bulmadığı sonucu da ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin genel olarak değer öğretimi öz yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre yüksek kıdeme sahip öğretmenler düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek inanç sahibi olmalarına rağmen kıdem etkisinin pratik anlamda oluşturduğu farkın dikkate değer olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Değer eğitimi seminerine katılan öğretmenler ve katılmayan öğretmenler karşılaştırıldığında, değer eğitimi seminerine katılım gösteren öğretmenler lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Sayısal ve Uygulamalı Alanlarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının diğer branşlara nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenleri değerler eğitimine verdikleri önemden elde ettikleri puanlar arttıkça öz yeterlilik algılarında da artış olduğu gözlenmiştir.



Anahtar Kelimeler :Değer, Değer Eğitimi, Değer Öğretimi, Öz Yeterlik İnançları

Sayfa Adedi : 83

Danışman : Doç. Dr. Şaban ÇETİN

**ANALYSIS OF TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS ABOUT
TEACHING VALUES IN THE CONTEXT OF DIFFERENT
VARIABLES (EXAMPLE OF ANATOLIAN SIDE OF ISTANBUL
PROVINCE)
(M:S.Thesis)**

Oğuz TUNÇ

**Gazi University
Institute of Education Sciences**

September, 2020

ABSTRACT

This research aims to identify the value teaching self efficacy beliefs points of teachers'; to examine value teaching self efficacy beliefs according to some variables; such as gender, seniority, educational background, participating in an inservice training about value teaching or not, the approach to the value teaching and the branches of teachers'. Survey model has been used in the research. The universe of the research study consists of the classroom and branches teacher working in primary and secondary schools which are in the anatolian side of İstanbul province in the 2018-2019 academic year. In the research The Scale of Value Teaching Self Efficacy Beliefs Examination has been used.

As a result of the study, it can be said that the teachers have a positive view about value teaching self efficacy beliefs; however, it has been reached that 82.4% of the teachers do not regard value teaching as significant. It has been confirmed that male teachers generally have value teaching self efficacy beliefs than females. Though according to the result of the research the teachers who have high seniority have high beliefs than the lower ones, it has emerged that the seniority effect difference in practice is not notable. When the teachers who have participated value inservice training and not have been compared meaningful variation on behalf of the participated ones has been attained. It has been found out that teachers on quantitative and practical subjects have higher self efficacy beliefs than the

others. It has been observed that when the teachers' points they gain from the value education raise, their perception of self efficacy raises as well.



KeyWords :Value, Value education, Teaching value, Self efficacy beliefs

PageNumber : 83

Supervisor : Assist. Prof. Dr. Şaban ÇETİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Değer ve Değer Eğitimi Nedir?	1
1.1.2. Öz yeterlik ve Değer Eğitimi Öz yeterlik İnancı	4
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	9

KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Değer Kavramı	9
2.2. Değerlerin Önemi, Özellikleri ve İşlevleri	11
2.3. Değer Eğitimi ve Öğretimi Kavramı	13
2.4. Değer ve Değer Eğitiminin Tarihi, Felsefi, Sosyolojik ve Psikolojik Temelleri	14
2.4.1. Değer ve Değer Eğitiminin Tarihi Temelleri	14
2.4.2. Değer ve Değer Eğitiminin Felsefi Temelleri.....	16
2.4.3. Değer ve Değer Eğitiminin Sosyolojik Temelleri	17
2.4.4. Değer ve Değer Eğitiminin Psikolojik Temelleri.....	19
2.5. Değer Kuramları ve Değerlerin Sınıflandırılması	21
2.6. Değer Öğretimi Yaklaşımları.....	25
2.6.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı	25
2.6.2. Değerleri Belirginleştirme/Açıklama yaklaşımı	26
2.6.3. Değer Analizi Yaklaşımı	27
2.6.4. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı	28
2.6.5. Gözlem Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı	28
2.7. Değer Öğretimi Yaklaşımı Olarak Karakter Eğitimi.....	29
2.8. Değerler Eğitiminde Gizilgüç: Örtük Programı	31
2.8.1. Örtük Program.....	31
2.8.2. Değer Öğretiminde Örtük Programın Önemi.....	32
2.9. Değerler Eğitimi/Öğretiminin Uygulanması.....	33
2.9.1. Akıl Yürütme ve Mantığı Teşvik Etme	33
2.9.2. Empati Geliştirme	34
2.9.3. Benlik (öz) Saygısı Geliştirme	34
2.9.4. İş birliği Geliştirme	34

2.10. Değerler Eğitiminde Aile ve Okulun Rolü	35
2.11. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü	37
2.12. Öz Yeterlik Kavramı.....	40
2.12.1. Öz Yeterliğin Önemi	41
2.12.2. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Faktörler	42
2.12.3. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı.....	44
2.13. Kolektif Yeterlik.....	46
2.14. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Alguları	47
2.15. İlgili Araştırmalar	48
2.15.1. Doğrudan İlgili Araştırmalar.....	49
2.15.2. Dolaylı İlgili Araştırmalar	50
BÖLÜM III.....	53
YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırma Modeli	53
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi	54
BÖLÜM IV	56
BULGULAR VE YORUM.....	56
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum	57
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
4.2.1. İkinci Araştırma Sorusunun Birinci Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	59
4.2.2. İkinci Araştırma Sorusunun İkinci Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	60
4.2.3. İkinci Araştırma Sorusunun Üçüncü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	61

4.2.4. İkinci Araştırma Sorusunun Dördüncü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	62
4.2.5. İkinci Araştırma Sorusunun Beşinci Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	63
4.2.6. İkinci Araştırma Sorusunun Altıncı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum	65
BÖLÜM V.....	68
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
5.1. Sonuçlar	68
5.2. Öneriler	71
KAYNAKLAR	72

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri	56
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değer Öğretimi Öz yeterlik İnançları Puanlarının Dağılımı	58
Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlik inançları alt boyutlara ilişkin puanlarının dağılımı	58
Tablo 4. Kadın ve erkek katılımcıların değerler eğitimi öz yeterlilik algılarına ilişkin t testi sonuçları.....	59
Tablo 5. Kıdem durumlarına göre katılımcıların değerler eğitimi öz yeterlilik algılarına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	60
Tablo 6. Eğitim durumlarına göre katılımcıların değerler eğitimi öz yeterlilik algılarına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	62
Tablo 7. Değerler eğitimi seminerine katılıp/katılmama durumlarına göre katılımcıların değerler eğitimi öz yeterlilik algılarına ilişkin t testi sonuçları.....	62
Tablo 8. Değerler eğitimine verdikleri önem durumlarına göre katılımcıların değerler eğitimi öz yeterlilik algılarına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	63
Tablo 9. Katılımcıların branş gruplarına (Sözel, Sayısal, Uygulamalı Alanlar ve Temel Eğitim) göre değerler eğitimi öz yeterlilik algılarına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	65

SİMGELER VE KISALTMALAR

DÖÖİÖ	Değer Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği
F	Frekans Değeri
N	Gruplardaki Veri Sayısı
P	Anlamlılık Derecesi
t	t Değeri
S	Standart Sapma
X	Aritmetik Ortalama
Sd	Serbestlik Derecesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda bir taraftan her alanda insanlığın rahatı, huzur ve mutluluğu adına birçok gelişme yaşanırken, diğer taraftan yaşanan birçok sosyal problem gün geçtikçe artarak toplumun düzenini olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda giderek toplumsal değerler zedelenmekte, hızlı bir değer yitimi yaşanmaktadır. Tüm bu olumsuzlukların önlenmesinde ve var olan yapının düzenlenmesinde en etkili yol elbette ki eğitimidir.

Ancak bugün bireylerin eğitimine dair yapılan uygulamalar, eğitimin sadece bireylerin bilişsel kazanımları ilgili olduğu, bilişsel yeterlikler kazandırıldığında birçok şeyin hallolacağı yönündedir.

Oysaki eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, toplumun varlığını devam ettirmesini sağlayacak nitelikte değer üretmek, var olan değerleri korumak, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır (Akdağ ve Taşkaya, 2011, s.293-318). Eğer eğitim, günümüzde yaygın olduğu haliyle sadece bilişsel olursa, işlevini yerine getiremez ve eksik kalır (Bacanlı, 2006).

1.1.1. Değer ve Değer Eğitimi Nedir?

Değerler belirli bir davranış biçiminin ya da varlığın son durumunun kişisel veya sosyal olarak karşıt ya da ters bir davranış biçimine ya da varlığın son durumuna tercih edilebilir olduğu güçlü bir inançtır (Rokeach, 1973, s. 5).

Değerler toplum tarafından kabul görmüş normlardır. Değerler insanların davranışlarını, ahlaki bakış açılarını kazandıran kavramlardır. “Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler” (Fidan, 2009, s.1-18).

Schwartz ve Bilsky (1987) değerler üzerinde yapmış oldukları tanımlamalardan yola çıkarak değerlerin özelliklerini aşağıdaki şekilde sınıflamıştır (aktaran Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s. 60):

- Değerler inançlardır. Ancak tamamen duygulardan arınmış değillerdir. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- Değerler amaçlar ve bu amaçlara ulaşmada kullanılan davranış biçimlerinden bağımsız değillerdir.
- Değerler sadece bir olaya göre belirlenmezler. Aynı olaya benzer olaylarda da benzer standartlar kullanılır.
- Değerler zaman içinde değişirler. Ayrıca değerler bulunulan duruma göre kendi aralarında önem sırasına göre bir hiyerarşi içindedirler.

Değerlerin kazanılmasında aile ve çevresel faktörler etkilidir. Birey hayatı boyunca olaylara ve olgulara bakış açısını, kişiliğini ve davranışlarını yönünü belirleyecek, nasıl bir karaktere sahip olduğu konusunda temel işlev görecek değerleri kazanır. Bu nedenle bireyin toplumun ortak değerlerinin farkına varması, yeni değerler üretmesi, bu değerleri benimsemesi ve davranışlarına yansıtması bir eğitim sorunudur. Buna da kısaca değerler eğitimi denilmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007, s. 71).

Eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri, toplumun ortak değerlerini yeni nesillere aktarmak ve bireylere bu değerleri öğretmektir. Aynı zamanda, zamanla değişen değerlerin yerine uygun değerler koymaktır (Hökelekli, 2011, s. 288).

Değerler eğitimi, genel ve evrensel değerler konusunda öğrencilere farkındalık kazandırmaya yönelik yaklaşım ve çalışmalardır. Değer eğitimi denildiğinde kişilerin tercihlerini belirleyen ilkelere söz edilmektedir (Bacanlı, 2011, s. 18).

Bireyler bu değerlere kendi çabaları ile sahip olamazlar. Bu nedenle öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve

becerilerle donatılması eğitim programlarının temel hedefleri arasında yer almalıdır (Ekşi, 2003).

Bu anlamda okullar artık sadece akademik eğitim veren ve bu yönde başarıyı hedefleyen kurumlar değildirler. Evrensel ve insani değerleri öğretmek öğrencilerin bu değerleri kazanmaları ve davranışa dönüştürmeleri için çok önemli yere ve öneme sahiptir. Bu yüzden eğitimin önemli amaçlarından biri haline gelen değerlerin kazandırılması için uzun vadeli amaç hedef ve çalışmalar düzenlenmektedir (Turan, 2016. s.27). Öğrenciler okulda bilişsel alanla ilgili öğrenmeler dışında insanlara karşı saygılı olma, hoşgörülü ve yardımsever olma gibi duyuşsal alana ilişkin kazanımları da edinirler. Bu bağlamda okulun önemli görevlerinden biri eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda açık ya da örtük programlar yoluyla öğrencilere değerleri kazandırmak, onların karakter ve benlik algısını olumlu yönde etkilemek, ahlaki gelişimlerini desteklemektir (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013, s.34).

Eğitimde değer kazandırma süreci büyük önem arz etmekte ve bu süreç, karakter eğitiminin önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine bu süreç duyuşsal alanı tamamlama görevini de yerine getirmektedir. Sevgi, saygı, bir arada yaşama, toplumun değer yargılarını benimseme ve yaşatma, ahlak, kişiliği geliştirme, olumlu karakter oluşturma gibi çok geniş bir alana yayılabilecek konular değer eğitiminin içinde değerlendirilebilir. Okul, çocuğa uygun değerler yoluyla olumlu karakterin kazandırıldığı canlı bir laboratuvar ve öğretmenler ise laboratuvarında uygulama yapan kişiler olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin değerlerle yüklü olması öğrencilerin rol modeli olması açısından da önemlidir. Bu nedenle okulda rol modeli öğretmenler tarafından verilen değerler eğitimi yoluyla karakteri olumlu yönde şekillendirilen çocuk, moral yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kavrayarak, ahlaki değerleri anlama ve onları yaşatma konusunda hassasiyet taşımaya başlayacaktır (Balay ve Kaya, 2004, s.8).

Etkili bir değerler eğitimi için okulda ve sınıfta oluşturulan ortamın niteliği önem taşır. Okuldaki ilişkilerin niteliği ve ortamın özelliği değerler eğitiminin desteklenmesinde dikkate alınmalıdır. Okul ortamında tüm öğrenmeler planlı olarak gerçekleşmez. Çocuklar okulda öğrenmeyi amaçladıkları ve amaçlamadıkları birçok şeyi gözler. Gözledikleri her şey onların iyi, kötü, doğru ve yanlış konusunda anlayış geliştirmelerine katkıda bulunur. Çocuklar okul ortamını ve öğretmenleri gözleyerek değerleri öğrenirler (Berkowitz, 2002; Halstead ve Pike, 2006; Dilmaç vd.'den aktaran Çengelci vd., 2013, s.33-56).

Bu durum değerlerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlere önemli bir sorumluluk yüklemektedir.

1.1.2. Öz yeterlik ve Değer Eğitimi Öz yeterlik İnancı

Değerlerin kazandırılmasında ilkokul ve ortaokul döneminin ayrı bir önemi vardır. Çünkü değerler bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılmaya çalışıldığında daha etkili olabilir. Bu dönemler değerlere ilişkin bilgilerin temelini atıldığı dönemlerdir. Değerler, pek çok kaynaktan beslenerek gelişmektedir ve özellikle küçük çocuklarda iyi davranışlara ilişkin deneyimlerin oldukça çeşitli olması önemlidir. Çocuklar, değerlere ilişkin bilgileri yaşamları boyunca öğrenmektedirler ama ilk bilgiler erken dönemde kazanılmaya başlanmaktadır. Bu süreç yaşam boyu devam etmektedir. Olumlu erken deneyimler sonraki davranış ve düşünce süreçlerinin sağlıklı gelişimi için gerekli temeli sağlar (Balat ve Dağal, 2006). Bu nedenle bu dönemde görev alan ve alacak olan öğretmenlerin değerleri öğrencilere nasıl kazandıracağını bilmeleri gerekir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının değer eğitimiyle ilgili sahip oldukları öz yeterlik inançları verilecek değer eğitiminin niteliğini tayin etmede önemli bir yere sahiptir.

Öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik olmakla birlikte “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapabilme yeteneği hakkında kendine ilişkin yargısıdır” (Bandura, 1995, s. 3).

Öz-yeterlik düzeyi düşük olan insanlar, zor görevlerde ürkek davranırlar ve bu görevleri kişisel tehdit olarak görürler. Zorluklarla karşı karşıya kaldıkları zaman çabalarını minimum seviyeye indirirler ve çok çabuk vazgeçerler. Başarısızlık durumunda yeterlik algılarını toplamakta ve uygulamakta isteksiz davranırlar. Kendi kabiliyetlerine olan inançlarını kaybettiklerinden yeterli performans gösteremezler ve bu durum onlar için başarısızlık anlamına gelmez. Bunun yanı sıra kendi öz-yeterlikleri konusunda güçlü inançlara sahip olan insanlar, zor görevleri üstlenmekten kaçınmazlar ve bu zor göreve meydan okuyucu ve üstesinden gelici bir tavır sergilerler. Amaçlarını gerçekleştirmek için mücadeleciler davranırlar ve güçlü sorumluluk duygularını kaybetmezler. Başarısızlık ve kötü durumlarla karşı karşıya kaldıklarında çabalarını en üst seviyeye çıkarabilirler ve ne yapabilecekleri konusunda üst düzey bir gayret gösterirler. Verilen göreve tam olarak odaklanabilirler,

zorluklarla karşılaştıklarında stratejik bir şekilde düşünebilirler (Ritter, Boone ve Rubba'dan aktaran Ekici, 2017, s.3004).

Başka bir ifadeyle açıklanacak olursa yeteneklerine güvenmeyen bir kişi sorunlarla mücadele etmekten vazgeçerken yeteneklerine tam olarak inanan kişi sorunlarla yüzleşebilecek ve sorunu çözmek için daha fazla mücadele edecektir. Bu açıdan ele alındığında öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının gerektiğini ve bunun da öğretimin etkililiğini sağlayacağını söylemek yanlış olmaz (Azar, 2010; Bıkmaz, 2004).

Öğretmen davranışları, öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen önemli değişkenlerden birisidir. Bu durumda, öğrencilerin başarı inançları, öğretmenin öğretmenlik davranışlarıyla ilişkilidir. Öğretmenin öğretmenlik davranışlarında ise, öz yeterlik inançları belirleyici rol oynamaktadır (Chambers ve Hardy, 2005, s.3-9).

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ve başarılarını artırmak için sahip olmaları gereken kendi beceri ve yetenekleri ile ilgili inançlarıdır (Ashton, 1984, s.28-32).

Öğrenme öğretme sürecinde öz-yeterlik algıları yüksek öğrencilere ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olması, kendilerine öğretmen olarak güven duymalarına ve bu güvenlerinin de davranışlarına yansımalarına neden olabilir. Ayrıca, olumlu öz-yeterlik algısı öğretmenin sınıf yönetiminden, kullanacağı yeni yöntem ve teknikler ile öğrenciye yaklaşımına kadar pek çok durumu olumlu etkileyeceğinden dolayı da bu süreçten öğrenciler de olumlu etkilenebilirler. (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002, s.1300-1304; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001, s.783-805).

Yapılan araştırmalara bakarak, öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürüttüklerini ve diğer öğretmenlere göre farklı olduklarını söylemek olanaklıdır. Bu durumda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, öğretim ortamının hazırlanmasında, öğrencinin öğretim sürecinde istenilen düzeye ulaşabilmesinde ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde bir araç olduğu söylenebilir (Kiremit'ten aktaran Korkut ve Babaoğlu, 2012, s. 271).

Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler düşük başarıya sahip öğrencilerini “ulaşılabilir” ve onların problemlerini ise, “çözümlenebilir” olarak değerlendirir başarısı düşük öğrencilerin problemlerinin üstesinden gelebilmelerinde sorumluluk duygusu taşırlar ve

onlara bir şeyler öğretebilme yetenekleri ile gurur duyarlar (Schraver ve Czerniak, 1999, s.23).

Bu noktada öğretmen öz-yeterliğinin oluşturulması, öğretmenlerin kendi yeteneklerine ve istenen sonuçları başarma kapasitelerine inanmalarını sağlamada önemlidir (Milson ve Ekşi, 2003, s.102).

Milli Eğitim Bakanlığınca değer eğitime ilişkin vurgu ilk defa 2005 yılında yapılırken, 2017 yılında temel eğitim ve ortaöğretim programları bu yönde güncellenerek bugünkü şeklini almıştır. Önceleri bir vurgu olarak başlayan sürecin eğitim programlarında yer alması ve ağırlık kazanması, eğitimin kilit konumundaki ögesi olan öğretmenlerin bu konuda sahip oldukları yeterliklerinin gündeme gelmesine sebep olmuştur.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının gelişimi öğretmen eğitimi sırasında oluşmaya başlamaktadır. Öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarında değer öğretime yönelik olarak geliştirdikleri öz yeterlik inançları, öğretmen olduklarında bu konuya yönelik geliştirecekleri tutum ve davranışların şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. (Çetin, 2016, s.42).

Gibson ve Dembo (1984), Öz yeterlik inancının öğretmen davranışlarının iyi bir yordayıcısı olduğunu ve öğretmenlerin yeterlik hissi ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmektedirler (aktaran Kurt,2012, s.195-227).

Bu anlamda öğretmenlerin bu yöndeki öz yeterlik inançlarının belirlenmesi gerek öğretmen adaylarının hizmet öncesinde eğitilmesine gerekse görev başındaki öğretmenlerin bu yöndeki hizmet içi eğitim programlarının şekillenmesine katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmayla öğretmenlerin değer eğitimi öz yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin;

1. Öğretmenlerin değer eğitimi öz yeterlik inanç puanları dağılımı nasıldır?
2. Öğretmenlerin değer öğretilimi öz yeterlik inançları
 - 2.1. cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

2.4. değer eğitimi seminerine katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2.5. değer eğitimine verdikleri öneme göre farklılaşmakta mıdır?

2.6. branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın nemi

Değerler eğitiminin benimsenmesinde okullara ciddi görevler düşmektedir. Okulda verilecek eğitimde zihinsel, fiziksel, sağlık gelişimi kadar duyguların, düşüncelerin gelişmesine ayrıca ahlaki ve manevi kavram ve değerlerin kazanılmasına zen gösterilmelidir (Oktay, 1999, s.134-135). Değer ğretiminde öğretmenin tutum ve davranışları çok önemlidir. Öğretmenlerin bu konuya yönelik geliştirecekleri tutum ve davranışların şekillenmesinde ise öz yeterlik inançları, belirleyici bir rol oynayacaktır (etin, 2016, s.40).

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, değer eğitimin öz yeterlik inançları konusunda çok sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Sınırlı sayıda yapılmış olan çalışmaların da sosyal bilimler öğretmenleri üzerinde yapıldığı gözlenmektedir. Ancak değer eğitimi, sadece belli bir alan öğretmenlerini değil, sınıf ve tüm alan öğretmenlerini ilgilendiren, tüm öğretmenlerin ve tüm derslerin bu konunun gelişimine katkı sağlayacağı bir alandır. Değerlere ve değerler eğitimine ilişkin yurt içinde farklı çalışmalar olmasına rağmen değer eğitimine ilişkin ğretmen öz yeterliğini konu edinen neredeyse hiç çalışmanın olmaması çalışmayı bu anlamda önemli kılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer eğitimi öz yeterlik inançları ölçeğini içtenlikle cevaplandırırdıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2018-2019 eğitim ğretim güz-bahar döneminde İstanbul ili Anadolu yakası ilçelerinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenler ve öğretmenlerin lme aracına verdikleri cevaplara dayalı veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değer: 1.Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. 2.Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, paha. 3.Yüksek ve yararlı nitelik. 4.Üstün, yararlı nitelikleri olan (Türk Dil Kurumu [TDK], s.350).

Öz yeterlik inancı: Kişinin bazı sonuçlar ortaya koyabilmek için gerekli olan davranışı başarılı bir biçimde yönetebilme inancı (Bandura, 1977, s.191-215)



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Değer Kavramı

İnsan bilişsel duyuşsal ve davranışsal örüntüleri bir arada kullanabilen bir varlıktır. Bu örüntüleri yönlendiren en temel kavramda değerdir. İnsan hayatının önemli bir parçası olan değer sosyal bilimlerin hemen hemen hepsinin ilgi alanındadır (Çetin, 2004). Felsefe, sosyoloji, psikoloji sosyal psikoloji gibi alanlar değer kavramını ve değer kavramıyla ilgili kavramları incelemiş ve yorumlamışlardır (Şahin, 2013, s. 8).

Herhangi bir şeyin önemini, işlevsellik ve yararını, insan ve toplum için kıymetini belirtmek için değer kelimesini sıklıkla kullanırız. İnsan hayatı için önemi yadsınamaz olan bu kavramın sözlük anlamı: “kıymet, paha, bir şeyin karşılığı, bir nesneyi işe yarar, aranır, arzulanır, sevilir kılan şey olarak” tanımlanmaktadır (Şahin, 2013, s. 8).

“Değerler, genelde inanılan, arzu edilen davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan olgulardır. Değer kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin’den aktaran Balay, Kaya, 2014). Türkçede “karşılık olma” anlamında “değmek” kökünden türetilen değer kelimesi, HintAvrupa dil grubunda ise “güç” anlamına gelen “wal” kökünden türetilmiştir. Başlangıçta “güçlü olmak” anlamında kullanılan “la valere” kelimesi, sonraları değer anlamındaki “la valor”a dönüşmüştür. Değer kavramı İngilizce de ise “value” kelimesiyle ifade edilmektedir. Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık olarak tanımlanmaktadır.” (Balay ve Kaya, 2014, s. 9).

Alan yazında değer kavramı, farklı nitelik ve özellikleri ön plana çıkarılarak tanımlanmıştır. “Değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilmez olduğu hakkındaki inançtır” (Güngör, 1998,

s. 25). Değerler kültürel öğelerde beliren, insanların düşünce, tutum ve davranışlarının standartlardır (Çağlar 2005). Başaran'a göre (1992) değer insanların nesne, eylem veya düşüncelerini değerlendirmek için kullandıkları araçlardır. Nesne, eylem veya düşüncenin değerler içindeki konumunu belirleyen niteliklerdir.

Şirin (1983, s. 2) değeri herhangi bir duruma bağlı kalmaksızın, arzu edilen, yararlı görülen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar olarak da tarif ederken, Erdem ise değerlerin davranışlarımıza rehberlik ederek davranışlarımızı değerlendirmeye yarayan, belirli bir durumu başka bir duruma tercih ettiren anlayışlar olarak tanımlamaktadır (Erdem, 2003, s. 56).

Soyut olan değer kavramı, bir dünya görüşü, hayatı anlamlandırmaya dair bir çaba, dünü bugünü yarını düşünme olarak somutlaştırılabilir (Dilmaç, Bozgeyikli, Çıkılı, 2008, s.70). Değerler insanın potansiyelini, insanın insan olmasından kaynaklı özelliklerini insani eylemler olarak gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olur. İnsanın doğru bilgilenmesine, doğru düşünmesine, değerlendirmelerini doğru yapmasına, eylemlerinin doğru mu yanlış mı olduğunu tespit etmesine yardımcı olmaktadır (Kuçaradi, 1995).

İnsanlar sosyal olarak yaşamak zorunda olan varlıklardır. Bireyler sosyal grupları, sosyal gruplar da toplumu oluşturur. Değerler, toplumu oluşturan bu unsurların varlıklarını teminat altına alma, birlikte yaşamak için gerekliliği kabul edilen kavramlardır. Toplumların ortak amaç duygu ve düşüncesini hedef alan, ahlaki ilke, kural ve inançlardır. Değer, varlıkların olayların ve olguların kıymetini anlamamızı sağlayan soyut bir kavramdır (Girmen, 2013 s.118).

6-7. sınıflar için sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerler, “bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2005 s. 177).

Değerler, “arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum-ötesi hedeflerdir”. Değerler, insanı insan yapan tüm nitelikleri, insani faaliyetler olarak hayata geçirmemize yardımcı olmaktadır. İnsanın hayatını doğru ve iyi olarak devam ettirebilmesi için gerekli düşünüş, yaşayış, davranış gibi faaliyetleri doğrudan etkileyen değerler, doğru düşünmeye, doğru değerlendirme yapabilmeye, doğru yorumlayabilmeye yardımcı olmaktadır (Yazıcı, 2013, s. 1494).

İnsanlar ve toplumlar için çok önemli olan değer kavramının hayatımız içinde ki önemi, özellikleri ve işlevlerini incelemek gerekmektedir.

2.2. Değerlerin Önemi, Özellikleri ve İşlevleri

- 1- Değerlerin en önemli vasıflarından biri toplum veya bireyleri birleştiren, kuşatan olgulardan oluşmasıdır. Bu olgular genelde birey veya toplum yararınadır. Bireylerin olduğu gibi toplumların da sosyal ihtiyaçları vardır. Değerler birey ve toplumun bu tip ihtiyaçlarını karşıladığı düşünülen mihenk taşlarıdır. Değerler bilişsel alanda yoğunlaşarak insan davranışlarını güdüleyen motivasyon kaynaklarıdır. Değerler sadece bilişsel alana hitap etmez. İnsanların ve oluşturdukları grupların duyuşsal ve davranışsal alanlarını da yönlendirir. Değerler normlar kadar somut olmamakla birlikte, normları da kapsayabilecek bir soyutluğa sahiptir. (MEB, 2005, s.177)
- 2- Değerler, insanlığın ortak malı olmakla beraber kendini gerçekleştirmiş birey olmak için gerekli nitelikler bütünüdür. İnsanları diğer canlılardan ayıran en temel ölçütlerdir (Kolaç ve Karadağ, 2012, s. 763).
- 3- Değerler hayat rehberlerimizdir. Onlar sayesinde hayatı anlamlandırır ve davranışlarımızı şekillendiririz. Değerler sayesinde yaşanan olay veya olgulara bakış açısı geliştirir ve hayatı kendi iç dünyamızla tutarlı hale getiririz. İnançlar değerleri, değerler de inançları doğurarak birbirlerini devamlı beslerler (Akıncı, 2005, s.8).
- 4- Değerler, inanç, tutum ve davranışlarımızın biçimlenmesinde oldukça etkilidir (Dilmaç, Bozgeyikli, Çıkkılı, 2008, s.71).
- 5- Değerler insanların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları ile yakından alakalı olduğu için, insan davranışlarının nedenlerinin açıklanmasında oldukça etkili ve önemlidir. Dolayısıyla sosyal bilimciler değer kavramına oldukça önem vermektedirler (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s.60).
- 6- İnsanların temel yaşam fonksiyonlarını devam ettirebilmek için ihtiyaç duyduğu su hava barınma yemek vs. unsurlar gibi değerler de toplumların beraber yaşayabilmelerini sağlayan önemli olgulardır. Değerler insanlara doğru düşünme, davranma, bilme, değerlendirme noktasında rehberlik etmektedirler (Dilmaç, Deniz, Deniz, 2009, s.11).
- 7- Değerler insanın her konuda düzeyini belirler, algılama ve değerlendirme gücünü etkiler. İnsanın amaç ve hedeflerini, beklenti ve isteksizliğini belirlemede etkili olan değerler,

- sorun ve problemlerin çözümünde rol oynayan temel etmenlerdir (Balay ve Kaya, 2014, s.19).
- 8- Değerler, insanların kendi amaçları doğrultusunda kendilerini gerçekleştirmeye yardımcı olan, hayata dair iyi güzel ve doğru olan her şeyi çoğaltan niteliklere sahiptirler (Kolaç ve Karadağ, 2012, s.763).
 - 9- İnançlar değerlerin oluşmasında etkili olduğu gibi, değerler de toplumsal normların oluşmasında etkilidirler. Değerlerin etkileri sayesinde toplumsal normlar veya kurallar oluşur (Yazıcı, 2013, s. 1495).
 - 10- Değerler kendine bir inancı referans alırlar ve o inanç sisteminin yansımasıdır. İnsanların ait olmak istedikleri bir durumu işaret ettiği gibi, kabul gören yaygın bir hali de işaret ederler. Problem çözmeye ve bazı halleri aşmaya yardımcıdır. Yaşanan olay ve olguları çözmeye kılavuzluk yaparlar ve daha önceden var olan değerlerle kıyaslanıp yeniden kategorize edilirler (Balay ve Kaya, 2014 s. 9).
 - 11- Değerler kültürle iç içedirler. Kültürün oluşumunda etkili oldukları gibi kültürün sonucunda da oluşabilirler. Tutum ve davranışların belirlenmesinde etkileri oldukça yüksektir ve karar verme aşamasına yardımcı olan birleştirici unsurdurlar. İnsanların yaşamlarını şekillendiren değerler; hayatın getirdiği farklılıklara ve kişilere göre değişiklik gösterebilirler. Davranışların açıklanmasında önemli bir rolü olan değerler, insanların bilişsel duyuşsal ve davranışsal taraflarıyla ilgilidir (Girmen, 2013, s. 118).
 - 12- İnsanların eylemlerini mantığa bürüyüp içselleştirmelerine yardımcı olan değerler, belirli inanışlara dayanır ve aşkın duygulardır. İnsanı ve toplumu ilgilendiren her alanda aktif olan değerler bu tarafta da sosyaldirler (Aydın, 2011, s. 40).
 - 13- Değerler kişilerin sosyal rollerini seçmesini ve özümsemesini sağlarlar. Kişiliğin bir parçası olan değerler, aynı zamanda sosyal olarak kabul edilebilecek davranış şemalarının çerçevesini de çizerler. Sosyal kontrol ve baskının en temel aracı olan değerler, kişileri kurallara uymaya yönelterek, istenmeyen davranışları engellemede rol sahibi olurlar. Kişiler aynı değerleri paylaşan insanları tercih edeceğinden dolayı değerler dayanışma ve bir arada olma aracı olarak da anlaşılabilirler. Sosyal dayanışmayı yaratan birinci faktör kişilerin paylaştığı değerlerdir (Kolaç ve Karadağ 2012 s. 764).
 - 14- Değerler yargılama süreçlerinde birer ölçüt olarak kullanılırlar. Kişilerin ve grupların seçimlerini doğrudan etkilerler. İdeal düşünme ve davranma yollarını göstererek kişi veya grupların öz saygılarını arttırırlar. Toplumun kişilere yüklediği sosyal rollerin kabul

edilmesini sağlayan değerler, insanların, istenen yararlı kültür nesneleri üzerinde odaklanmasını sağlarlar (Aydın, 2011 s. 41-42).

Değerlerin aktarılmasının en önemli kaynaklarından biri de değer eğitimi ve öğretimidir. Bir sonraki başlıkta değer eğitimi ve ğretimi kavramı incelenecektir.

2.3. Değer Eğitimi ve ğretimi Kavramı

Kişinin bilişsel duyuşsal davranışsal yetenek ve kabiliyetlerinin en işlevsel veya istenilen şekilde geliştirilmesiyle beraber hayat boyu devam eden formal veya informal öğrenme biçimine eğitim denir. Eğitim, bireyin kendisini idrak etmesini sağlayan, onu geleceğe hazırlayan, farklı beceri, tutum ve davranışlar öğreten süreçtir. Bu süreç her bireyin değer anlayışını inşa etmesini sağlar (Koç, 2016, s. 378). Eğitimin en genel amacı eğitim alanların sosyal hayata uyum sağlayıp, toplumda yaşayan herkesin bilmesi gereken minimum bilgi, beceri ve ahlak ögelerini öğrenmesini sağlamaktır (Varış, 1998).

Eğitimin genel amaçlarını; entelektüel/politik/sosyal/ekonomik amaçlar olarak dört ana başlıkta ifade eden Cookson ve Sadovnik, bu amaçları şöyle ifade etmişlerdir.

- 1- Entelektüel Amaçlar: Öğrencilerin yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirmek için matematik, okuma ve yazma gibi bilişsel becerileri, fen tarih edebiyat gibi bilimsel becerileri analiz edebilme, yorum yapabilme seviyesine getirmek.
- 2- Politik Amaçlar: Öğrencilerin toplumsal kuralları öğretmek, mevcut siyasal yapıyı benimsetmek ve siyasi yapıya katılabilmeleri için onları hazırlamak, teşvik etmek.
- 3- Sosyal Amaçlar: Toplumun çeşitli kural ve normlarını öğreterek sosyal hayata katılımını sağlamak.
- 4- Ekonomik amaçlar: Öğrencilerin gelecekteki mesleki rollerini tercih etmelerini sağlayıp, mesleki bilgi ile öğrenciyi donatmak (Cookson ve Sadovnik'den Aktaran.Yüksel, 2004, s.17).

İnsanların eğitim vasıtasıyla bilişsel duyuşsal ve davranışsal olarak gelişmesi ve topluma uyum sağlaması beklenmektedir. Değerlerin bilişsel duyuşsal ve davranışsal yönleri vardır. Değerlerin anlamlandırılarak nerede kullanılacağını bilmek değerlerin bilişsel yönüne işaret etmektedir. Olumlu olumsuz yargılar ve duygusal tepkilerimizi değerlerin duyuşsal yönü ile veririz. Bilişsel ve duyuşsal öğrenme faaliyetlerinin davranışlarımıza yn veriyor olması,

değerlerin davranışsal yönünü gösterir. Değerler öğrenme sonucunda oluşarak insanların davranışlarına yön verirler veya davranışları değiştirirler (Bazarkulov 2008, s. 28).

Kendi toplumunun norm kural ve inanç sistematüğını aktarmak yoluyla hem öğrenciyi hem de öğrencinin içinde yaşadığı toplumu ve çevreyi geliştirmeyi hedefleyen eğitim, aynı zamanda bir değer aktarım kurumudur. Eğitim aynı zamanda amaç süreç ve sonuç olarak değerleri aktaran öğretim bütünüdür. Değerlerin aktarılması sürecine değer eğitimi veya öğretimi denir. Bu süreç spontane gelişmesi beklenmeyecek kadar önemli olduğu için, ciddi bir plan program ve yetkin personel istemektedir. Eğitim faaliyetinin olduğu her ortamda bir değer aktarımı durumu vardır ve tarih bunun örnekleri ile doludur (Bazarkulov, 2008, s. 27).

2.4. Değer ve Değer Eğitiminin Tarihi, Felsefi, Sosyolojik ve Psikolojik Temelleri

2.4.1. Değer ve Değer Eğitiminin Tarihi Temelleri

Toplumlar beraber yaşayabilmek için birtakım değerlere-normlara-kurallara ihtiyaç duyarlar. Bu kurallar, değerler veya normlar modern zamanlarda ortaya çıkmış değildir. Toplumlar tarih boyunca sayısız devlet kurmuş veya yıkmışlardır. Türk tarihi de bu duruma önemli bir örnektir. Hunlar, Göktürkler, Uygurlar, Karahanlılar, Selçuklular, Osmanlılar ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti örnekler arasında verilebilir (Akyüz, 2013, s.1). Bu devletlerin ortaya koyduğu bağımsız yaşama geleneği Türk tarihinin en önemli değerlerinden biridir. Birçok devlet kurup yıkmış olan Türk toplumunun günümüze kadar varlığını devam ettirmesinin temel sebebi belirli değerler sistemlerine sahip olmasıdır (Gedikli, 2007, s.224).

İslamiyet öncesi Türk Devletlerinde yaşayan toplumların edebi eserleri incelendiğinde, insana rehberlik edebilecek ahlaki esaslar ilkeler ve düşüncelere rastlanılmaktadır (Akyüz, 2013, s. 5). Bu değerler, cesaret, bilgelik, alplik, büyüklere itaat, iyilik, cömertlik gibi değerlerdir (Köprülü,1980, s. 76-77). Örneğin Orhun kitabelerinde Kök Türk Kağanlığı'nda yaşayan devlet görevlisinin cesaret, adalet, doğruluk ve töreye bağlılık gibi erdemlere sahip olduğundan bahsedilmektedir (Gömeç, 1999, s.9).

Türk toplumunun Müslüman olduktan sonra ahlak telakkisi, dünya görüşü yeniden şekillenmeye başlamıştır. Toplumun yeni dinin değerlerine göre eğitilmesi için medreseler açılmıştır. Bu eğitim yüzyıllar boyunca farklı niteliklere haiz olarak devam etmiştir. Bu

eğitim ğretim süresi içinde dünya tarihine mal olmuş önemli münevverler yetişmiştir. Farabi, İbni Sina, İmam Gazali, Balasunglu Yusuf, Kaşgarlı Mahmut ve Ahmet Yesevi gibi isimler değerler eğitimine dair düşünceler ve eserler retmiştirler (Akyüz, 2013, s.22).

Örneğin Farabi, insanın ahlakının sabit olmadığı ve değişebileceğini savunmaktadır. Dış tesirler vasıtasıyla geliştirilebilir olan ahlakın eğitilebilir olduğunu söylemektedir. Farabi insanın bilişsel gelişimi ile ahlaki gelişimini beraber değerlendirmiştir (Binbaşıoğlu, 2005, s.7).

Yusuf Has Hacıp'in yazdığı Kutadgu Bilig eserinin içinde insanın bilgeleşmeye çalışması, sabırlı olması, acele etmemesi, fken kin gibi hasletlerden uzak durması, kibirden sakınması, az konuşması vb. gibi değer tavsiyeleri verilir (Akyüz, 2013, s31).

Kaşgarlı Mahmut tarafından 1074 yılında kaleme alınan Divan ı Lugat ı Türk' te ahlak kelimesi yerine kılık, yorık ve kılınç kelimleri kullanılmaktadır. Bu kelimeler metin içinde incelendiğinde ahlak anlayışı teorik değil pratik bir disiplin olarak telakki edilmektedir (Karaman, 2008-2009, s. 375). Yiğitlik, mertlik, doğru sözlülük, büyüklere saygı, iyilik yapmak gibi değerlerin öğretilmesi gerektiği vurgulanırken cimrilik, haset, kibir, öfke gibi kavramlar da ahlaksızlık olarak telakki edilmektedir (Binbaşıoğlu, 2005, s.10).

Selçuklu Devletinde yaşayan Mevlana, alçak gönüllü olmayı, hoşgörü sahibi olmayı, iyiliği emretmeyi tavsiye edip, sevgisizliğe karşı İslami esaslarla karşılık vermiştir (Yıldırım, Yzbaşıyev, Alatlı ve Saklan, 2011, s.83-88). Mevlana'ya göre ahlaklı olmak hırs, kıskançlık, yalan, kibir gibi kötü hasletlerden kaçınıp, şefkat, merhamet, alçak gönüllük, cömertlik gibi huyları davranış haline getirmektir (iek, 2003, s.308).

Selçuklu veziri Nizamülmülk'n kurduğu medreseler, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da Selçuklu Devletinin devamı olan Osmanlı Devleti (Katılmış, 2010, s.116) tarafından sahiplenilmiş ve 20. yüzyıla kadar varlığını sürdürmüş, ilim irfan merkezleri olmuşturlar (Kazıcı, 2004, s.48). Tanzimat dönemine kadar bu medreseler, dini eğitim verdikleri için bazen örtük bazen açık olarak İslam dini referans alınmak suretiyle ahlak eğitimi vermiştir (Katılmış, 2010, s.116). Tanzimatla beraber eğitim sisteminde yeni uygulamalar benimsendiği için din temelli eğitim bırakılmış, din dersi müstakil ders haline getirilmiş ve ahlak eğitimi bu dersler çerçevesinde verilmiştir (Ağiraka, 2012, s.472). Sıbyan mekteplerinde Rüştiye ve İdadilerde ahlak adlı bir ders konulmuş (Katılmış, 2010, s.118), konuya dair yazılan ders kitaplarında ahlakın teorisinden çok pratiğine önem

verilmiş, ahlakın yaparak yaşayarak öğrenilebileceği üzerinde durulmuştur (Binbaşıoğlu, 2005, s.58).

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde “Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerinde öğrencilere: sorumluluk, yardımlaşma, milliyetçilik, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, bağımsızlık, çalışkanlık, dürüstlük/doğruluk, sağlıklı olmaya önem verme temizlik, vatanseverlik, saygı ve sevgi değerleri kazandırılmaya çalışılmıştır” (Keskin, 2008, s.120-124).

1936 da hazırlanan programda ahlak ve karakter eğitime daha fazla önem verilerek sorumluluk, vatanseverlik, sevgi ve saygı, duyarlılık, sağlıklı olmaya önem verme, bağımsızlık ve bilimsellik değerleri üzerinde de durulmuştur (Keskin, 2008, s.130-132).

1948 ve 1968 de yayınlanan programlar değerler eğitimi açısından önceki programlarla büyük oranda benzerlikler taşıırken, 2005’te yayınlanan yeni program da ise değerlerin tanımlanması, değerler nitelikleri, değer eğitime dair yaklaşımlar, değerlerin nasıl kazandırılacağı ve değer eğitime dair önerilere yer verilmiştir (Şahini, 2013, s.20).

Asya Hun Devletinden Türkiye Cumhuriyeti Devletine kadar kurulan bütün devletlerde Türkler, eğitime önem vermiş, dönemin ahlak telakkisine uygun değerlerini eğitim sistemleri içinde vermişlerdir.

2.4.2. Değer ve Değer Eğitiminin Felsefi Temelleri

Felsefe iyi ve kötünün ne olduğunu, iyi ve kötünün nasıl oluştuğunu inceleyerek, neyin iyi neyin kötü veya neyin yanlış neyin doğru olduğunu tanımlaya çalışıp, mevcutta olan ile olması gerekenin ne olduğunu ifade eder (Çüçen, 1999, s.284). İnsana dair düşünce ve davranışlara odaklanan felsefe için değer en önemli çalışma alanlarından biridir (Akbaş, 2004, s.54).

Felsefede değerlere dair çalışılan alana aksiyoloji denir (Kneller, 1964, s.13). Aksiyoloji alanı; iyi olan güzel olan ve manevi olan üzerine araştırma yapmaktadır (Seyyar,2007, s.221). Aksiyoloji insanların oluşturduğu tüm değerlerle ilgilenir (Üstüner, 2005, s.96) çünkü değerler; insan davranışlarının altında yatan temel unsurlardır. Bilgi ve varlık haricinde değer, felsefenin ilgilendiği 3 ana başlıktan biridir. Düşünen insan tarih boyunca

ya hakikati ortaya koymaya çalışmış ya varlığı sorgulamış ya da bir şeyi değerlendirmiştir. (Ülken, 1974, s.210).

İnsan ve ahlak problemleri ile ilgilenen Sokrates gerçek değer taşıyan bilginin insanın kendisine dair elde ettiği bilgiler olduğunu ifade etmektedir (Kale, 2009, s.171-172; Zeller, 2001, s.113). Ahlakın temelini bilgi olduğunu, bilginin insanı doğru davranışa bilgisizliğin ise yanlış eyleme götüreceğini belirtmiştir (Sönmez, 2005, s.21). Ahlaki davranışın amacını evrensel ahlak kurallarına uygun davranmak olarak tanımlayan Platon, Sokrates, Bentham ve Kant 'a nispeten Aristoteles; nasıl yaşamalıyız sorusuna ahlaki ve entelektüel erdemlerle cevabını vermiştir (Kale, 2009, s.97-102). İbniRüşd'e göre eğitimin temel amaç ve hedeflerinden biri çocukları iyi ve ahlaklı bireyler olarak yetiştirmesidir. (Aruç, 2004, s.112).

Bir toplumun kalitesi insanların sahip oldukları değerlerin ortalamasıdır. Standartlarımızı ve tüm davranışlarımızı kapsayan değerler insanların toplum içinde ki ilişki ve davranışlarını belirlerler (Lipson, 2000, s. 35). İnsanlar hayatlarında karşılaştıkları eylem düşünce veya eşyayı iyi kötü doğru yanlış olarak değerlendirir. Bu değerlendirmeler insanın sahip olduğu değer sistemi ile doğrudan alakalıdır (Mengüşoğlu, 1992, s.98-107). İnsanların duyu organları ve edindikleri tecrübelerle algıladıkları değerleri akli değerler, akılla açıklanamayan değerleri inanç değerleri olarak tanımlayan Ülken, insanlarla kainat arasında ilişki kurulmasını sağlayan psikolojik biyolojik sosyal temellere dair ihtiyaçların değerleri ortaya çıkardığını ifade etmektedir (Ülken, 2001, s. 224).

Felsefede değer kavramıyla yakın ilişki içinde kullanılan kavramlardan biri de erdemdir. Ryan, (1999, s. 45) erdemi; ahlakça kamil olmanın yolu ve bu kemalat derecesine ulaşmaya çalışan davranış, duygu ve düşünceler olarak tanımlamıştır. Çüçen (1999, s.89) ise erdemi; devamlı olarak iyi ve değerli olan davranışları sergilemek olarak tanımlamıştır. Felsefe de kullanılan başka bir kavram da vicdandır. İyi olan ile kötü olanı birbirinden ayırt edebilme yeteneği olan vicdan, insanların tamamlığı ve eksikliği anlamalarını sağlar (Bertrand, 2001, s. 21). Çüçen'e (1999, s. 292) göre vicdan insanların eylemlerini yapmadan veya yaptıktan sonra, eylemlerini değerlendirmelerini sağlar. İyi ve kötüyü ayırt etmeye yardımcı olur.

2.4.3. Değer ve Değer Eğitiminin Sosyolojik Temelleri

Pozitivist paradigmanın insan hayatını doğrudan yönlendirmeye başlamasının ardından, sosyal bilim araştırmalarının daha çok nicelik esas alınarak yapılması söz konusu olmuştur.

Bu durum sosyal bilimler literatüründe bulunan soyut kavramların subjektif olduğu düşüncesi ile birleşince, bazı kavramların insan hayatı açısından öneminin göz ardı edilmesi gibi bir yanlış ortaya çıkmıştır. Günümüzde sosyal bilimlerin hemen hemen her dalında önemli bir yeri olan değer kavramı önceden sadece felsefenin konusuydu. Sosyoloji, felsefeden farklı olarak değerlerin tasvirini, bir sosyal olgu olarak ortaya çıkış yollarını, sosyal müessese ve süreçlerle olan etkileşmelerini, belli değer tiplerini ve bazı durumlarda ortaya çıkan değer çatışmalarını ele alır (Tezcan, 1974, s.14).

Bazen etik, bazen karakter ve terbiye konuları altında işlenen değer kavramı, felsefenin ana meselelerinden biri olmuştur. Sosyal psikoloji, psikoloji ve sosyoloji gibi bilim dalları da insanın yapıp ettikleriyle ilgili olduğu için değer kavramının üzerinde oldukça durmuştur. Bilişsel süreçlerle beraber bireysel ve toplumsal tutum ve davranışları etkileyen değer, toplumun kültürel normlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunduğu, davranış bilimciler ve sosyal psikologlar tarafından kabul edilmektedir (Uygun, 2013, s. 264).

Değer, sosyoloji ve psikoloji alanlarında yapılan son dönem çalışmalarda sıklıkla üzerinde durulan ve önem ivmesi devamlı artan bir kavramdır. İnsanın yapıp ettiği her eylem ve faaliyetin arkasındaki itici güç değerdir. İnsan davranışlarını, tutumlarını, eğilimlerini veya eylemlerini değerlendirirken bu durum göz önünde bulundurulmadığı takdirde açıklamanın eksik kalacağından şüphe yoktur (Aydın, 2011, s. 39). İnsanların yapıp ettikleri ile olay/olgu karşısında takındığı tavırlarının sosyolojik ve psikolojik sebepleri vardır. Bu nedenle eylemlerin oluşmasında ve olayların veya olguların karşısında tutum takınılmasında “değerler sistemi” önemli bir yer etmektedir.

Sosyoloji alanında faaliyet gösteren konsensüs kuramcılarıyla beraber Talcott Parsons, yazdıkları kuramlarda toplumsal değerlerin korunmasında toplumun ortak değerlerinin önemine dikkat çekmektedirler. Aslında sosyoloji genel anlamda, değer sorunlarıyla ilgilenmektedir. Klasik sosyologlardan Durkheim ve Weber değerlerin toplumsal konumları hakkında tartışmalar yapmışlardır (Marshall, 2005, s.134).

Çağdaş Sosyoloji Sözlüğünde Theodorson değeri “sosyal olguların önemliliği üzerindeki değerlendirmede, özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel ölçü sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlarıyla oluşmuş soyut, genelleştirilmiş davranış prensipleri” şeklinde tanımlar (Theodorson, 1979, s.455). Toplumsal normlar, bireylerce kabul gören değerlerin yansımasıdır. Değerler bireyseldir ancak tesir ve etki seviyesi toplumsallaşarak

artar. Bireylerde var olan değerler tutum ve davranışlara dönüşerek toplumsallaşırlar. Bu haliyle değerler, önce kişisel sonra toplumsal bir form kazanır. İçinde yaşanılan toplumun bireylere değer yüklemesi yapması ile bireylerin kişisel değerlerinin toplumsallaşması karşılıklı olarak devam eder (Aydın, 2003, s.122).

Sosyolojik açıdan genel olarak değer, kişiye ve gruba yararlı, kişi ve grup için istenilir, kişi veya grup tarafından beğenilen her şey olarak tanımlanabilir (Fichter, 2004, s. 39). Bir şeyin istenebilmesine veya istenmemesine sebep olan inançların toplumsallaşarak kabul görmesi, o şeye atfedilen önemdir. Fertlerin veya grupların eylemlerinin mantığa bürünerek devamlı hale gelmesi, arzu edilebilir veya edilemez tutumlara sahip olunması, bireylerin eylemlerinin tutum ve davranışlarının hemen hemen toplumu ilgilendiren her sosyal alanla ilişkili olması, değerlerin sosyal kavramlar olduğuna işarettir (Fichter, 2004, s. 40).

Grup üyelerinin eylemleri ve eylem amaçlarını anlamak noktasında nispet ölçüsü sağlayan soyut kavramlar olan değerler, üyelerin güçlü duygusal bağlılıkları ile oluşabilirler (Theodorson, 1979, s. 455).

Hem bireysel hem de toplumsal süreçlerle iç içe olan değer kavramının sosyolojik perspektifini ortaya koyan tanımlardan biri de “toplumsal nitelikli, kültürel olarak reaktif, sosyal yapı ve bireyler itibarıyla farklı şekiller alan ve toplumlara göre farklılık arz eden oryantasyon standartları” şeklindedir (Özensel, 2003, s. 226).

2.4.4. Değer ve Değer Eğitiminin Psikolojik Temelleri

Psikoloji insan davranışlarını ve bu davranışların oluşumu esnasında yaşanan zihinsel süreçleri inceleyen yani insan davranışları altında yatan temel sebepleri bulmaya çalışan bir bilim dalıdır (Cüceloğlu, 1997). Dolayısıyla psikoloji biliminin incelediği kavramlardan biri de değerdir. Psikoloji değeri insan davranışlarına yol gösterdiği için bir inanç olarak ele alır. Değerler bir tek inanca değil, bir araya gelerek işbirliği yapmış bir grup inanca dayanmaktadır (Güngör, 1998). Psikoloji alan yazını incelendiğinde değerlere dair yapılan çalışmalar içinde insanların davranışları, tutumları, istek ve ihtiyaçlarının da incelendiği görülmektedir (Kale, 2015, s. 22).

Yemek, içmek, cinsellik gibi ihtiyaçlar bizim için değerlidir lakin değerli bir yemek yedikten sonra tekrar acıkasına kadar o yemek değerinde düşüş olur. Yani ihtiyaçlarımızın, davranış

ve tutumlarımıza yön tayin ettiği söylenebilir. Bireylerin veya grupların değerleri incelenirse davranış ve tutumları tahmin edilebilir. Duygusal herhangi bir duruma dair davranış sergilemek doyumunu, davranış sergilememek ise doyumumsuzluğu getirir. (Mardin, 1985).

Psikolojik açıdan bakıldığında değerlerin kültür, sosyal norm, tutum ve ahlak gibi bazı kavramlarla ilişkisi görülmektedir. Her kültürün kendine münhasır belli başlı değerleri bulunur ve bu değerler o kültürün manevi öğelerindedir (Oral, 2019, s.22). Batı kültüründe pragmatist, ferdiyetçi değerler ön planda iken doğu kültüründe ortak bilinç ve toplumsal paylaşım daha değerlidir (Cüceloğlu, 1997). Dolayısıyla insanların ve toplumların değerleri kültürle etkileşim halindedir ya da değerler bizzat kültürel kalıplar oluşturabilmektedir (Oral, 2019, s.22-23).

Toplum içinde yaşayan bireyler, diğer insanlarla etkileşim esnasında kullanacakları davranış kalıplarının sınırlarını birtakım kurallar ve toplumsal beklentilere göre ayarlarlar. Bu kural ve beklentilere sosyal norm denilmektedir (Cüceloğlu, 1997). Sosyal normlar kendi geçerliliğini sürdürmek için ceza ve ödül kullanarak yaptırım uygularlar (İçli, 2002). Değerler sosyal normlara göre daha genel ve soyut olarak normları da kapsayıcı bir özelliğe sahiptirler (Oral, 2019, s.25).

Değerlerin birbirinden farklı insanlar tarafından anlamlandırılması ve sosyal hayatta karşılık bulması sürecinde tutum devreye girer. Tutum bireylerin önceki yaşamışlıklardan elde ettikleri tecrübe ile davranışlarını yönlendirme etkisine sahip, bilgiler, inançlar ve kıymet hükümlerinden oluşan ruhsal hazır bulunuşluktur. Tutum süreklilik kazandıkça değerleri meydana getirmektedir (Aydın, 2003).

Psikolojik açıdan ahlak, davranışları yönlendiren, şekillendiren, yatkın hale getiren bir kavramdır (Gündüz, 2002). Ahlaki değerler, iyi- kötü olarak nitelendirilen davranışlarla alakalı değerlere denir. Ahlaki değerler kişiden kişiye değişmezler. Hırsızlık fiili insanların yapması onun kötü bir davranış olmadığı anlamına gelmez. Çünkü ahlaki değerler evrenseldir (Erdem, 2003. s. 55-72).

İlgili alan yazından değere dair kuramlar ve sınıflandırmalar mevcuttur. Aşağıda ki metinde bunlar incelenecektir.

2.5. Değer Kuramları ve Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler, eğitim bilimciler, sosyal bilimciler ve psikologlara göre çeşitli sınıflamalara tabi tutulmuştur.

“Değerlerle ilgili ilk sınıflandırmayı Spranger yapmıştır. Spranger, değerleri estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı grupta sınıflandırmış, Allport, Vernon ve Lindzey bu çalışmayı sürdürmüştür” (Güngör, 1998).

Spranger ve Allport-Vernon-Lindzey’in Değer Teorisi: Değerler sisteminin 6 farklı boyutundan bahsetmişlerdir. Bunlar: Estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî değerlerdir (Turan, Aktan. 2008, s. 229). Bireyler arası farklılıklara göre benimsenme düzeyleri değişen bu düzlemde, bir birey için önemli olan bir değer başka bir kişi için önemsiz olabilmektedir.

- 1- Estetik Değer: Zarafet, ahenk, renk, şekil, simetri, güzellik değerlerinin ön planda olduğu bu dönemde insanlar karşılaştıkları her şeye estetik yargılarla değerlendirme yapmaktadırlar.
- 2- Teorik Değer: Rasyonel düşünce, eleştiri ve gözlem gücünün ön planda olduğu bu boyutta araştırmacı yönü yüksek bireyler bulunurlar.
- 3- Dini Değer: Kutsal inanışların daha fazla önem arz ettiği bir dönemdir.
- 4- Siyasi Değer: Başkalarının üzerinde hâkimiyet kurmanın ağır bastığı dönemdir.
- 5- Sosyal Değer: Toplumsallaşmak ve yeni dostluklar kurarak gerçek seviye ulaşmak için kişilerin nezaket, sempati, sevgi, saygı, hoşgörü ve özveri gibi değerleri ön plana çıkarmalarıdır.
- 6- Ekonomik Değer: Maddi olarak kendini iyi hissetmek önemlidir. Ekonomik yetkinlikte başkalarını geçmek temel amaçlar içerisinde (Karababa, 2014, s. 15).

Shalom Schwartz’ın Değer Teorisi: Değerleri, kişinin yol gösteren ilkeler bütünü, eşya ve hadiseleri değerlendirmesini sağlayan kılavuz rehber olarak tanımlayan Schwartz, değerlerin kişisel ve evrensel boyutlar arasında geniş bir skalaya sahip olduğunu anlatmaktadır. Değerlerin biyolojik değişkenler, toplumsal yaşantılar ve farklı kültürler sebebiyle kişilerce farklı öncelikler verildiğini ifade etmektedir (Schwartz, 1992). Schwartz değerleri 2 ana boyutta ve 10 farklı alt boyutta ele almaktadır.

1- Değişime Açıklık- Muhafaza Etme:

A- Değişime Açıklık: Uyarılma, Öz yönelim, Hazcılık

B- Muhafaza Etme: Uyum, Güvenlik, Geleneksellik

2- Kendini Aşma- Kendini Geliştirme

A- Kendini Aşma: Evrensellik, İyilikseverlik

B- Kendini Geliştirme: Başarı, Güç, Hazcılık (Aktaran, Karababa, 2014, s. 11).

- Güç: Otorite, sosyal Statü, kişiler üzerinde egemenlik, maddi üstünlük kurmaya çalışma ve refah sahibi olma
- Başarı: Yetkin olma, hırslı olma, zeki olma, başarıyı elde etme.
- Hazcılık: Hayattan keyif ve haz almaya çalışmak.
- Uyarılma: Heyecanlı yaşam, değişken bir hayat yaşamak, girişkenlik, cesur olma
- Öz yönelim: Özgürlük, kendi amaçlarını seçme, merak
- Evrenselcilik: İnsanların ve doğanın iyiliği için uğraşma, açık fikirli olma, sosyal adalet talebi, eşitliği savunma, hoşgörülü olma
- İyilikseverlik: Yardımsever olma, dürüst davranma, bağışlayıcı olmak, sorumluluk sahibi olma, sadık olma
- Geleneksellik: Dindar olma, hayatın kendine verdiklerini kabul etme, dindar olma, geleneklere saygılı olma, ılımlı bir hayat yaşama
- Uyum: Öz disiplin sahibi olma, anne baba ve yaşlılara değer verme, kibar olma
- Güvenlik: Ulusal güvenliğe önem verme, toplumsal düzeni önemseme, temiz ve sağlıklı olmaya çalışma, iyiliğe karşılık verme (Schwartz, 1992' den aktaran Karababa, 2014, s. 10).

Milton Rokeach'ın Değer Teorisi: Rokeach değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının olduğunu ifade eder ve değerleri amaçsal ve araçsal olarak ikiye ayırmıştır (Karababa, 2014, s.9). Amaçsal değerler insanların hayat gayelerini belirleyen ve buna hizmet eden değerlerdir. Bireylerin herhangi bir sosyal ya da bireysel değerinde oluşacak düşme ve yükselme durumu, diğer sosyal ve bireysel değerlerinde yükselme veya düşmeye sebep olmaktadır (Rokeach, 1973). Arzu edilen amaçsal değerler araçsal değerlere göre daha soyut, araçsal değerler amaçsal değerlere göre daha somuttur. Rokeach (1973) amaç ve araç değerleri on sekizer değerle kategorize etmiş ve bu iki değer sınıflamasının fonksiyonel bir ilişki içinde olduğunu ifade etmiştir.

- Amaç Değerler: Rahat bir hayat, heyecanlı bir hayat, başarı hissi, barış içinde bir dünya, güzellikler dünyası, eşitlik, aile güvenliği, özgürlük, mutluluk, iç huzur, gerçek sevgi, ulusal güvenlik, zevk, kurtuluş, özsaygı, sosyal onay, gerçek dostluk, bilgelik.
- Araç Değerler: Hırslı, açık görüşlü olma, yeteneklilik, neşe, temiz, cesaret, affedicilik, yardımseverlik, dürüstlük, hayal gücü kuvvetli, bağımsızlık, entelektüel, mantıkçılık, sevecenlik, itaatkârlık, kibar, sorumluluk, öz kontrol (Rokeach, 1973).

Clare W. Graves'in Değer Teorisi: İnsanların hayat tarzlarını ve değer yargılarını Maslow gibi hiyerarşik bir sistematik içinde inceleyen Graves, varoluşçu bir yaklaşıma sahiptir. Hiyerarşik sistemin her basamağında denge durumunu yakalayan bireyin bir üst basamağa çıktığını ifade etmiştir. Her denge durumuna ait değerlerle beraber birtakım düşünceler, tercihler, duyuşsal, bilişsel yönelimler ve güdüler mevcuttur. Kişi, bulunduğu basamağın zorunlu gerekliliklerini karşılayıp varoluşsal sorunlarını çözdükçe, ortaya yeni düzey çıkar ve bu düzeye dair ontolojik sorunlarla karşılaşır. Birey içinde bulunduğu var oluş düzeyine uygun değerler sistemi geliştirmektedir. Graves in hiyerarşik olarak sınıflandırdığı varoluşsal düzeyler aşağıdaki gibidir.

- 1- Tepkisel Var Olma: Değerlerin tepkilere göre belirlendiği bu düzeyde öncelik fizyolojik ihtiyaçları belirlemektir.
- 2- Geleneksel Var Olma: Güvenlik ihtiyacının bir değer olarak var olduğu bu düzeyde, insanların nesillerini devam ettirmeleri önemli iken, bilişsel çaba yoktur.
- 3- Ben Merkezli Var Olma: Benliğin farkına varılır ve hayatın devamı için başkaları üzerinde egemenlik kurmaya veya yaşanılan çevreden faydalanmaya yarayacak değerler şekillenir.
- 4- Öz Verili Var Olma: İnsanın dini değerlerinin önem arz ettiği bu dönemde insanlar ölüm sonrasında ki hayata dair bir şeyler yapmaya çalışırlar (Karababa, 2014, s.13).
- 5- Materyalist Var Olma: Bilimsellik, başarı, statü, şöhret, sahip olma gibi değerlerin baskın olduğu bu dönemde insanlar, dünyayı keşfetmek ve onu yönetmek çabası içindedirler.
- 6- Toplumsal Var Olma: İletişimin, hoşgörünün, saygının önemsendiği bu düzeyde kişiler insani değerleri ön plana alırlar.
- 7- Varoluş: Evrensel değerlerin ön plana çıktığı, toplumsal çıkar, bağımsızlık, başka değerlere karşı hoşgörü ve saygı, antidemokratik yönetim biçimlerine ve uygulamalarına itiraz gibi değerlerin yüksek olduğu bir düzeydir (Karababa, 2014, s.13).

Geert Hofstede'nin Değer Teorisi: Kültür ve değer kavramlarını kullanarak insanların zihinsel programlarını açıklayan Hofstede, değerlerin yoğunluk ve yön açısından insan davranışlarının oluşmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir (Hofstede, 1980). Hofstede insanların zihinsel sistematiğinin gözlenemez olduğunu, insanların söz ve davranışlarının zihinsel sistematiğinin çıktısı olduğunu, söz ve davranışlar üzerinden kişinin zihinsel sistematiğinin anlaşılabilirliğini ifade etmektedir (Turan, Aktan, 2008, s. 230). Değerleri kalıtsal, toplumsal ve bireysel etkileşimler sonucu elde ettiğimizi söyleyen Hofstede, insanın tercihlerinin sebebinin sahip olduğu zihinsel sistematiğ/programla ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Karababa, 2014, s. 13).

Nelson'un Değer Teorisi: Yapılan bir diğer değer sınıflandırmasında Nelson'un sınıflandırmasıdır. Nelson'un yaptığı değer sınıflandırması 3 grupta incelenir. Bunlar; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerlerdir.

- Bireysel Değerler: Seçim yapmada, satın aldığımız ürünlerde, hobilerimizde ve diğer kişisel tercihlerimizde etkilidir (Michaelis, 1988, s. 361).
- Grup Değerleri: Belirli bir grubun üyeleri tarafından benimsenen ve uygulanan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir (Naylor ve Diem, 1987, s. 350).
- Sosyal Değerler: Bireyin toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesini sağlayan adalet, saygı, farkındalık, eşitlik gibi değerlerdir (Michaelis, 1988; Naylor ve Diem, 1987; Aktaran, Koca, 2009, s. 64).

Erol Güngör'ün Değer Teorisi: Erol Güngör (1998) tarafından oluşturulan değerler sınıflandırması şöyledir.

- Estetik Değerler: Her şeyin ölçülü ve ahenkli olması, Güzelliklerle dolu bir dünya
- Ahlaki Değerler: Vicdan huzuru, Yalansız bir dünya
- Teorik (İlmi) Değerler: Cahillikten arınmış bir dünya, Bütün gerçeklerin bilinmesi
- İktisadi Değerler: Ekonomik bağımsızlık, Konforlu bir hayat,
- Dini Değerler: Öbür dünyayı kazanmak, Günahlardan arınma.
- Siyasi Değerler: Hürriyet için mücadele, Eşitliğin sağlanması,
- Sosyal Değerler: İnsanlara yardım, Eşitliğin sağlanması (Güngör, 1998).

Değer öğretimine dair literatürde var olan başat yaklaşımlar aşağıda incelenmiştir.

2.6. Değer Öğretimi Yaklaşımları

Sağlıklı insan ve toplum yetiştirebilmek için eğitim sisteminin değerlerle iç içe olması ve değer öğretiminin uzmanlarca yapılması gerekmektedir (Dilmaç, Ekşi, 2007, s.29). Değerler eğitimi yaklaşımları;

- İnsan tabiatı ve toplum ve çevre etkileşimi
- İnsanların değerleri kazanma süreçlerini izahlandırmaları
- Değerlerin çıkış kaynakları ve referansları
- Değerler eğitimine dair hedeflenen amaçlar
- Değerler eğitimi esnasında uyguladıkları usul ve yöntemler olarak birbirlerinden ayrılmaktadırlar (Meydan, 2014, s.96).

2.6.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı

En fazla kullanılan yaklaşımlardan biri olan bu yaklaşım, öğretmen merkezlidir ve anlatım, gösterim, alıştırma, didaktik soru sorma gibi yöntemler içermektedir. İlköğretim veya ortaöğretim çağındaki öğrencilere, ahlaki değerlerin öğretilmesi esnasında kullanılan bu yaklaşım, yetişkinler tarafından (öğretmen/ebeveyn) davranışların veya değerlerin doğrudan öğretilerek, davranışların yeniden yapılandırılması hedeflemektedir (Dilmaç, Ekşi, 2007, s. 30).

Doğrudan değer öğretimi yaklaşımında iki yöntem karşımıza çıkar. Bunlardan ilki telkin yoluyla öğretim yöntemi bir diğeri ise, davranış değiştirme yöntemidir.

Değer Telkini Yöntemi: Öğretmenin devamlı tekrar ve tavsiye yöntemini kullandığı bu yöntemde, öğrencilerin kendilerine anlatılan değerleri davranışa çevirmesi beklenir. Bu yaklaşımda öğrencilerin neyi öğrenip öğrenmeyeceği sorgulaması söz konusu değildir. Yetişkinlerin yönlendirilmesi ile hangi değerler sistemi öğrenilecekse o değerler öğrenciler tarafından öğrenilir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin yönlendirmelerini pasif bir şekilde takip eden, sorularını cevaplayan öğrencinin davranışlarını buna göre değiştirmesi beklenir. Öğrencinin değer öğrenme sürecine rehberlik ederek etkinlikleri planlayıp değerleri açıklamak görevi de öğretmene düşmektedir (Kupchenko ve Parsons, 1987, s. 4).

Superka tarafından geliştirilen bu öğretim modelinin işlem basamakları

- a. Telkin yaklaşımı olabilecek değerleri belirleme.

- b. Değer seviyelerini belirleme.
- c. Davranışsal amaçları belirleme
- d. Uygun metotları seçme
- e. Metotları uygulama
- f. Sonuçları değerlendirme

şeklindedir (Superka, Ahrens, Headstorm, 1976). Bu yaklaşımın amacı öğrencinin kendisine aşılana değeri içselleştirmesini sağlamak öğrenciye belirli değerleri aşılama ve öğrencinin değerler sistemini arzu edilen ideal değerlere yakın hale getirmektir (Suparka ve Johnson, 1975).

Davranış Değiştirme Yöntemi: Skinner tarafından geliştirilen bu yöntem bireylerin davranışlarını değiştirmeyi hedefler. “Öğretilmesi istenilen değerlerle tutarlı bir davranış göstermesi için bireylere, amacın belirlenmesi, ölçütün belirlenmesi, uygulanacak yöntemi seçme, seçilen yöntemin uygulanması, seçilen yöntemin değerlendirilmesi ve gerektiğinde de tekrar etme şeklinde beş basamak işlem uygulanır” (Sarı, 2007, s.61). Davranış değiştirildiğinde öğrenci ödüllendirilerek davranışın benimsenmesi sağlanır. (Meydan, 2014, s.100). Afdal, sınıf ortamında değer geliştirebilmek için bu yönteme sınır koyma yöntemi ile yeni bir boyut kazandırmıştır. Sınıf işleyişi için sınıfta uyulması gereken kuralları çeşitli yaptırımlarla desteklemiştir. Çünkü yaptırımlarla desteklenmeyen kurallar, kuralları çiğnemenin yanlış bir davranış olmadığı inancını doğurmaktadır (Afdal, 2007).

2.6.2. Değerleri Belirginleştirme/Açıklama yaklaşımı

Louis Raths, Merrill Harmin, Howard Kirchenbaum ve Sidney Simon un, John Dewey ve hümanistik yaklaşımdan etkilenerak geliştirdikleri bu yaklaşım, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini belirleme sürecinde aktif olmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşım öğrenciye değer empoze etmek yerine, öğrencinin hangi değeri benimsemesi gerektiğine kendisinin karar vermesini amaçlamaktadır. Öğretmenler ve yetişkinler bu yaklaşımda birer rehberdirler, yol gösterirler ve kararı öğrencilere bırakırlar (Dilmaç, Ekşi, 2007, s.33). Bu yaklaşımı savunanlar, diğer yaklaşımların insanın kendi değer sistemini inşa etmesine izin vermediği iddiasıyla eleştiriler getirmektedirler (Kupchenko ve Parsons, 1987).

Corder'e göre bu yaklaşım, öğrenciye rehberlik eden öğretmen, danışan veya ebeveynlere; başkalarının çocuklarına herhangi bir değer sistemi öğretmeye haklarının olmadığını

hatırlatmaktadır (Corder, 1999). Kirschenbaum'a göre yaklaşımın uygulanabilirliğini devam ettirebilmek için sınıfta bulunan öğrencilerin bir takım ortak değerlerinin olması gerekir. Öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri birbirlerine saygı duymaları için bu değerleri kazanmış olmaları gerekir dolayısıyla bu yaklaşım; yaklaşımın öncülerinden Kirschenbaum tarafından bile sorgulanmıştır (Kirschenbaum, 2000).

2.6.3. Değer Analizi Yaklaşımı

Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu'nun geliştirdiği bu yaklaşımın amacı, öğrencilere değer kavramının veya ilgili değerın nasıl değerlendirileceğini öğretmek, değer hakkında kalıcı yargılar geliştirebilmek ve ilgili değer etrafında kümelenmiş topluluğa nasıl katılabileceğini öğretmektir. Zihinsel süreçleri bilimsel araştırmalara ve mantığa odaklanan bu yaklaşım, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler (Dilmaç, Ekşi, 2007 s.34). Genelde toplumsal değerlere odaklanan bu yaklaşım, öğrencilere etraflarında yaşanan sorun ve problemlere mantıklı çözüm önerileri getirtmeyi sağlar (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012, s.52).

Değer analizi yaklaşımında kullanılan aşamalar vardır. Değerin sorunu belirlenir ve sorun netleştirilir. Sorun hakkında araştırma yapılarak hakkında bilgi toplanır. Toplanan bilgi ve kanıtların uygunluğu değerlendirilir. Çözüm yolları belirlenir ve bu çözüm yolları analiz edilerek doğruluk ve geçerlilikleri değerlendirilir. Çözüm yollarından biri seçilir ve davranışa dönüştürülür (Doğanay, 2006).

Değer analizinde literatür taraması veya alan araştırması bireysel veya grup olarak yapılarak sınıfla paylaşılır. Öğretmen problemi sunar, öğrenciler sorunu tespit ederler. Sorun açıklanır, soruna dair bilgiler toplanır, kanıtlar değerlendirilir, alternatif çözüm yolları analiz edilerek mukayese edilir ve bir tanesi belirlenir. Belirlenen çözüm yolu eyleme dönüştürülür (Sunal ve Haas, 2002). Ahlaki meselelerin bilimsel objektivite ile çözülmeye çalışılması doğru görünse de bu yaklaşımın duyguların ön planda olduğu bir konuda bilimselliğe yaptığı aşırı vurgu sınırlılıkları arasındadır ve eleştirilmektedir (Meydan, 2014, s. 102).

2.6.4. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı

Kohlberg' in gelişim kuramına dayanan bu yaklaşım, var olan değerleri analiz etmek, sosyal etkileşim sağlamak, analiz etme ve mantık yürütme süreçlerini güdülemek, paydaşlara eşit sorumluluklar vermek ve demokratik ortam oluşturarak rol almaya teşvik etmek gibi esaslara sahiptir. Düşünme ve muhakeme etme kabiliyetlerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bu yaklaşımda, öğretmenin görüşü, analiz edilmeye ihtiyaç duyan diğer yargılardan sadece biri olarak tanımlanır ve kesinlik içermez. Toplum ve okulların, kazandırmak istedikleri değerleri davranışa dönüştürmeyi amaçladıklarını anlatan bu yaklaşım, okulda var olan tüm kuralların, çalışan personel de dâhil tüm paydaşların katılımıyla alınmasını ve bu kuralların herkes tarafından istisna olmadan uygulanmasını istemektedir (Dilmaç, Ekşi, 2007, s. 35).

Bu yaklaşım, okul hayatının ve okulda oluşan kültürün çocukların değer kazanma süreçlerine olumlu etkiler yaptığını ifade etmektedir (Doğanay, 2006). Bu yaklaşımda değer kazandırmak amaçlanmaz. Eleştirel düşünmeyi ve muhakeme etmeyi ön plana çıkaran bu yaklaşımda değerler, bilişsel ahlaki konular olarak anlamlandırılırlar (Yiğittir, Kaymakçı, 2012, s. 50-53). Yaklaşımın odak noktası farklı bakış açıları kazanarak dengesizliği ortadan kaldırıp bilişsel ahlaki gelişimi sağlamaktır (Power, Kohlberg, 2002). Bu yaklaşımın temel amacı üst düzey değerler sistemini referans alan düşünce kalıplarının gelişmesini sağlamak ve kişinin kendi değerlerini ahlaki gerekçeleriyle müzakere etmeye yönlendirmektir (Suparka, Johnson, 1975).

2.6.5. Gözlem Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı

İnsanların sosyal davranışları birbirlerini model alarak öğrendiği fikrine dayanan bu yaklaşım, öğrencilerin duyularını kullanmak suretiyle gözlem yapmalarını sağlayıp öğrenme faaliyetine aktif katılmalarını istemektedir. (Yiğittir, Kaymakçı 2012 s 50 – 53).

İnsanların sahip oldukları bilgi ve becerilerle beraber yaptıkları davranışlar, başkaları tarafından gözlemlenir ve sonuçlarına göre kendilerine uygun olup olmadığı değerlendirilir. Gözlemler sonunda olumlu geri dönüş alınan davranışlar yapılmak istenir, olumsuz dönütleri olan davranışlardan da kaçınılmaktadır (Gündüz, 2018, s. 28).

Öğrencilerine kötü söz söylememelerini salık veren bir öğretmenin kızdığı durumlarda kötü sözler söylemesi, öğrenciler açısından inandırıcılığını yitirmesine sebep olmaktadır çünkü öğretmenin söyledikleri ile yaptıklarını gözlemleyen öğrenciler çelişkiyi fark edeceklerdir.

2.7. Değer Öğretimi Yaklaşımı Olarak Karakter Eğitimi

Birçok tanımlanan karakter kelimesi eylemlerimiz hakkında bize yol gösteren ve bir araya gelmiş değerleri ifade etmektedir (Sılay, 2010, s. 26). Battistich karakteri, insanın bilişsel ve duyuşsal olarak olumlu gelişmesi olarak tarif eder (Battistich 2011, s.2).

Josephson Etik Enstitüsü karakteri oluşturan altı bileşeni “dürüstlük, saygı, sorumluluk, adalet, yardımseverlik ve vatandaşlık” olarak ifade etmiştir. İnsanların doğru ve iyi davranabilmesi, ahlaki ve kişisel olarak gelişiminin sağlanması için karakter eğitimi almaları gerekmektedir (Yolcu, 2015, s. 10).

Eğitim Bilimleri Sözlüğünde ki karakter eğitimi tanımlarından biri, “Öğrencilerde belli bir ahlak anlayış ve ölçüsüne göre birtakım özellikler geliştirme amacını güden eğitim” şeklindedir (Güneş, 2015). Lickona’ya göre karakter eğitimi, insanların temel moral değerleri algılayarak önemsemesi ve bu doğrultuda davranış geliştirmesi için gösterilen çaba ve çalışmalardır (Lickona, 1991). Sorumlu vatandaşlar olabilmek için insanlarda bulunması gereken inanç, tutum ve davranışların öğrenildiği sürece karakter eğitimi denir (Koller, 2006, s. 18).

Karakter eğitimi öğrencilerin bilgi beceri ve kabiliyetlerinin geliştirilerek yaptıkları tercihlerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri hale getirilmesine denir (Ryan ve Bohlin, 1999). Karakter eğitimi müfredatı okuldaki resmi programdan ayrı bir program değil bilakis okuldaki programa eklenmeli ve okul yaşamının bir parçası olarak telakki edilebilmelidir (Ekşi, 2003, s. 81).

Karakter eğitimi bireyin geleneksel miras kodlarını aktarmak suretiyle, kişinin kendi erdemlerini geliştirmesini bekleyen özelliğiyle, değerler eğitimi yaklaşımlarından biridir. (Burret ve Rusnak 1993 s. 14). Bu yaklaşıma göre insanların erdemleri doğuştan değil, yaşayarak tecrübe edilerek öğrenilir (Meydan, 2012, s.137).

Literatüre 1860 yıllarda Amerika’da giren karakter eğitimi ifadesi, insanlık tarihi boyunca eski yunan düşünürlerinden İslam bilginlerine kadar pek çok ilim ve fikir adamının meselesi olmuştur (Sırrı, Mehmedoğlu, 2015 s. 125).

Örneğin ünlü Müslüman Türk bilginlerinden Yusuf Has Hacıp’in kaleme aldığı Kutadgu Bilig adlı eserde Aytoldu oğluna; “kalbini ve dilini doğru tut, Allah'a kullukta kusur etme, alçakgönüllü ol, dünyaya tamah etme, kimseye zulmetme, daima iyilik yap, başkalarını kıskanma, çok yemek yeme, şarap içme, zina etme, öfkeli olma, kadere razı ol, dürüstlükten sapma diye vasiyet etmiştir” (Hacıp, Kutadgu Bilig, 2015) demiştir. Karakter eğitimi bir insanın ahlaki hayatının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarını kapsayan değerlerin insanın kişiliğinde kristalleşmesidir (Dilmaç, Ekşi, 2007, s.39).

Washington D.C.’de bulunan Karakter Eğitimi Ortaklığı [Character Education Partnership (CEP), 2010] etkili bir karakter eğitimi için 11 temel prensip belirlemiştir.

1. İyi karakteri oluşturan değerleri geliştirme.
2. Karakteri; düşünce, duygu ve davranışı da içerecek şekilde kapsamlı olarak tanımlama
3. Kapsamlı, etkili bir şekilde geleceğe dönük ve bilinçli bir yaklaşım benimseme.
4. Okul ortamını insancıl hale getirme.
5. Öğrencilerin ahlaklı davranmalarına fırsat verme.
6. Öğrencilere saygı duyarak karakterlerini geliştirecek ve başarılı olmalarına yardım edecek anlamlı ve güçlü bir eğitim programı sağlama.
7. Öğrencilerin öz motivasyonlarını geliştirmelerini sağlama.
8. Öğrencilere rehberlik eden okul çalışanları, aynı temel değerlere sahip, sorumluluğu paylaşan etik öğrenme topluluğudur.
9. Okul, paylaşılan liderliğin ve karakter eğitimine uzun soluklu bir desteğin sağlanmasına katkıda bulunur.
10. Karakter oluşturma gayretlerine aile ve toplumu dâhil etme.
11. Okul personelinin, okulun sosyal dokusu ve kültürünün, aynı zaman da öğrencilerin iyi karakter özelliklerine sahip olup olmadıklarını değerlendirme (CEP, 2010).

Etkili bir karakter eğitimi programında olması beklenen birtakım kriterler vardır. Bunlar;

- a. Katılımcılık
- b. Bütünleşik Program
- c. Uygulanacağı Okula ve Topluma Görelik

- d. Yetişkin Modelliği
- e. Personel Gelişimi
- f. Bütüncül Olmak ve Kalıcı Davranışa Yönelme
- g. Bireysel Farklılıkları Hesaba Katma (Meydan, 2012, s. 146)

2.8. Değerler Eğitiminde Gizilgüç: Örtük Programı

2.8.1. Örtük Program

Öğrenme alanlarında resmi programlar (yazılı/formal) haricinde olan fakat öğrenme sürecine ciddi tesirleri bulunan, yazılı metni olmayan programlara Örtük/Saklı/Gizil programlar denir (Cemiloğlu, 2006, s. 260). Öğretmenin yaptığı öğretim görevinin mahiyeti dışında veya içinde gerçekleşebilen, gizil öğrenme olarak tanımlanabilen örtük program kavramı 1930'ların başlarında William Waller tarafından kullanılmıştır (Eisner, 1985; akt. Marsh, 1997, s. 33).

Jackson (1968) tarafından ise ilk defa kavram olarak kullanılan örtük program ifadesi “çalışılmamış, üstü örtülü, gizli, yazılı olmayan, kasıtsız, görünmeyen program, eğitimin akademik olmayan sonuçları, eğitim çıktıları ve eğitim sürecinde öğretilen her şeyin kalıntısı” yan anlamlarıyla beraber de kullanılmaktadır (Hashemi ve diğ. 2012, aktaran, Coşkun. 256). Örtük program, resmi öğretim programları ve genel olarak kullanılan ders araç ve gereçlerinden ayrı olarak üstü kapalı yollar ile öğrenciye bilgi ve davranış kazandırmaktadır (McLaren, 2011, s. 313).

Davranış kazandırma konusunda örtük programların açık programlardan daha efektif olduğunu ifade eden Bacanlı (2011, s.47), genel olarak bilişsel kazanımların açık programla kazandırılmasına rağmen duyuşsal beceriler kazanma ve karakter süreci inşası gibi konularda örtük programın etkili olduğunu ifade etmektedir.

Resmi eğitim kurumları olan okulların kendilerinden beklenen görevleri eğitim politikalarıyla çerçevesiyle olmasına rağmen, okulun içinde bulunduğu çevre, sosyokültürel inanışlar, öğrenci çeşitliliği gibi etkenlerden dolayı öğretmenler; öğrencilerin faydasına olacak bir takım iş ve eylemleri yapamayabilirler. Burada devreye giren örtük

program, resmi programın göremediklerini gören, eksikliklerini gideren program olarak düşünülebilir (Gündüz, 2018, s. 28).

2.8.2. Değer Öğretiminde Örtük Programın Önemi

Örtük programla değer öğretimi yapmak, değer eğitimine dair müstakil bir dersin vereceği teorik bilginin yanı sıra, değerleri ilgili ders konusunun içine gizleyerek davranışa dönüştürmeyi ve kalıcı hale getirmeyi hedeflemektedir (Dilmaç, Ekşi, 2007 s.38).

Örneğin Çin Halk Cumhuriyeti'nde değerler eğitimi resmi programla yapılmasına rağmen, okullar değerler eğitimini örtük programlarla öğretmeyi tercih etmektedirler (Chi-Hou, 2004). Yazılı olmayan ve ders dışı etkinliklerinde içinde olmadığı örtük programda, okulda görev yapan tüm personelin değerleri, tutumları, davranış ve yaklaşımlarıyla beraber okul ortamının niteliği, öğrenci etkileşiminin kalitesi etkili unsurlardır (Tezcan, 2003). Paykoç, Örtük programı “okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamı” olarak tanımlamaktadır (Paykoç, 1995).

Örneğin öğrencilerin demokratik değerleri karakterlerinde kristalize etmeleri okul ortamında bu değerlerin her an yaşayıp yaşatılmasına bağlıdır. Çocukların kazanması istenen değerler teorik anlatımının yanında rol model olunarak kazandırmaya çalışmak, çocukların kendi öğrenme süreçlerinde daha etkili olmaktadır. Bu durumsa okulda uygulanacak örtük programın ilgili değerlere uygun olarak icra edilmesiyle mümkün olabilmektedir. Değerlerin davranışa dönüşmesi ancak bu şekilde mümkün olabilmektedir (Kıncal, 2002, s. 99).

Demokratik değerleri kazandırmaya dair etkinlikler yapan bir öğretmenin, öğrencilerin tercihleriyle belirlenmesinde fayda olan bir konu hakkında karar verme sürecine öğrencileri dâhil etmiyor ve söz hakkı tanımıyorsa, örtük program demokratik değil otokrat bireylerin yetişmesini sağlıyor demektir (Parmar ve Makwana, 2013, s. 71).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair düşünce-tutum ve niteliklerinin belirlenmesinde örtük program çok işlevseldir. Fakültenin sosyal ortamında, öğretmen eğitimi programlarının uygulanması sürecinde, kullanılan ders materyalleri içinde, öğretim elemanlarının veya kurum yöneticilerinin tavır ve sözlerinde bulunan gizli mesajlar, öğretmen adaylarını etkilemektedir (Yüksel, 2007, s. 324).

2.9. Değerler Eğitimi/Öğretiminin Uygulanması

İnsanın içinde olan ahlak yasasının eğitim yoluyla yerleştirilmesi gerektiğini ifade eden Kant, insanın ahlaki eğitim için gerekli olan vicdan hazır bulunuşluğuna sahip olmasının yeterli olmadığını ifade etmektedir. Bu yetersizliğin akıl ve beğeni yoluyla tamamlanarak, doğru iyi ve güzel olan davranışların eğitim yoluyla içselleştirilmesi önemlidir (Soykan, 2013, s. 52-53).

Değer öğretimi ailede başlayan, belirli bir sistematik çerçevesinde eğitim yoluyla verilen ve hayatın sonuna kadar da gelişmesi beklenebilen bir eğitim şeklidir. Aile sonrası aşamada bireyin içinde yaşadığı toplumun norm ve kuralları, rol modeller ve informal öğrenmeler ile şekillenen değerlerin eğitim vesilesi ile planlanarak öğrenilmesi önem taşımaktadır (Kale, 2015, s.43).

Değerler eğitiminin ne olduğu kadar nasıl olması gerektiği de önemlidir. Nasıl sorusuna verilecek tek bir cevap yoktur çünkü farklı zaman durum veya ortamlarda uygulanması gereken farklı yöntem ve teknikler vardır.

Değer öğretiminde öğrenilecek değerlerin önemini öğrenci tarafından fark edilmesi çok önemlidir. Değerler öğretiminde zorlama söz konusu olmamalıdır. Kişilerin özgür iradeleri ile kabul ettikleri değerler kalıcı olabilmektedir. İçselleştirilebilmiş değerler tutumlara, tutumlarsa davranışlara dönüşebilir (Dilmaç, Ekşi, 2007, s.23).

Bottery (2000) bir toplumda verilen değer eğitiminin aşağıdaki dört genel süreci kapsamı gerektiğini vurgulamıştır.

2.9.1. Akıl Yürütme ve Mantığı Teşvik Etme

Değer öğretimi yapılırken öğretilmeye çalışılan değerler takdim edilir. Bu değerlerin kişinin dünya görüşüne veya kişinin normlarına uygun olup olmadığı kendisi tarafından değerlendirilmelidir. Bu değerler kişinin hayatına uyuyorsa kişi tarafından öğrenilmeye çalışılacaktır. Aksi durum söz konusu ile öğrenilmeye çalışılmayacaktır. Değerin kabulü veya reddi sürecinde odaklanılması gereken şey akıl yürütme sürecidir. Değerlerin kişilere takdim edilmesi, kişilerin kendi mantıkları ile analiz yapmalarını sağlayacaktır (Bottery, 2000).

2.9.2. Empati Geliştirme

Empati kişinin kendi iç dünyasına ve kişiliğine zarar vermeden karşıda ki kişinin iç dünyası ile yer değiştirmek olarak tanımlanabilir. Empati üç farklı tarzda ortaya çıkmaktadır. Başkalarının gözünden kendini görme, herhangi bir kişiyi başka insanların gözüyle görme ve herhangi birinin gözünden başkalarını görme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Eğitimle gerçekleşebilen empati, eğitim sürecinde elde edilen tutum ve davranışların dışa yansmasıyla pekişerek kalıcı davranış haline gelebilir (Dilmaç, Ekşi, 2007, s.26).

2.9.3. Benlik (öz) Saygısı Geliştirme

Bir bireyin kendisine dair değerlendirmeleri sonucunda vardığı kıymet hükümleri ve yargılar benlik saygısıdır. Benlik saygısının duygusal, bilişsel, toplumsal ve bedensel öğeleri vardır. Kendini değerli hissetme, yeteneklerini, bilgi ve becerilerini ortaya koyabilme, başarma, beğenilir olma, kabul görme, sevilme, kendi bedensel özelliklerini kabul ve benimseme, benlik saygısının oluşması ve gelişmesinde önde gelen etkenlerdir (Yörükoğlu, 1986).

“Bazı araştırmacılar (Coopersmith, 1974; Yörükoğlu, 1978; Calhoun ve Acocella, 1990; Yavuzer, 1991), benlik saygısı gelişiminde en önemli etkenin aile olduğunu vurgulamaktadır”. Ailenin, çocuğa gösterdiği saygı ve kabul, çocuğun öz saygısını geliştirmesine yardımcı olarak ve benlik saygısı geliştirecektir. Çocuğun benlik saygısının yüksek olması kendini değerli hissetmesini kendine güvenmesini ve saygı duymasını sağlar. Aksi durumda ki çocuğunsa kendine güveni az, başkalarını önemsemeyen ve başkalarının duygularının farkına varmayan tutumlar geliştirmektedirler. Benlik saygısı geliştirmenin değerler eğitiminin bir parçası haline gelmesi ve insanların kişiliklerinin sağlıklı şekilde oluşması açısından oldukça önem arz etmektedir. Çünkü benlik saygısı gelişmemiş insanların değer kazanma ve kazandığı değerleri tutum ve davranışa çevirmeleri oldukça zordur (Dilmaç, Ekşi, 2007, s.27).

2.9.4. İş birliği Geliştirme

“İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir.” (Güngör, Açıkgöz, 2006, s.485).

İş birliği yaparak yetişen çocukların toplumsal hassasiyetleri gelişmektedir. Toplumsal değerleri ve biz duygularını geliştiren, akademik ve duyuşsal kabiliyetlerin kazanımında önemi ispatlanmış iş birliğine dayalı öğrenme, değerler eğitimi ve öğretiminin bir parçası olmalıdır (Dilmaç, Ekşi, 2007, s.28).

Bir ülkenin eğitim sistemi, yetiştirmek istediği insan tipi, eğitim sisteminin genel amaçlarında ifade edilen değerlere göre şekillenmelidir. Eğitimin amacını, yönünü, şeklini, çerçevesini belirleyen bu değerler eğitim faaliyetiyle ulaşılmak istenen insan ve toplum tipini bize haber verir (Doğan, 1997, s. 18).

Dolayısıyla değerler sisteminin yok olmaması için bireylere kazandırılması gereken değerler aynı zaman da bugün ve gelecekte var olacak olan toplumun varlığı ve sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir. Bireyleri kültürel ve sosyal açıdan farklı seviyelerde etkileyen değerler tüm birey veya toplumların tüm yaşamını etkilemektedir. (Dilmaç, 2007, s.33).

2.10. Değerler Eğitiminde Aile ve Okulun Rolü

İnsanların bebeklik ve ilk çocukluk dönemleri aile kurumu içinde geçmektedir. Aile değerlerin edinimi noktasında ilk sıradadır ve oldukça önemli bir dereceye sahiptir. Aile içinde sağlıklı ve tutarlı bir zemin oluşturmak oldukça önemlidir çünkü insanların kişilik ve karakter gelişimleri ailede başlar. Bu durumda değerler eğitiminde ailenin önemini arttırmaktadır (Yaman, 2012, s. 18).

Değerler eğitimi ailede başlamaktadır. Çocuklar ailelerinden çevrelerinde ki insanlara nasıl davranmaları gerektiği, kendisine ait olmayan eşyaları kullanmak için izin almaları gerektiği, temizlik alışkanlıklarına özen göstermek gerektiği, ebeveynlerinin sözünü tutmak gerektiği, doğru söylemek, eşyalarını başkalarıyla paylaşmak gerekliliği gibi birtakım değerleri öğrenirler. Bu değerlerin davranışa dönüşmesi hızlı olabildiği gibi bazen bu değerlerin davranışa dönüşmesi gecikebilmektedir (Ulusoy, Dilmaç, 2014, s.85).

Ailede alınan değere eğitimden sonra değerlerin kişilere ve topluma aktarımında en önemli yer okullarıdır çünkü okullar öğrencilerin hem eğitim alabilmesi hem de sosyalleşmesini sağlar (Bacanlı, 2011, s. 20).

Yaşadığımız toplum ailede alınan değer eğitiminin, çocuğun doğru ve iyi olanı tercih edip yapması için yeterli olduğu basitlik ve kolaylıkta değildir. Günümüz toplumunda bilişsel

alanda olduğu gibi duyuşsal alanda da beceriler kazandıran okullar değerler eğitiminin en önemli aşamasından biridir. Ahlaki bir topluluk olan okulda verilen ve öğrencilerin bilgi beceri ve ahlaki yönlerini geliştiren eğitim, program olarak değerler eğitiminin tümünü kapsamaktadır (Akbaş, 2004, s.63).

Gençlerin değer yargılarının gelişiminde okulun önemli bir rolü vardır ve aynı zamanda okullar toplumun değerlerinin yansıtıldığı ve uygulandığı yerlerdir. Okulların varoluşları, buldukları toplumun değerler eğitimiyle doğrudan ilişkilidir. (Halstead, 1996, s.3). Uygun'a (2013) göre; bizatihi okulun kendisi, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanıdır.

Öğrenciler okulda sadece bilişsel alana hitap eden bilgiler öğrenmezler. İş birliği yapma, saygılı olma, beraber yaşama, yardımsever ve paylaşımcı olma, hoşgörü gösterme gibi insanın duyuşsal alanına hitap eden kazanımlar elde ederler. Eğitim sisteminin genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin karakterlerini olumlu yönde geliştirecek değerler vermek, okulun en önemli görevlerindendir (Çengelci, Hancı, Karaduman, 2013, s. 34).

Türk Millî Eğitim sisteminde değerlerin ne şekilde verileceği konusunda netlik yoktur. Okullarda okutulan derslerde değerleri konu edinen bir ders yoktur. Değerler programların genel amaçları içinde bulunmakla beraber değer öğretimi örtük programlara bırakılmıştır.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları'ndan söz edilirken değerlere sık sık vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu değerler, kanunda "Türk Milletinin bütün fertlerini, Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren (md. 2); beden, zihin, ahlak, ruh ve duyu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip (mad. 3) bireyler yetiştirmek" şeklinde yer alır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1974, s. 2342).

Eğitim kurumlarında öğretilen bilgi beceri tutum değer ve davranışlar yine eğitim kurumları vasıtasıyla topluma aktarılır. Özgür veya nötr değer eğitimi olmayacağı için değer eğitimi belirli programlarla okullarda verilir. (Etzioni, 2002, s.114-115). Okullarda uygulanan değerler eğitim programları toplumun değerlerine beklenti ve özelliklerine uygun olduğu zaman, hayat ve okul arasında sıkı bir bağ oluşur. Böylelikle değerler teorik söylemler olmaktan çıkar. (Öztürk, 1978, s.25).

Değer eğitimi verecek okulların birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Okulda ki ortam saygı sevgi sorumluluk adalet gibi temel değerleri pekiştirebilecek ve okula devamı teşvik

edebilecek nitelikte olmalıdır. Katılımcılığın teşvik edilmesi için lazım olan gerekliliklerin uygulanabildiği, öğrencilere sağlıklı yaşama dair eğitimlerin verilebildiği, günlük hayatta öğrencilerin karşılaşabileceği problemlerle başa çıkma becerilerini geliştirebilecek ve karakter eğitimine önem veren bir programa sahip olmalıdır (Elians, Parker, Kash, 2008, s. 248“den aktaran, Katılmış, 2010, s.86).

Lickona(1991, s. 325)’e göre okulları öğrencilerin ahlaki gelişimlerine katkı sağlayacak ortamlar haline getirebilmek için;

- 1- Okul müdürü akademik ve ahlaki rol model olmalıdır.
- 2- Okulun değerlerini destekleyip geliştirebilecek disiplin esasları uygulanmalıdır.
- 3- Öğrencilerin okul üzerinden kendilerini ait hissedebilecekleri bir topluluk bilinci geliştirilmelidir.
- 4- Okulun sahiplenilip korunabilmesi için öğrencilerin okul yönetiminde demokratik kriterlere göre bulunmaları gerekmektedir.
- 5- Öğrenciler ve okul personeli arasında saygı-adalet-iş birliğine dayalı bir ilişki tesis edilmelidir.
- 6- Okulda ahlakın öneminin yükseltilebilmesi için, ahlaka dair konular sık sık ele alınmalıdır.

2.11. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Öğretmen faaliyeti öğretmen ve öğrenci arasında olduğu gibi usta çırak ilişkisinde ve dahi ebeveyn çocuk ilişkisinde başatır. Öğreten ile öğrenen iki ayrı kişi olduğu için bu iki kişi arasında özel bir bağ kurulmalıdır. Bu bağ değerler vasıtası ile olur (Çetin, 2001).

Okulda öğretmenler tarafından verilen eğitimden dolayı öğretmenler çocuklar için anne ve babalarından daha farklı olmaktadır (Turan, Ulusoy, 2016). Öğretmenler tecrübe -bilgi -beceri kabiliyetleri ile okulda verilen eğitimin baş unsurudur. Öğrencide oluşan davranışların birçoğu öğretmen davranışlarından esinlenmektedir. Öğretmen kişisel hayatı veya okulda ki davranış ve söylemleri ile öğrencilerin davranış kazanmasında oldukça etkili olduğu gibi bir programın öğrenciye aktarımı ve geri dönüt alınmasında da eğitimin en önemli ögesidir (Koç, 2016).

Öğretmen sadece bilişsel bilgi veren aktarıcı değildir. Öğretmen; bilişsel duyuşsal ve davranışsal yönü olan insanın ilmi ahlaki olarak yetiştiren kişidir. Toplum içinde yaşamının ve toplumun değerlerine sahip olmanın bir takım ahlaki ve manevi normlara tabi olmakla alakalı oluşu, topluma insan yetiştiren öğretmenin görevlerini artırmaktadır. Bilişsel bilgi vermenin yanı sıra öğretmenin diğer görevleri içinde fazilet sahibi insan olarak rol model olmak vardır (Çelikkaya, 1998, s.137).

Öğretmenler konumlarından dolayı değerlerin öğrencilere aktarılmasında önemli bir role sahiptirler (Çetin, 2013). Öğretim programlarının uygulayıcısı konumunda olan öğretmenler, eğitim sürecinin en önemli ögesidir. Eğitim sürecinin planlayıcısı olan öğretmenler aynı zamanda sürecin en aktif unsurudurlar. Alanda yapılan araştırmalara göre, fiziksel imkânların yanı sıra okullarda öğretimi etkili kılan en önemli öğelerin öğretmen ve öğrenci olduğunu ortaya koymaktadır. (Balcı, 1991, s. 58).

Değer öğretimi için kullanılacak programların uygulayıcısı olan öğretmenler davranışları ile öğrencilere rol model olmaktadır. Bir öğretmenin kıyafetine ve hijyen kurallarına özen göstermesi “temizlik”, gireceği derse zamanında gelmesi ve ders işleyişi için gerekli öğelere her daim sahip olması “sorumluluk” sözüne sadık olması “dürüstlük” çok önemlidir. Çünkü öğretmenin yukarıda örneklerle anlatılan benzeri değerlere sahip olması, öğretmenin rol model alan öğrencinin değer kazanımı açısından önemlidir (Şen, 2007, s. 15).

Ryan a göre öğretmenin değer eğitiminde başarılı olmasını için gereken en önemli kavramlar güven ve adalettir. Öğrencilerine güven aşıl原因an öğretmen, öğrencilerini her anlamda motive eder. Adalet duygusu erken yaşta farkına varıldığı için öğretmenlerin davranışlarında adaletli olmaya özen göstermeleri gerekmektedir (Ryan ve Bohlin, 1999, s.157).

Akbaş'a (2004, s.90) göre; “Öğrencilerine karşı sıcak, hevesli, heyecanlı, işe yönelik, düzenli, farklı materyal kullanan ve yeterli seviyede disiplin uygulayan öğretmenlerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür”.

Değer eğitiminde öğretmenin rolü oldukça önemlidir çünkü öğretmenler, okulda derslerine girdikleri öğrencilerle beraber derslerine girmedikleri öğrencilere de değer aktarımı yaparlar ve rol modeldirler. Öğretmen neyin iyi ne kötü neyin doğru neyin yanlış neyin gerçek neyin sahte olduğunu, örnekler gösterip, sebep ve neticeleri anlatarak açıklama yapmalıdırlar (Halstead ve Taylor,2000, s.174).

Lickona (1993, s.7) göre değer öğretiminde başarılı olmak için öğretmenlerin gerçekten rol model olmaları, ahlaki bir sınıf ortamı oluşturmaları, disiplin sahibi olmaları, demokratik teamüllere uygun sınıf ortamı oluşturmaları, değer eğitimini programa uygun yapmaları, iş birliğine dayalı öğrenmeye önem vermeleri, sorumluluk vermeleri, problemlerin çözümü için yol göstermeleri, olumlu rol modelleri örnekletmeleri, velilerle iletişim içinde olmaları gerekmektedir.

Akbaş'ın Gorrison'dan aktardığına göre ise okullarda değer öğretiminde başarılı olmak için öğretmenlerin birbirleriyle uyumlu değerlere sahip olmaları, değerlerin teoriden çok pratiklerle öğrenildiği bilgisine sahip olmaları, sahip olunan değerlerin muğlaklık içermeyecek şekilde net olarak tanımlanmış olması, öğrencilerin değerlerinin saygıya değer olduğunu bilmeleri, bir değer her öğrenciyi tarafından aynı derece sahiplenilmeyeceğini bilmeleri, değer öğreniminin değer yargıları oluşma sürecinde oldukça önemli olduğunu bilmeleri ve öğrencilerin yaşadıkları çevrenin ve kalıtımsal özelliklerinin ortalaması olduğunu bilmeleri gerekmektedir (Akbaş, 2004, s.95).

Dılmaç (2012)'a göre; değer öğretimi esnasında öğretmenlerin yapması gerekenler şunlardır.

- a) Öğretmen model olmalıdır
- b) Sınıf içinde ortak bir sosyal ortam oluşturmalıdır
- c) Öğrencilerin sorumluluk bilincini arttırmak için her birine sorumluluklar vermelidir
- d) Ödül - ceza yönteminin yanı sıra teşvik ederek ve cesaretlendirerek değerlerin içselleştirilmesini sağlamalıdır.
- e) Öğrencilerin kendi seçimlerini yapabilmelerini ve kendi kararlarını almalarını sağlamalıdır.
- f) Öğrencilere paylaşım fırsatı vermelidir
- g) Öğrencilerin grup çalışmaları vesilesi ile ortak iş yapabilme becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunmalıdır.
- h) Öğrencilerin tartışma kültürünü edinmelerini sağlamalıdır
- i) Öğrencileri soru sormaya teşvik etmeli ve cesaretlendirmelidir.

Öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir biçimde yapmalarını sağlayan etkenlerden biri de öz yeterlik algılarıdır. Değer öğretimi için en önemli role sahip olan öğretmenler acaba gerekli beceri ve kabiliyetlerle beraber yeterli değere sahip midir? Sahip olduğunu düşünen

öğretmenlerin değer öğretimi verebilecek öz yeterlik inançları mevcut mudur? Bu tip sorulara cevap arayabilmek için öz yeterlik kavramı incelenecektir.

2.12. Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik çalışmaları, Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı fobileri olan insanlara Albert Bandura tarafından yapılan terapi çalışmalarıyla başlamıştır. Hayvanlar tarafından ısırılma korkusu olan insanlara Albert Bandura'nın yaptığı seanslarda, bazı kişilerin ısırılma korkularını yenemedikleri fark edilmiştir. Bazı fobiklerde başarılı bazılarında ise başarısız sonuç elde edilmesinin sebebinin kişilerin seans sonunda başarılı olup olamayacaklarına dair inanç ve algılarının birbirlerinden farklı olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Benzer özelliklere sahip fobik kişilerin yeterlik algılarında ki bu değişkenlik, farklı sonuçların doğmasına neden olmuştur (Sakız, 2013, s. 187).

Bandura'ya göre öz yeterlik; "kişinin belirlenen hedefleri gerçekleştirme sürecinde gerekli olan eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan kişisel inancıdır" (Bandura, 1997, s. 3). Başka bir ifadeyle öz yeterlik kişinin kendi potansiyeli çerçevesinde üzerinde olduğu işi yapıp yapamayacağına dair inancı olarak da tanımlanabilir. Eğitim ve yönetim bilimlerinin amaçlarından birinin insanların kabiliyet ve potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarını öğrenmeleri olduğu söylenebilir. Öz yeterlik bir kişinin herhangi bir iş veya eylemi yapabileceğine dair inancıdır (Kurt, 2012, s. 197).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının temel esaslarından biri olan karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre, kişisel etkenler, kişinin davranışları ve yaşadığı çevre karşılıklı olarak birbirlerini etkileyerek, insanın bir sonraki davranışının ne olacağı noktasında belirleyici özelliğe sahiptir. (Bandura, 1986). Öz yeterlik kavramı da karşılıklı belirleyicilik ilkesinin en önemli etkenlerindedir. (Bandura, 1997). Banduraya göre insanların birtakım yeteneklere sahip olmaları, bu becerilere ihtiyaç duyulduğu durumlarda kullanabilecekleri anlamına gelmemektedir. İnsanların becerilerini gerekli zaman ve zeminde kullanabilmelerini sağlayan kendilerine dair öz yeterlik inançlarıdır. Kişilerin kendilerine verilen bir görev veya sorumluluğu yerine getirmelerinde ki gönüllü olma durumları da öz yeterlik inançlarına bağlıdır (Bandura, 1997). Sosyal bilişsel kurama göre kişilerin davranış ve eylemlerinin arkasında ki temel motivasyon kuvveti öz yeterlik algılarıdır. Öz yeterlik arttıkça, çaba ve gayret artarak performans gelişimi sağlanır (Kurt, 2012s. 197). Kişilerin

davranışlarının sonucuna ilişkin yorum ve algıları, daha sonra yapacakları eyleme dair yetenek ve algılarının gelişmesinde etkilidir yani elde edilen başarı/başarısızlık daha sonra yapılacak eyleme dair başarı ve başarısızlık algısını etkilemektedir. Kırk yıldan fazla zaman önce Bandura tarafından ortaya atılan öz yeterlik kavramının insanların öğrenmeleri, performansları ve motivasyonları üzerinde önemli tesirlere sahip olduğu belirtilmiştir (Kurt, 2012, s. 198).

Kendi kapasite ve potansiyeline dair şüphe duyan kişilere nispeten öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin uyum sağlama, çok çalışma ve karşılaştıkları zorluklarla mücadele etme gibi davranışları daha sık gösterdikleri belirlenmiştir. (Pajares, 2002, Zimmerman, 2000).

Öz yeterlik seviyeleri, kişinin yaşadığı ortama, hayat şartlarına, yapması gereken görevin çeşidine, görevin zorluk ve kolaylık durumuna ve görev konusuna dair hâkimiyet derecesine göre farklılık arz etmektedir (Bandura 1997; Zimmerman, 2000b).

Akademik öz yeterlik algısı öz yeterliğin türlerinden biri olarak kabul edilebilir (Ekici,2012, s. 175). Akademik öz-yeterlik kişilerin etkili öğrenme yollarını kullanmaları, öğrenme çevre ve zamanını etkili yönetmeleri ve performanslarını düzenleyerek akademik çalışmalarda özgüvenli olmalarıdır (Chemers, Hu, Garcia, 2001).

Örneğin Matematik dersine giren aynı seviyedeki çocukların problem çözme başarılarının öz yeterlik algılarına göre değiştiği tespit edilmiştir. Öz yeterliği düşük olan çocuklara kıyasla yüksek olan çocukların, öğrendikleri bilgiyi yeterli ve kararlı şekilde uygulayabildikleri, zorluklarla mücadele ettikleri ve doğru cevabı hızlıca bulamadıklarında hemen vazgeçmedikleri ifade edilmektedir (Goddard, Hoy, Woolfolk, 2004, s.200). Öz yeterlik inancı kuvvetlendikten sonra yaşanan başarısızlıklar, bireylerin öz yeterlik algılarında ciddi düşümlere neden olmazlar (Schunk, 1989a).

2.12.1. Öz Yeterliğin Önemi

İnsanların herhangi bir iş veya eylemde arzu ettikleri neticeye ulaşamayacaklarını düşünmeleri, o iş veya eyleme dair girişimde bulunmalarını veya karşılaştıkları olumsuzluklar karşısında mücadelecî tavır sergilemelerini pek mümkün kılmamaktadır. Pajares (2002). Kişinin yetenekleri ve becerileri ile alakalı öz yeterlik inançlarının sadece

davranışlarını değil başarı ve motivasyonlarını da etkilediği Bandura'nın çalışmaları ile ortaya koyulmuştur (Henson, 2001, s. 3).

İnsanlar bir iş yapacakları zaman gösterecekleri gayret seviyesini yapacakları işe dair tahminlerinin belirlediğini ifade eden Bandura, insanların öz yeterlik inançlarının seçimlerinde etkili olduğunu, kendilerini yeterli hissettikleri işleri yapma, yeterli hissetmedikleri işlerden kaçınma davranışını sergilediklerini ifade etmektedir (Bandura, 1986, s. 129).

Öz yeterlik algısı, kişinin bir iş veya eylemi gerçekleştirebilmek için kendisinde var olan yeterliliği değil, yeterlik düzeyi hakkında ki inançla alakalı bir kavramdır (Kurbanoglu, 2004, s. 139) İnsanlar kendi yetenek ve potansiyellerini azımsayıp bazen de abartırlar. Potansiyellerini azımsamaları yeteneklerini maksimum performansla ortaya koymalarını engellerken, potansiyel ve kapasitelerini abartmaları performanslarını ortaya koymada olumlu etki yapmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s. 208).

İnsanların davranışları neyi başarabilecek kapasiteye sahip olmasından ziyade, kapasitesinin yeterli olup olmadığına olan inancıyla şekillenmektedir. Aynı yetenekteki kişilerin veya aynı kişinin farklı durumlarda birbirinden farklı sonuçlar elde etmeleri, insan davranışları ile performansları arasında ki uyumsuzluğunun nedenini de açıklamaktadır. (Bandura 1986, s. 391) Yetenekli olmasına rağmen sahip olduğu becerileri tam kapasite sergileyemeyen insanların bu tip problemleri yaşamalarının sebebi öz yeterlik inançlarıdır. (Kurtoğlu, 2004, s.139)

Bir işi yapmak için gerekli olan bilgi ve becerilerin yeteri kadar elde edilip edilmediğine bağlı olan öz yeterlik inancı, insan davranışların etkileyen yegâne etken değildir. Yani kişinin ilgili konuda güçlü öz yeterlik inancına sahip olması o işi başarı ile yapabileceğine dair kesin yargı vermemekle birlikte ciddi katkı sağlamaktadır (Pajares, 2002).

2.12.2. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Faktörler

Öz yeterlik inancını etkileyen faktörler dört grupta toplanmıştır. Deneyimler, başkalarının deneyimlerinin sonuçları, sosyal onay ve kişinin fizyolojik/psikolojik durumu (Bandura, 1986, s. 399; 1995, s. 3).

Kişisel Deneyimler: En kuvvetli faktör olan kişisel deneyimler, insanların gerçekleştirdikleri eylemlerin sonuçlarına göre aynı türden eylemleri gerçekleştirme kapasite ve performansları durumunda yeterlilik/yetersizlik inancı geliştirirler. (Bandura, 1986, s. 399; 1995, s. 3; Koul ve Rubba, 1999, Pajares, 2002). Başarıya ulaşmış deneyimlere nispeten başarısız deneyimler öz yeterlik inancının düşmesine sebep olurlar. Öz yeterlik inancının artması, başarılı deneyimlere bağlıdır ve öz yeterlik inancı yüksek olan insanlar bir başarısız sonuçla karşılaştıklarında öz yeterlik inançları onları mücadele etmeye yönlendirir (Bandura,1986, s. 389).

Başkalarının Deneyimleri: kişisel deneyimlerden elde edilen tecrübe kadar etkili olmamasına rağmen başkalarının deneyimlerinin sonuçları insanların öz yeterlilik inançlarını etkilenmektedir. İnsanlar deneyimleri olmayan alanlarda başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenmektedirler. Yaş cinsiyet gibi fiziki özellikleri benzer olan kişilerin birbirlerinin deneyimleri etkisiyle başarmaya dair inançları artabildiği gibi şüpheye de düşebilmektedir (Bandura, 1986, s. 399; 1995, s. 3; Pajares, 2002).

Sosyal Onay: İnsanların öz yeterlik inançları çevresinde bulunan insanların tepkilerinden de etkilenebilmektedir. Kişiye herhangi bir eylemi gerçekleştirmek hususunda dışardan gelen “ bu işi yapabileceğine dair” olumlu yönlendirme veya değerlendirmenin öz yeterlik inancı üzerinde ciddi etkisi olmamakla birlikte, bu tip değerlendirmelerin bireyin çaba ve performansını olumlu etkilediği düşünülmektedir. Olumsuz değerlendirmelerin olumlu değerlendirmelere göre öz yeterlik algısını etkilemesinin daha kolay olduğu değerlendirilmektedir (Bandura, 1986, Pajares, 2002).

Duygu Durumu: Öz yeterlik algısı herhangi bir eylem yapılırken içinde bulunulan fizyolojik ve duygusal tepkimelere göre de değerlendirilmektedir. Fiziksel ve duygusal durumlar insanların kendi kapasitelerini değerlendirirken başvurdukları argümanlardır. Heyecan korku stres sevinç gibi duygular yapılan işin nasıl sonuçlanacağına dair ipuçları verir. Öz yeterlik inancını geliştiren pozitif duygulara nispeten negatif duygular öz yeterlik inançlarında şüphelere sebep olmaktadır (Bandura, 1986, s. 401; 1995, s. 4). Negatif psikolojik unsurların ortadan kaldırılması kişinin öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir çünkü depresyonda olan insanların öz yeterlik inançları yapmaları gereken işten bağımsız olarak düşebilmektedir (Pajares, 2002).

Öğretmenlerin Öz yeterlik inancını güçlendirmek için öz yeterliği etkileyen faktörleri bilmek önemlidir. Öz yeterliği etkileyen dört temel faktörün dışında, bilgi birikimini etkileyen değişkenler, sınıf içi değişkenler, okul idaresinin yönetsel değişkenleri, öğretmenlerin sosyal kültürel ekonomik değişkenleri, öğretim materyalleri değişkenleri, okulun kaynak değişkenler de öz yeterlik inancının etkileyen değişkenlerdendir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002, s. 2; Lin ve Tsai, 1999).

2.12.3. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlik konusuna dair yapılan çalışmaların ekserisi eğitim alanında yapılanlardır. Gibson ve Dembo'nun (1984) öğretmenlerin öz yeterlikleri hakkında yaptıkları çalışma bu konuda yapılan en önemli araştırmalardan biridir. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yeterlik algılarının öğretmenin eğitimi, kişisel özellikleri, sosyalleşebilmesi, okulun yapısı-sosyal dokusu, veli-öğretmen ilişkisi gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Bıkmaz, 2004; Basım, Korkmazıyürek, Tokat, 2008).

Sosyal bilişsel kurama göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları, sınıf içinde ki uygulamaları doğrudan etkilemektedir. (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Bundan dolayı öz yeterlik kavramı, eğitim alanın da öğretmenlerin öğretim sürecinde ki davranış ve uygulamalarını anlamakta fayda sağlamaktadır. (Kurt, 2003, s.200). Öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileme işinde sahip oldukları kapasiteye dair inançları olarak (Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy ve Hoy,1998) tarafından tanımlanan öğretmen öz yeterlik inancı kavramı, öğretmen davranışlarını yordayabilmemizi de sağlar (Gibson ve Dembo, 1984). Öğretmen öz yeterliği öğrencinin öğrenme ve başarı performansını artırmak için sahip olunması gereken kendi beceri ve yeteneklerine dair inançtır (Ashton, 1984, s.28-32).

Öğretmenin öz yeterlik inancının yüksek olması öğrencilerin başarı oranlarının yükselmesine sebep olmaktadır. (Bandura, 1993, Goddard, 2001, Goddard ve arkadaşları, 2000). Öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenler sınıf yönetiminde de başarı sağlarlar (Çetin, 2013a). Yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin beklentileri nettir, öğrencilerin öğretim sürecinde ki davranışlarına ve akademik öğretime odaklanırlar çünkü öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin akademik standart ve kabiliyetleri, öz yeterliği düşük olan öğretmenlere göre fazladır. Bu tip öğretmenler öğrenciyi aktif hale getirip, öğrencilerin

bireysel ihtiyaçlarına göre onlara destek oldukları için sınıf yönetimi için fazla zaman ayırmak zorunda kalmazlar. (Balcı, 2001).

Özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin herhangi bir problem veya engelle karşılaştıklarında kolay pes etmezler ve kararlılıklarını korurlar. Bu durum yenilik odaklı ğretim uygulamalarını ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini güçlendirir (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004).

z yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerine öğretmek istediği herhangi bir konuda daha istekli olmaktadırlar. z yeterlik algısı yüksek öğretmenden öğrenim gören ğrenci uzmanlık deneyimi yaşıamaktadır (Bıkmaz, 2004).

z yeterliği düşük olan öğretmenlerin yararsızlık hissi, fizyolojik ve zihinsel durgunluk ve öz saygı kaybı yaşıyarak mesleki strese kapıldıkları ifade edilmektedir (Bandura, 2002, Gibson ve Dembo, 1984). z yeterliği yüksek öğretmenler eforlarını problem zmeye harcamalarına rağmen, öz yeterliği düşük olanlar ise problemlerle yüzleşip onları zmeye çalışmak yerine enerjilerini kendi kaygılarını gidermek için kullanmaktadırlar. Bu durum meslekle olan ünsiyeti azaltarak işi bırakma veya işten el ektirilmeye kadar varmaktadır. Öğretme z yeterliği düşük öğretmenler öğrencilerin bilişsel gelişimlerini sekteye uğratabacak sınıf ortamları oluşturmaktadırlar (Bandura, 2002).

ğretimsel z yeterlik inançları düşük olan öğretmenler öğrencilerini devamlı teşvik etmeye çalışarak olumsuz yaptırımlara dayalı bir rehberliği tercih ederlerken, öğretimsel öz yeterliği yüksek olan öğretmenler ğrencilerinin i motivasyonlarını geliştirmeye çalışarak akademik kapasitelerini arttırmaları (Woolfolk ve Hoy, 1990).

Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenin öğretme niteliği, eğitimin kalitesini de etkilemektedir. Öğretmenlerin z yeterlik inançlarını güçlendirmek öğretmenin ğretim kapasitesi ve kalitesini geliştirmek anlamına gelebileceği gibi öğretmenin mesleki tatmin hissini doyuma ulaşmasına ve işini liyakatle yapmasına yardımcı olacağı da söylenebilir (Kurt, 2003, s.202). z yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler, ğrencilerinin başarılarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebileceklerine inanmaktadırlar. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s. 202). Ashton (1984, s. 28) ğretmenin öğretme öz yeterlik inancının ğrenci başarıyla tutarlı ilişki gösterdiğini söylerken, Smylie (1990, s. 48), ğretmen performansını etkileyen en önemli faktörün öğretmenin öğretme öz yeterlik inancı olduğunu ifade etmektedir.

Bir öğretmenin öğretime dair öz yeterlik inancının yüksek olması, birçok öğretmenin ve yüzlerce öğrencinin bulunduğu okul ortamında genel bir başarı sağlanması güçtür. Öğretmenlerin okul örgütü içindeki kolektif yeterlilik inançlarına dair minimum mutabakat seviyesinin sağlanması öğrenci öğrenimini ve okul başarısını arttıracaktır. Bu konuyu derinleştirmek için kolektif yeterlik ve öğretmenlerin kolektif yeterlikleri kavramlarını incelemek gerekmektedir.

2.13. Kolektif Yeterlik

Öz yeterlik kavramı bireysel algıyı ifade ederken kolektif yeterlik kavramı, bireysel algının grup seviyesinde oluşması anlamına gelmektedir. Belirlenmiş seviyelerde birtakım beceriler üretebilmek için süreç içinde yapılacak işlem basamaklarının planlanması, örgütlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Bu planlama-örgütlenme-yönetme yeteneklerine dair grubun genel inanç ve kanaatine kolektif yeterlik denilir (Bandura, 1997).

Kolektif yeterliği bireysel yeterlikten ayıran öğeler, etkileşimin, eş güdümün olduğu güçlü sosyal dinamiklere sahip sinerjik bir havanın olmasıdır yani kolektif yeterlik grubu içindeki fertlerin bireysel öz yeterlik inançlarının aritmetik ortalaması olmaktan çok grup seviyesinde beliren ortak tutum ve algıdır (Fernandez-Ballesteros, DiezNicolas, Carpara, Barbanelli ve Bandura, 2002' den aktaran Türker Kurt).

Kolektif yeterlik ile öz yeterlik arasında ki farklar aşağıda ki gibidir.

- a) Öz yeterlik bireyin bir işi yapabilmesine dair inancı iken, kolektif yeterlik grubun bir işi yapabilmesine dair inancıdır.
- b) Öz yeterlik inancı kişinin kendi performans algısını temel alırken, kolektif yeterlik örgüt üyelerinin bütünsel algısıdır.
- c) Öz yeterlik bireyin kendi yetenek algısına dayanırken, kolektif yeterlik grubun bütünsel yeteneğine dair inançtır.
- d) Öz yeterlik bireysel, kolektif yeterlik sosyal algılardır.
- e) Öz yeterlik bireysel performans algısına odaklanırken, kolektif yeterlik etkileşim, eşgüdüm ve sinerjik sosyal algıları içinde barındırır (Kurt, 2012, s.204).

Okullarda ki eğitimin kalitesini artırmak, problemleri hızlı ve kalıcı olarak çözebilmek için öğretmenlerin bilgilerini paylaşmaları, yeteneklerini kaynaklarını ve imkânlarını birleştirmek, karşılıklı etkileşimde bulunarak birbirlerini desteklemelidirler.

Yapılan kolektif yeterlik algılarına dair çalışmalar öğretmenlerin kolektif inançlarının okulun sosyal ortamını etkilediği ve ortamdan kendisinin de etkilendiği sonucunu çıkarmıştır (Goddard ve arkadaşları,2000).

Sınıflarında tek başına öğretim yapan öğretmenler aynı zamanda okulun sosyal ortamında da etkilenirler. Çünkü örgüt yapısı içinde çalışan insanların bireysel olarak yaptıkları işler birbirlerini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca okulun genelinde var olan imkân ve sınırlılıklar bireylerin kişisel olarak etki seviyelerini değiştirebilir. Dolayısıyla kolektif yeterlik kavramı sosyal kurumların işleyişini etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu söylenebilir (Kurt, 2012, s.205).

2.14. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algıları

Öğretmenler çalıştıkları okulda birçok zorlu süreç ve problemle yüzleşmektedirler. Okulun sosyal yapısına dair düşük kontrol düzeyi, öğrencilerin sosyo ekonomik-kültürel farklılıkları, kamu düzeni ve işleyişinin beklentileri, bürokratik sorumluluklar, örnek öğrenci tipi çıktısına dair sorunlar gibi. Bu problemlerin genel manada çözümü zor bir süreç olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını güçlendirmekten geçmektedir (Bandura, 1997). Goddard ve arkadaşlarına (2000) göre; öğrenci başarısıyla kolektif öğretmen yeterliği arasında olumlu bir ilişki vardır. Dolayısıyla kolektif öğretmen yeterliğini geliştirmek aynı zamanda öğrenci başarısını ve okulun kümülatif başarı algısını arttırmaya yönelik önemli bir çabadır.

Bir okulda çalışan öğretmenlerin her birinin bütünü oluşturan bir parça olarak, eğitim alan öğrencileri olumlu etkilemek için gerekli olan iş basamaklarını organize edebilme ve bu süreci yönlendirebilmene dair kanaatleri öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları olarak ifade edilebilir eder (Goddard ve arkadaşları, 2004).

Öğretmenlerin eğitim sürecinde ki kolektif yeterlik algılarının yüksek olması birey olarak öz yeterlik inançlarının artmasını ve öğrencilere verdikleri öğretim faaliyetine dair çabalarının da artmasını sağlamaktadır (Goddard, 2002b). Öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının

fazla olmasının okulun akademik performansını arttırdığını ifade eden Bandura (1993), kolektif öğretmen yeterliğinin iyi bir okulun temel özelliği olduğunu ifade etmektedir.

Kolektif yeterliği yüksek olan okulların akademik seviyelerini tespit edip zorlu hedeflere ulaşma konusunda gayretli olması ve öğrencilerinin başarılarının artması için daha fazla çalışması bir realitedir (Goddard ve arkadaşları, 2000).

Kolektif yeterliği düşük olan öğretmenlerin çalıştığı bir okulda eğitim sürecinin tamamına yansiyacak bir akademik başarısızlıkla karşılaşılır (Bandura, 2002). Dolayısıyla öz yeterliği yüksek öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde ki kısmi etkisine rağmen, kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olması okulda ki öğrencilerin başarılarını anlamlı şekilde farklılaştırmaktadır (Goddard ve arkadaşları, 2000).

Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının yüksek olması öğretim kalitesi geliştiren önemli unsurlardan biridir (Bandura, 1993; Goddard ve arkadaşları, 2000, Goddard, 2001).

Okulda çalışan öğretmenlerin kendi aralarında ki müşterek teorik bakış açısı, kolektif öz yeterliliğin sağlam zeminlere dayandığı hissi, kültürel manada öğrencilerin başarıyı yakalamasına dair beklenti; öğrenci başarısını artırma ile kolektif yeterlik algısını bağlantısını güçlendirmektedir. Çünkü başarıya dair olan beklenti grup paydaşı olan öğretmenleri çalışmaya teşvik eder. Bu açıklama okulların öğretmen üzerinde ki olumlu etkisinin sebebini ortaya koyarken, kolektif yeterlik algısının düşük olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okulun sosyal ortamından olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır (Goddard ve arkadaşları, 2004).

Okulda çalışan öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları okulların ve öğrencilerin başarısını etkilemektedir. Okulun eğitim öğretim yılının başında ki kolektif yeterlik algısı sene sonunda elde edilebilecek başarının da yordayıcısı konumundadır. Yüksek kolektif yeterlik algısı, dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik beceri ve kapasitelerini artırmaktadır (Bandura, 2002).

2.15. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle araştırma konusuyla doğrudan ilgili olan araştırmalara ve sonrasında ilgili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmamda kullandığım ölçekte

bulunan değişkenler ve ölçeğin uygulanma alanları göz önüne alındığında ilk ve orta okul düzeyinde görev yapan öğretmenlere yönelik bir çalışma bulunmamaktadır.

2.15.1. Doğrudan İlgili Araştırmalar

Avcı (2011) tarafından yapılan, "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi" adlı çalışmanın nicel boyutunda, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde 8 merkez ilçede bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 267 Sosyal Bilgiler öğretmenine "Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği" uygulanarak veriler toplanmış, nitel boyutunda ise 16 sosyal bilgiler öğretmeninden görüş alınmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin gerek Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği genelinden gerekse ölçek alt boyutları açısından genel olarak çok yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin "Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik" düzeyleri cinsiyete, yaş gruplarına, mesleki kıdeme, eğitim düzeylerine, mezuniyet durumlarına, değerler veya Karakter Eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına, görev yaptıkları ilçelere göre farklılaşmadığı, ancak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Şahin ve Katılmış'ın (2013) yapmış olduğu "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi" isimli çalışmada 403 son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayı araştırmanın nicel, 331 son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayı araştırmanın nitel veri grubunu oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu, bunun yanında nitel sonuçların çoğunluğunun nicel verilerle ve literatürle paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Çetin (2016) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimi Öz yeterlik İnançlarının Belirlenmesi" isimli çalışmada veriler 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 7 farklı öğretmenlik programında öğrenim gören toplam 550 eğitim fakültesi öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş

olan Değer Öğretimi Öz yeterlik İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adayların değer öğretimi öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu, öz yeterlik puanlarının; cinsiyet, akademik başarı ve öğrenim gördükleri bölümden memnun olma durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir.

2.15.2. Dolaylı İlgili Araştırmalar

Afifi (1997) tarafından yapılan “Mısır Okullarında Öğretmenlerin ve Müdürlerin Ahlaki Eğitime Karşı Tutumları” adlı çalışma öğretmenlerin ahlaki eğitime yönelik tutumlarını ölçmeyi ve ahlaki eğitimin nasıl daha etkili hale getirilebileceğine dair görüşlerini talep etmeyi amaçlamıştır. 600 öğretmenden oluşan bir örneklem kullanılarak, öğretmenlerin ahlak eğitimine yönelik tutumlarına ilişkin bir anket geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul ve öğretmenlerin öğrencilerin ahlaki gelişiminde önemli bir role sahip olduğuna inanmaktadırlar. Ebeveyn ve öğrencilerin, öğretmenlerin ahlaki rol model olduğuna dair kanaatleri olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin çoğu, karakter eğitimi yaklaşımının ahlaki eğitime uygunluğuna inanmakta ve bilişsel gelişim yaklaşımlarını reddetmektedir. Öğretmenler, ne eğitim yetkililerinin ne de okulların okulun ahlaki misyonuna yeterince uygun olmadığını düşünmektedir. Okul ortamları, ahlaki eğitim çabaları için elverişli değildir. Öğretmenlerin çoğu gençleri ahlaki olarak eğitmede etkili bir iş yapmak için yeterince eğitilmiş olmadıklarına inanmaktadır.

Revell ve Arthur (2007) tarafından yapılan “Okullarda Karakter ve Değer Eğitimi” adlı çalışma İngiltere’de bulunan iki üniversitede ki binden fazla öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları ahlaki gelişim konusunda beceri ve yeteneklerini geliştirmek istemektedirler. Fakat bunu yapabilmeleri için gerekli olan imkanların okullarında bulunmadığını ifade etmektedirler. Karakter eğitiminin yurttaşlık eğitimi müfredatının bir parçası İngiltere’de öğretmen adaylarına karakter eğitime dair ders verilmediği sonucu tespit edilmiştir.

Christopher Meidl (2008) tarafından yapılan çalışma öğretmenlerin karakter eğitime dair inanç ve tutumlarını incelemektedir. Otuz öğretmenle görüşülerek yapılan bu çalışmada öğretmenlerin karakter eğitime dair söylemleri çeşitli temalar altında toplanmıştır. Görüşülen tüm öğretmenler, öğrencilerde karakter geliştirmenin okul deneyiminin bir parçası olduğundan bahsetmektedirler. Öğretmenlerin çoğu karakter gelişiminin ve karakter

eğitiminin akademik öğrenmeden daha önemli olduğunu düşünmektedir. Bazı öğretmenler öğrenci başarısı için karakter özelliklerine odaklanmanın akademik notlara bakmaktan daha iyi bir gösterge olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin öğrencilerin karakter gelişimi üzerinde büyük bir etkisi olduğunu, bu nedenle öğrenciyi başarıya ulaştıracak yollar aramak ve bulmak öğretmenin en önemli görevlerinden biri olduğunu düşünmektedirler.

Narvaez ve Lapsley (2008) tarafından yapılan “Ahlaki Karakter Öğretimi: Öğretmen Eğitiminde İki Strateji” adlı çalışma, eğitimi değerleri aşılınmış bir sistem veya bir girişim olarak tanımladığından dolayı öğretmenlerin değerleri öğretip öğretemeyeceği sorusunun yanlış olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin olumlu karakter oluşumunu nasıl etkileyeceği sorusuna odaklanan çalışma, minimalist ve maksimalist olarak iki adet öğretmen eğitimi sistemi teklif etmektedir.

Ülger ve diğerleri (2013) tarafından yapılan “Secondary School Teachers’ Beliefs On Character Education Competency” Ortaokul Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Yeterlikleri adlı çalışmada veriler, Milson tarafından geliştirilen CECBS (Karakter Eğitimi Yeterlilik İnanç Ölçeği) yardımıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin KEY (Karakter Eğitimi Yeterliliği) yönelik tutumlarının GEY'e (Genel Eğitim Yeterliliği) ilişkin olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin karakter eğitimi yeterliliğine olan inançları ile hizmet içi eğitime katılmaları ve karakter eğitimi üzerine kitap okumaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Karakter eğitimi yeterliği konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin (özellikle tarih öğretmenleri), diğer alanlardaki öğretmenlerden (özellikle matematik ve fen bilimleri) daha iyi hissettikleri, olumlu görüş ve düşüncelere sahip oldukları ve karakter eğitimi ile ilgilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşaroğlu (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Bingöl il merkezinde çalışan 158 sınıf öğretmeninden değer eğitimiye yönelik tutum ölçeği aracılığıyla toplanan veriler üzerinden değerlendirmeler yapılmış, elde edilen bulguların değerlendirilmesinden sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdemlerinin değer eğitimiye yönelik tutumlarda 10-19 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra çalışmada eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlere göre değerler eğitimine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Dilmaç ve Öztürk (2016) tarafından yapılan "Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli araştırma Türkiye'nin yedi bölgesinden seçilen 14 ilde görev yapan 70 görsel sanatlar öğretmeni ile yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin değerler eğitimi tutum puanlarının mezuniyet türüne, görev yapılan yerleşim yeri türüne, mesleki kıdeme, hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumuna ve derslerinde değerler eğitimi uygulama sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; mezuniyet düzeyine ve okullarında değerler eğitimi uygulanma sıklığına göre ise anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin okullarında değerler eğitimi uygulama sıklığı arttıkça değerler eğitimi tutum puanlarının azaldığı; derslerinde değerler eğitimi uygulama sıklığı arttığında ise değerler eğitimi tutum puanlarının da arttığı bulunmuştur.

Öz (2019) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Değer Öğretimi Öz Yeterlik Algılarını Yordayıcılığının İncelenmesi" adlı araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında belirlenen 2 üniversitede öğrenim gören 337 sınıf öğretmeni adayına yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çetin (2016) tarafından geliştirilen Değer Öğretimi Öz-yeterlik İnançları Ölçeği ile Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretime ilişkin öz yeterlik algılarının uygulama boyutunda kadın öğretmen adayları lehine ve sınıf düzeyine göre anlamlı olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretime ilişkin öz yeterlik algılarının akademik başarı algısına, değer öğretimini önemseme durumuna, hayat bilgisi öğretimi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden en az birini almış olma durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretime ilişkin öz yeterlik algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde tüm boyutların empati ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Öz, 2019).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Var olan durumu, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2013, s.77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilçelerde bulunan ilkokul, ortaokullarda görevli sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmuştur. Ancak bütün ilçelerdeki öğretmenlere ulaşmanın zorluğundan dolayı uygulama yapılacak merkez ilçeler belirlenirken iki aşamalı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem için evrenden iki aşamada birim çekmek için kullanılan yöntem iki aşamalı örnekleme yöntemi denir (Gurbetoğlu, 2018, s. 24). Önce tüm merkez ilçeler arasından belirlenen sayıdaki ilçe random yöntemi ile seçilerek, sonra ilçedeki okullar küme kabul edilerek her ilçeden yine belirli sayıda okul seçilerek bu okullardaki görevli öğretmenlere ölçme aracı uygulanmıştır.

Buradan hareketle İstanbul ilinde Anadolu yakasında bulunan 14 ilçede seçkisiz örneklem yoluyla seçilen birer okulda görev yapan 346 kadın ve 201 erkek olmak üzere toplam 547

öğretmen oluşturmaktadır. Her bir örnekleme eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme dahil edilmesine seçkisiz örnekleme yöntemi denir (Çingı, 1994).

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler Çetin (2016) tarafından geliştirilen Değer Öğretimi Öz yeterlik İnançları Ölçeği(DÖÖİÖ) ile toplanmıştır. Ölçek toplamda 26 maddeden oluşmaktadır. Değer öğretimini; *planlama, uygulama, iş birliği ve değerlendirme* öz yeterlik inancı olarak dört alt faktörden oluşan ölçekte bu faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı %60.44 dür. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları her bir alt ölçek ve ölçek geneli için sırasıyla; birinci alt ölçeği için .87, ikinci alt ölçek için .91, üçüncü alt ölçek için .85, dördüncü alt ölçek için .84 ve ölçek bütünü için .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliğini belirlemek için 100 öğrenci üzerinde üç hafta ara ile yapılan uygulama sonucu güvenirlik katsayısı, .91 olarak hesaplanmıştır. Testin birbirine eşit iki ayrı yarıya ayrılması ile hesaplanan Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı ise 0.79 olarak belirlenmiştir. DÖÖİÖ’de yer alan maddelerin kişileri ne kadar ayırt ettiğini incelemek amacıyla; öncelikle düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve %27’lik alt-üst grup karşılaştırmalarıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri 0.52-0.73 arasında değiştiği, üst-alt %27’lik grupların puanları arasında yapılan t-testi sonucunda tüm sorular için iki grup arasındaki farklılığın $\alpha=.001$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılarak normal dağılım varsayımından hareketle parametrik testlerden bağımsız gruplar için t testi ve varyans analizi teknikleri kullanılmıştır.

Merkezi Limit Teoremi, eğer örneklem yeteri kadar büyükse ($n=30+$), değişkenlerin dağılımına bakılmaksızın ortalamaların örnekleme dağılımının normal dağılacığını, normal dağılım ihlalinin büyük bir soruna neden olmayacağı öne sürmektedir (Field, 2018; Pallant, 2016). Büyük örneklemde çarpıklık normalden önemli derecede sapmamaktadır. 100’den fazla örneklem büyüklüğünde pozitif basıklık, 200’den büyük örneklemde negatif basıklık kaybolmaya başlamaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013; s. 78-83). Bu bilgiler doğrultusunda analizlerin parametrik istatistikî tekniklerle yapılmasına karar verilmiştir.

Ölçek verilerinin puanlanmasında kullanılan ölçek geneli ve alt faktörleri için dikkate alınan skala aşağıda verilmiştir;

Alt Faktörler	Ölçek Geneli	I. Alt Boyut (Planlama)	II. Alt Boyut (Uygulama)	III. Alt Boyut (İşbirliği)	IV. Alt Boyut (Değerlendirme)
Planlama 7 madde	109.21-130.00 Tamamen katılıyorum	29.41-35.00	37.81-45.00	25.21-30.00	16.81-20.00
Uygulama 9 madde	88.41-109.20 Büyük ölçüde katılıyorum	23.81-29.40	30.61-37.80	20.41-25.20	13.60-16.80
İşbirliği 6 madde	67.61-88.40 Kısmen Katılıyorum	18.21-23.80	23.41-30.60	15.61-20.40	10.41-13.60
Değerlendirmeye 4 madde	46.81-67.60 Katılmıyorum	12.61-18.20	16.21-23.40	10.81-15.60	7.21-10.40
Toplam 26 madde	26.00-46.80 Hiç katılmıyorum	7.00-12.60	9.00-16.20	6.00-10.80	4.00-7.20

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	346	63.3
	Erkek	201	36.7
	Toplam	547	100.0
Kıdem	1-5 Yıl	137	25.0
	6-10 Yıl	227	41.5
	11-15 Yıl	88	16.1
	16 Yıl ve Üzeri	95	17.4
	Toplam	547	100.0
Eğitim Durumunuz	Lisans Tamamlama	3	.5
	Lisans	483	88.3
	Yüksek Lisans	58	10.6
	Doktora	3	.5
	Toplam	547	100.0
Branş	Beden	17	3.1
	Bilişim	12	2.2
	DİKAB	44	8.0
	Fen Bilimleri	49	9.0
	Görsel Sanatlar	9	1.6
	İngilizce	63	11.5
	Matematik	63	11.5
	Müzik	7	1.3
	Okul Öncesi	12	2.2
	Özel Eğitim	2	.4
	PDR	19	3.5
	Sınıf Öğretmenliği	115	21.0

	Sosyal Bilgiler	41	7.5
	Teknoloji ve Tasarım	19	3.5
	Türkçe	75	13.7
	Toplam	547	100.0
Değer eğitimi ne derece Önemli buluyorsunuz?	Pek Çok	13	2.4
	Çok	13	2.4
	Orta Derecede	69	12.6
	Az	201	36.7
	Hiç	250	45.7
	Toplam	547	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %63.3'ü kadın, %36.7'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin %25'i 1 ile 5 yıl arasında, %41.5'i 6 ile 10 yıl arasında, % 16.1'i 11 ile 15 yıl arasında ve %17.4'ü 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin %0.5'i lisans tamamlama, %88.3'ü lisans, %10.6'sı yüksek lisans ve %0.5'i doktora eğitimine sahiptirler.

Öğretmenlerin %3.1'i beden eğitimi, %2.2'si bilişim teknolojileri, %8'i din kültürü ve ahlak bilgisi, %9'u fen bilimleri, %1.6'sı görsel sanatlar, %11.5'i İngilizce, %11.5'i matematik, %1.3'ü müzik, %2.2'si okul öncesi, %0.4'ü özel eğitim, %3.5'i psikolojik danışman ve rehberlik, %21'i sınıf öğretmenliği, %7.5'i sosyal bilgiler, %3.5'i teknoloji ve tasarım, %13.7 si Türkçe branşlarında olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin değer eğitimi önemli buluyor musunuz sorusuna %45.7'si "hiç", %36.7'si "az", 12.6'sı "orta derecede", 2.4'ü "çok" ve 2.4 ü "pek çok" cevabını vermiştir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin değer eğitimi öz yeterlilik inançları puanlarının dağılımı Tablo 2' de yer almaktadır.

İlk araştırma sorusu, "Değer eğitimi öz yeterlilik inanç puanları dağılımı nasıldır? şeklindedir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değer Öğretimi Öz yeterlik İnançları Puanlarının Dağılımı

İnanç	N	\bar{X}	ss	Min	Max	Madde Sayısı	\bar{X}	
							88,41 – 130.00	F %
	547	101,78	14,64	62	130	26	392	71,7

Tablo 2 öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlik inançlarının “toplam” tutum puanları ortalaması ve ölçekten aldıkları minimum ve maksimum tutum puanlarına ilişkin dağılımı yansıtmaktadır. Öğretmenlerin toplam değer öğretimi öz yeterlik puan ortalamaları incelendiğinde puanlara ilişkin aritmetik ortalamanın $\bar{x}=101,78$ olduğu gözlenmektedir. Beş seçeneikli cevap kategorisi dikkate alındığında; 547 öğretmenin 392’sinin (%71.17) değer öğretimi öz yeterlik puan ortalaması 88,41 – 130.00 aralığında yer aldığı gözlenmektedir. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlikleri konusunda olumlu bir inanç içerisinde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin, ölçek alt boyutları ile ilgili değer öğretimi öz yeterlik puan dağılımı Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlik inançları alt boyutlara ilişkin puanlarının dağılımı

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	ss	Min	Max	Madde Sayısı
Planlama-Hazırlık	547	28.01	4.41	12	35	7
Uygulama	547	35.96	5.43	19	45	9
İşbirliği	547	23.02	4.30	9	30	6
Değerlendirme	547	14.73	3.30	4	20	4

Tablo 3 öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlik inançları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puan dağılımını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puan dağılımları ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek en yüksek ve en düşük puan aralıklarına göre değerlendirildiğinde öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlik inançlarının incelenmesi konusunda ölçeğin alt boyutlarında yer alan öz yeterlik puanlarının oldukça yüksek olduğu, bir başka deyişle dağılımın ölçek alt boyutlarıyla ilgili olumlu yapıyı yansıttığı söylenebilir.

4.2 İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.2.1. İkinci Araştırma Sorusunun Birinci Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci araştırma sorusunun birinci değişkeni, “Öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlik inançları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlilik inançları konusundaki puanlarının dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Kadın ve erkek katılımcıların değer öğretimi öz yeterlilik inançlarına ilişkin t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	df	p	EtkiCohen's(d)
Planlama-Hazırlık	Kadın	346	27.66	4.18	-2.415	545	,016	0.2
	Erkek	201	28.60	4.72				
Uygulama	Kadın	346	35.86	5.28	-.540	545	.589	-
	Erkek	201	28.60	4.72				
İşbirliği	Kadın	346	22.98	4.11	-.314	545	.754	-
	Erkek	201	23.10	4.61				
Değerlendirme	Kadın	346	14.84	3.02				
	Erkek	201	14.53	3.73	1.081	545	.280	-
Toplam	Kadın	346	101,44	14,21	-.703	545	,482	-
	Erkek	201	102,35	15,38				

Tablo 4 de, cinsiyet değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır. Araştırma verilerine uygulanan bağımsız t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin değer öğretime yönelik öz yeterlik inançları karşılaştırıldığında kadın öğretmenler ($\bar{x} = 101.44$) ve erkek öğretmenler ($\bar{x} = 102.35$) arasında anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin inanç puanı dağılımının da ölçeğin geneliyle benzerlik gösterdiği gözlenmektedir. Ancak planlama-hazırlık alt boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{x} = 27,66$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 28,60$) puanları karşılaştırıldığında erkek öğretmenlerin lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Bunun yanı sıra cinsiyet değişkeninin değerler öğretimi öz yeterlilik inanç puanları üzerindeki etkisini belirleyebilmek için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değeri planlama ve hazırlık alt boyutunda $d=0.2$ olarak elde edilmiştir. Cohen’s

d değerinde “0.2 -0.5 arası küçük, 0.5- 0.8 arası orta, 0.8 puan ve yukarısı büyük” etkiye işaret etmektedir (Cohen, 1992). Bu değere dayalı olarak cinsiyet değişkeninin planlama-hazırlık puanları üzerinde “düşük” düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.2.2. İkinci Araştırma Sorusunun İkinci Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci araştırma sorusunun ikinci değişkeni, “Öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlik inançları kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır? Şeklindedir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlilik inançları konusundaki puanlarının dağılımı Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Kıdem durumlarına göre katılımcıların değerler öğretimi öz yeterlilik inançlarına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Kaynak	df	KT	OK	F	p	Gruplar arası Fark	Etki Büy(η ²)
Planlama-Hazırlık	Gruplar Arası	3	218.71	72.90	3.809	.010*	6-10 yıl – 16 yıl ve üzeri	0.14
	Grup İçi	543	10393.25	19.14				
Uygulama	Gruplar Arası	3	324.35	108.12	3.725	.011*	6-10 yıl – 11-15 yıl	0.14
	Grup İçi	543	15758.76	29.02				
İşbirliği	Gruplar Arası	3	63.15	21.05	1.141	.332		
	Grup İçi	543	10017.54	18.45				
Değerlendirme	Gruplar Arası	3	145.81	48.60	4.547	.004*	6-10 yıl – 11-15 yıl	0.15
	Grup İçi	543	5804.59	10.69				
Toplam	Gruplar Arası	3	2016.14	672.04	3.171	.024*	6-10 yıl – 11-15 yıl	0.13
	Grup İçi	543	115073.20	211.92				

Tablo 3’te görülebileceği üzere, değer öğretimi öz yeterlilik inancı ölçeği aritmetik ortalamalarının kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark Planlama-Hazırlık ($F_{3-543}=3,809$; $p<0.05$), Uygulama ($F_{3-543}=3,725$; $p<0.05$), Değerlendirme ($F_{3-543}=4,547$; $p<0.05$) ve Toplam ($F_{3-543}=3,171$; $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır.

Öz yeterlilik inanç ölçeği aritmetik ortalamalarının kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda Uygulama, Değerlendirme ve Toplam puanlarda kıdem yılı 6-10 yıl olanlarla 11-15 yıl olanlar arasında 11-15 yıl olanlar lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ek olarak ise Planlama Hazırlık boyutunda bu fark 6-10 yıl olanlarla 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 16 yıl ve üzeri olanlar lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan anlamlı farklılık gözükken alt boyutlar ve toplam puanlar üzerinde etki büyüklüğüne dair analiz sonuçları incelendiğinde ise; kıdem değişkeninin orta düzeyde etkiye sahip bir değişken olduğu söylenebilir. η^2 değerinde .01 düşük etki gücü, .06 orta düzeyde etki gücü, .14 ve üstü yüksek etki gücü olarak değerlendirilmektedir (Cohen ve Cohen, 1983)

Bir başka deyişle yüksek kıdeme sahip öğretmenler düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek inanç sahibi olmalarının yanında kademelerin etkisinin pratikte de orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3. İkinci Araştırma Sorusunun Üçüncü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci araştırma sorusunun üçüncü değişkeni, "Öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlilik inançları eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır? Şeklindedir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlilik inançları konusundaki puanlarının dağılımı Tablo 6 'da yer almaktadır

Tablo 4

Eğitim durumlarına göre katılımcıların değerler ğretimi öz yeterlilik inançlarına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Kaynak	df	KT	OK	F	p
Planlama-Hazırlık	Gruplar Arası	3	100.75	33.58	1.735	.159
	Grup İçi	543	10511.21	19.35		
Uygulama	Gruplar Arası	3	153.19	51.07	1.741	.158
	Grup İçi	543	15929.92	29.34		
İşbirliği	Gruplar Arası	3	88.90	29.63	1.610	.186
	Grup İçi	543	9991.79	18.40		
Değerlendirme	Gruplar Arası	3	43.20	14.40	1.324	.266
	Grup İçi	543	5907.20	10.87		
Toplam	Gruplar Arası	3	1343.94	447.98	2.102	.099
	Grup İçi	543	115745.39	213.15		

Tablo 6’da görülebileceği üzere, öz yeterlilik inançlçeği aritmetik ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($F=2.102$; $p>05$).

4.2.4. İkinci Araştırma Sorusunun Dördüncü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci araştırma sorusunun dördüncü değişkeni, “ğretmenlerin değer ğretimi öz yeterlilik inançları değer eğitimi seminerine katılma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde dir.

Değerler eğitimi seminerine katılıp/katılmama değişkenine göre öğretmenlerin değer ğretimi öz yeterlilik inançları konusundaki puanlarının dağılımı Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 5

Değerler eğitimi seminerine katılıp/katılmama durumlarına göre katılımcıların değer ğretimi öz yeterlilik inançlarına ilişkin t testi sonuçları

	Seminere Katılma Durumu	N	\bar{X}	ss	T	df	p	EtkiCohen's(d)
Planlama-Hazırlık	Evet	154	27.64	4.38	-3.150	540	.002	0.30
	Hayır	388	28.96	4.40				
Uygulama	Evet	154	37.10	5.60	-3.060	540	.002	0.29

	Hayır	388	35.53	5.33				
İşbirliği	Evet	154	22.63	4.30	-3.342	540	.001	0.32
	Hayır	388	23.99	4.17				
Değerlendirme	Evet	154	14.36	3.35	-3.979	540	.000	0.38
	Hayır	388	15.60	3.03				
Toplam	Evet	154	105,65	15,04	-3.911	540	.000	0,32
	Hayır	388	100,24	14,31				

Araştırma sonucunda uygulanan bağımsız t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin değer eğitimi seminerine katılıp katılmama durumlarına göre katılan öğretmenler ($\bar{x} = 105.65$) ve katılmayan öğretmenler ($\bar{x} = 100.24$) karşılaştırıldığında katılım durumu değişkeni açısından ($p < .05$) düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan ölçeğin alt boyutlarına ilişkin inanç puanı dağılımının da ölçeğin geneliyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bunun yanı sıra değerler eğitimine katılıp katılmama değişkeninin değerler eğitimi öz yeterlilik algıları puanları üzerindeki etkisini belirleyebilmek için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değeri ölçeğin genelinde $d = 0.32$ ve ölçeğin alt boyutlarında sırasıyla $d = 0.30$, $d = 0.29$, $d = 0.32$ ve $d = 0.38$ olarak elde edilmiştir. Bu değerlere dayalı olarak değerler eğitimi seminerine katılıp/katılmama durumunun tüm boyutlarda düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir. Cohen's d değerinde "0,2 -0,5 arası küçük, 0,5- 0,8 arası orta, 0,8 puan ve yukarısı büyük" etkiye sahiptir (Cohen, 1992).

4.2.5. İkinci Araştırma Sorusunun Beşinci Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci araştırma sorusunun beşinci değişkeni, "Öğretmenlerin değer eğitimi öz yeterlilik inançları değer eğitimine verdikleri öneme göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir.

Değerler eğitimine verdikleri önem durumlarına göre öğretmenlerin değer eğitimi öz yeterlilik inançları konusundaki puanlarının dağılımı Tablo 8.'de yer almaktadır.

Tablo 6

Değerler eğitimine verdikleri önem durumlarına göre katılımcıların değerler eğitimi öz yeterlilik inançlarına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Kaynak	df	KT	OK	F	p	Gruplar arası Fark	EtkiBüy (f ²)
Planlama-Hazırlık	Gruplar Arası	4	307.40	76.85	4.042	.003*	Orta – Hiç	0.17
	Grup İçi	542	10304.56	19.01				
Uygulama	Gruplar Arası	4	533.51	133.38	4.649	.001*		

	Grup İçi	542	15549.60	28.69			Orta – Az – Orta- Hiç	0.18
İşbirliği	Gruplar Arası	4	516.71	129.17	7.321	.000*	Pek Çok – Az, Orta – Hiç	0.23
	Grup İçi	542	9563.97	17.64				
Değerlendirme	Gruplar Arası	4	245.22	61.30	5.824	.000*	Pek Çok – Hiç	0.20
	Grup İçi	542	5705.19	10.52				
Toplam	Gruplar Arası	4	5608.32	1402.08	6.817	.000*	Pek Çok – Hiç, Orta – Hiç, Orta – Az	0.22
	Grup İçi	542	111481.01	205.68				

Tablo 8’de görülebileceği üzere, değer öğretimi öz yeterlilik inanç ölçeği aritmetik ortalamalarının değerler eğitimine verdikleri önem durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda değerler eğitimine verdikleri önem durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark sırasıyla tüm alt boyutlarda ve toplama ait puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,042$; $p<.05$, $F=4,649$; $p<.05$, $F=7,321$; $p<.05$, $F=5,584$; $p<.05$, $F=6,817$; $p<.05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, tüm değişkenlerde varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır.

Öz yeterlilik inanç ölçeği aritmetik ortalamalarının değerler eğitimine verdikleri önem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda Planlama – Hazırlık, Uygulama, İşbirliği ve Toplam puanlarda değerler eğitiminin orta düzeyde önemli olduğunu düşünenler ile hiç önemli olmadığını düşünenler arasında, orta düzeyde önemli olduğunu düşünenler lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bunun yanında Uygulama ve Toplam puanlarda değerler eğitiminin orta düzeyde önemli olduğunu düşünenler ile az önemli olduğunu düşünenler arasında orta düzeyde önemli olduğunu düşünenler lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. İş birliği alt boyutunda puanlarda değerler eğitiminin pek çok düzeyinde önemli olduğunu düşünenler ile az önemli olduğunu düşünenler arasında pek çok

düzeyinde önemli olduğunu düşünenler lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ek olarak Değerlendirme ve Toplam puanlarda değerler eğitiminin pek çok düzeyinde önemli olduğunu düşünenler ile hiç önemli olmadığını düşünenler arasında pek çok düzeyinde önemli olduğunu düşünenler lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Diğer taraftan anlamlı farklılık gözükken alt boyutlar ve toplam puanlar üzerinde etki büyüklüğüne dair analiz sonuçları incelendiğinde ise; katılımcıların değerler eğitimine verdikleri önem değişkeninin yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0.17, \eta^2=0.18, \eta^2=0.23, \eta^2=0.20$ ve $\eta^2=0.22$).

Bir başka deyişle değerler eğitimine önem veren öğretmenlerin daha az önem veren öğretmenlere göre daha yüksek inanç sahibi olmalarının yanında öğretmenlerin değerler eğitimine önem vermesinin pratik anlamda inançlar üzerinde dikkate değer bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.2.6. İkinci Araştırma Sorusunun Altıncı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci araştırma sorusunun altıncı değişkeni, “Öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlik inançları branşlarına göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir.

Katılımcıların branş gruplarına (Sözel, Sayısal, Uygulamalı Alanlar ve Temel Eğitim) göre değerler eğitimi öz yeterlilik inançlarına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9.’da verilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların branş gruplarına (Sözel, Sayısal, Uygulamalı Alanlar ve Temel Eğitim) göre değerler öğretimi öz yeterlilik inançlarına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Kaynak	df	KT	OK	F	p	Gruplar arası Fark	EtkiBüy (η ²)
Planlama- Hazırlık	Gruplar Arası	3	152,44	50,81	2,638	,049*	Sayısal – Temel Eğitim	0,12
	Grup İçi	543	10459,53	19,26				
Uygulama	Gruplar Arası	3	37,52	12,50	,676	,567		
	Grup İçi	543	10043,17	18,49				
İşbirliği	Gruplar Arası	3	560,98	186,99	6,254	,000*		

	Grup İçi	543	16235,87	29,90			Sözel – Temel Eğitim	0,18
	Gruplar Arası	3	178,81	59,60			Sözel – Temel Eğitim	
Değerlendirme	Grup İçi	543	5771,61	10,63	5,607	,001*	Uygulamalı Alanlar – Temel Eğitim	0,17
							Sayısal – Temel Eğitim	
Toplam	Gruplar Arası	3	2790,66	930,22	4,419	,004*	Sözel – Temel Eğitim	0,15
	Grup İçi	543	114298,69	210,50			Sayısal – Temel Eğitim	

Tablo 9.'da görülebileceği üzere, değer öğretimi öz yeterlilik inanç ölçeği aritmetik ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda branş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark Planlama-Hazırlık ($F_{3-543}=2,638$; $p<.05$), İş birliği ($F_{3-543}=6,254$; $p<.05$), Değerlendirme ($F_{3-543}=5,607$; $p<.05$) ve Toplam ($F_{3-543}=4,419$; $p<.05$) puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır.

Öz yeterlilik inanç ölçeği aritmetik ortalamalarının branş durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda Planlama – Hazırlık alt boyutunda Sayısal ve Temel Eğitim grupları arasında sayısal alanlarda eğitim veren branşlar lehine anlamlı fark saptanmıştır. Uygulama alt boyutunda ise gruplar arası anlamlı fark saptanmamıştır. İş birliği alt boyutunda Sözel ve Temel Eğitim grupları arasında Sözel alanlarda eğitim veren branşlar lehine anlamlı fark saptanmıştır. Değerlendirme alt boyutunda Sözel Eğitim ve Temel Eğitim grupları arasında Sözel alanlarda eğitim veren branşlar lehine anlamlı fark saptanmıştır. Uygulamalı Alanlar ve Temel Eğitim grupları

arasında Uygulamalı Alanlar branşları lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Sayısal Eğitim ve Temel Eğitim grupları arasında Sayısal alanlarda eğitim veren branşlar lehine anlamlı fark olduğu gözlenmiştir.

Diğer taraftan anlamlı farklılık gözükken alt boyutlar ve toplam puanlar üzerinde etki büyüklüğüne dair analiz sonuçları incelendiğinde ise; branş değişkeninin yüksek $\eta^2=0.15$ düzeyde etkiye sahip olduğu gözlenirken, yalnızca Planlama ve Hazırlık alt boyutunda $\eta^2=0.12$ düşük etkiye, iş birliği $\eta^2=0.18$ ve değerlendirme $\eta^2=0.17$ yüksek etkiye sahip olduğu gözlenmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmaya göre; öğretmenlerin toplam tutum puan ortalamaları incelendiğinde puanlara ilişkin aritmetik ortalamanın yüksek olduğu gözlenmektedir. Ölçeği cevaplayan öğretmenlerin yüzde yetmiş birinin değer öğretimi öz yeterlik algıları yüksektir. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin değerler eğitimi öz yeterlik algıları konusunda olumlu bir inanç içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yüzde seksen ikisinin değer eğitimini önemli bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puan dağılımları ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek en yüksek ve en düşük puan aralıklarına göre değerlendirildiğinde öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarında yer alan tutum puanlarının oldukça yüksek olduğu, bir başka deyişle dağılımın ölçek alt boyutlarıyla ilgili olumlu yapıyı yansıttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçları değişkenler açısından ele alındığında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin değer eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlere erkek öğretmenler karşılaştırıldığında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak hem alt boyutlarda hem de toplam puanda, değerlendirme alt boyutu hariç erkek öğretmenlerin daha yüksek puan elde ettikleri görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin inanç puanı dağılımının da ölçeğin geneliyle benzerlik gösterdiği göstermiştir. Ancak Planlama-Hazırlık alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nispeten daha yüksek puan elde ettikleri gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkeninin

değerler eğitimi öz yeterlilik algıları puanları üzerindeki etkisini belirleyebilmek için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Çıkan sonuca göre cinsiyet değişkeninin planlama-hazırlık puanları “düşük” düzeyde etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Değer öğretimi öz yeterlilik algısı ölçeğinin aritmetik ortalamalarının kıdem durumu değişkenine göre puanları istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Uygulama, Değerlendirme ve Toplam puanlarda kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerle, 11-15 yıl olan öğretmenler arasında; 11-15 yıl olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bunu yanı sıra, Planlama-Hazırlık boyutunda 6-10 yıl olanlarla 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olarak ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan anlamlı farklılık gözükken alt boyutlar ve toplam puanlar üzerinde etki büyüklüğüne dair analiz sonuçları incelendiğinde ise; kıdem değişkeninin orta düzeyde etkiye sahip bir değişken olduğu gözlenmektedir. Bir başka deyişle yüksek kıdeme sahip öğretmenler düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek inanç sahibi olmalarının yanında kıdem etkisinin pratik anlamda oluşturduğu farkın dikkate değer olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin değer öğretimi öz yeterlik inançlarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin değer eğitimi seminerine katılıp katılmama durumlarına göre değer eğitimi seminerine katılan öğretmenler ve katılmayan öğretmenler karşılaştırıldığında, değer eğitimi seminerine katılım gösteren öğretmenler lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Değerler eğitimi seminerine katılıp/katılmama durumunun tüm boyutlarda düşük düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenleri değerler eğitimine verdikleri önemden elde ettikleri puanlar arttıkça öz yeterlik algılarında da artış olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin değerler eğitimine verdikleri önem değişkeninin yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sayısal ve Uygulamalı Alanlarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının diğer branşlara nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan anlamlı farklılık gözükken alt boyutlar ve toplam puanlar üzerinde etki büyüklüğüne dair analiz sonuçları incelendiğinde ise; katılımcıların branş değişkeninin yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu söylenirken yalnızca Planlama ve Hazırlık alt boyutunda düşük etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ölçeğin tüm boyutlarından aldıkları puanlar birbirleri ile anlamlı pozitif bir ilişkiye sahiptir. Örnek olarak kendilerini planlama konusunda yeterli gören öğretmenler diğer boyutlarında da yeterli olarak görmektedirler.

Alan yazın incelendiğinde “Öğretmenlerin Değer Öğretimi Öz yeterlik İnançlarının İncelenmesi” konusunda doğrudan bir çalışma yoktur. Avcı (2011) tarafından yapılan "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi" , Şahin (2013) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi” ,Çetin (2016) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimi Öz yeterlik İnançlarının Belirlenmesi" adlı çalışmalar yaptığımız araştırmaya en yakın çalışmalardır.

Avcı (2011) tarafından yapılan, "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin gerek Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlilik Ölçeği genelinden gerekse ölçek alt boyutları açısından genel olarak çok yüksek öz-yeterliliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Şahin ve Katılmış'ın (2013) yapmış olduğu "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi" isimli çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2016) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimi Öz yeterlik İnançlarının Belirlenmesi" isimli çalışmada öğretmen adayların değer öğretimi öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yaptığımız çalışmada öğretmenlerin değerler öğretimi öz yeterlik algı puanlarının olumlu bir yapıyı yansıttığı ve literatürdeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çetin (2016) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimi Öz yeterlik İnançlarının Belirlenmesi" isimli çalışmada öğretmen adayların öz yeterlik puanlarının; cinsiyet durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir. Yaptığımız çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin değer eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlere erkek öğretmenler karşılaştırıldığında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Çetin (2016)'in çalışmasında ulaştığı sonuç ile çalışmamız arasında cinsiyet değişkenine göre paralellik bulunmamaktadır. Avcı (2011)'in "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi" adlı çalışmasının Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “Karakter Eğitimine İlişkin

Öz-Yeterlik" düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu ile çalışma bulgularımız paralellik göstermektedir.

Avcı (2011) tarafından yapılan, "İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karakter Eğitimine Dair Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi" adlı çalışmaya göre değer eğitimi seminerine katılım gösteren öğretmenlerin puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yaptığımız çalışmada öğretmenlerin değer eğitimi seminerine katılıp katılmama durumlarına göre katılan öğretmenler ve katılmayan öğretmenler karşılaştırıldığında, değer eğitimi seminerine katılım gösteren öğretmenler lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Dolayısıyla çalışma bulgularımız ile yukarıda adı geçen çalışmanın sonucu paralellik arz etmemektedir.

5.2. Öneriler

Öğretmenlerin ölçeğin genelinden aldıkları puanlara göre değer öğretimi öz yeterlik inançları yüksektir. Bununla beraber çalışmaya katılan öğretmenlerin %82.4' ünün değer eğitimini hiç veya az önemli bulduğu sonucu da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin değer eğitimini önemli bulmamalarına rağmen, öz yeterlik inançlarının yüksek çıkması, eğitim sistemimizin değerler vasıtasıyla karakter geliştirmekte başarılı olamayıp suç oranlarının artması durumu ile örtüşmektedir.

İnsan önem vermediği, basit gördüğü şeyi kolay yapabileceğini düşünmeye eğilimlidir. Dolayısıyla değerler eğitiminin ne olduğu ve neden önemli olduğu öğretmenlere öğretilmelidir. Bu konuya dair hizmet içi seminerler verilebilir ve eğitim fakültelerinde değerler eğitiminin felsefi, sosyal ve ahlaki temelleriyle beraber önemini de kapsayan ders veya dersler zinciri konulabilir.

Öğretmenlerin değer eğitimi seminerine katılıp katılmama durumlarına göre katılan öğretmenler ve katılmayan öğretmenler karşılaştırıldığında, değer eğitimi seminerine katılım gösteren öğretmenler lehine anlamlı farklılık elde edilmesi de gösteriyor ki, değer eğitimi/öğretimine dair seminerlerin öğretmenler üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlere ve öğretmen adaylarına değer eğitimi/öğretimine dair seminerler istikrarlı bir şekilde düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü., & Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Afdal, G. (2007). Ahlak eğitiminin analizi: bir tipoloji. *Değerler ve Eğitimi*, 333-334.
- Afifi, S. M. (1997). *Teachers and principals' attitudes towards moral education in Egyptian schools* (Doctoral dissertation, University of Wales Swansea).
- Ağırakça, G. P. (2012). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Mekteplerde Ahlâk Eğitim ve Öğretimi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdağ, H. ve Taşkaya, S. M. (2011). Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. Turan, R.Ulusoy, K. (Editörler.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss.293-318). Ankara: Pegem Akademi.
- Akıncı, A. (2005). Hayata anlama vermede dini değerlerin ve din öğretiminin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 7-24
- Aruç, N. Y. (2004). *İbnRüşd'in eğitim felsefesi*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A Motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of TeacherEducation*, 35(5), 28-32.
- Aşkar, P & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Avcı, E.(2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2011), Değerler, İşlevleri ve Ahlak, *Eğitim Bir-Sen Dergisi*. 7 (19).

- Aydin, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H. (2011). Değer, değer midir? *Eğitime Bakış*, 7(19), 19-21.
- Bacanlı, H. (2011). Gizli Müfredat Bağlamında Bağımlılık. *Bilim ve Akılın Aydınlığında Eğitim*, Sayı: 131, s. 45-49.
- Balat, G.U. ve Dağal, A. B. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök.
- Balay, R. ve Kaya, A. (2014). Eğitim Fakóltesinde Okuyan öğretmen adaylarının ahlaki değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*,12(28).
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Balcı, Ali. (1991). *Okulun Geliőtirilmesinde Öğretmenin Rolü, Eğitimde Nitelik Geliştirme*, Kültür Koleji Yayınları, No:1, İstanbul
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: *Toward a unifying theory of behaivoral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: *A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freemanand Company.
- Basım, H. N., Korkmazyürek, H., & Tokat, A. O. (2008). *Çalıőanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma*.
- Başaran, T. E. (1992). *Yönetimde insan iliőkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Battistich, V. (2011). Character education, prevention, and positive youth development. Retrieved03.07.2020from http://www.character.org/wpcontent/uploads/2011/12/White_Paper_Battistich.pdf
- Bazarkulov, S. (2008). *Değer öğretimi ve dinden öğrenme*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bertrand, A. (Çev: ZEKİ, Salih.). (2001). *Ahlak Felsefesi*, Akçağ Basım Yayım Pazarlama, Ankara
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. İçinde Kuzgun, Y. ve Deryakulu. *Eğitimde bireysel farklılıklar*, 289-314.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bottery, M. (2000). *Education, policyandethics*. A&C Black.
- Burrett, K., & Rusnak, T. (1993). *Integrated Character Education*. Fastback 351. Phi Delta Kappa, PO Box 789, Bloomington, IN 47402-0789.
- Calhoun, J.F., Acocella, J.R. (1990). "*Psychology of Adjustment and Human Relationships*". New York: McGraw- Hill Publishing Company.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim Bilimi Açısından Örtük Program ve Halk Anlatılarının Örtük Program Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (2), s. 257-269.
- Chambers, S. M. ve Hardy, J. C. (2005). Length of time in student teaching: Effects on classroom control orientation and self-efficacy beliefs. *Educational Research Quarterly*, 28(3), 3–9.
- Character Education Partnership. (2010). A frame work for school success: *Eleven principles of effective character education*. United States of America.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55.
- Chi-Hou, C. (2004). Moral and civic education – the hidden curriculum in Macau, *Journal of Moral Education*, 33 (4), 553 – 573.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J (1992). "A power primer". *Psychological Bulletin*. 112 (1): 155–159. doi:10.1037/0033-2909.112.1.155. PMID 19565683
- Coopersmith, M., Kochenderfer, W., & Felty, L. (1974). U.S. Patent No. 3,818,105. Washington, DC: U.S. Patent and Trade mark Office.
- Corder, G. W. (1999). *Values Clarification: An Issue Related Paper*.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. (7. Baskı) Remzi Kitabevi.

- Çağlar, A. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Yayıma Hazırlayan: M. Sevinç) *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çelikkaya, H. (1998). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi* (pedagojik formasyon amaçlı). (2. Basım), İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Çetin, F. (2016). Determination of value education self-efficacy beliefs of prospective teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 88-96.
- Çetin, F. (2016). Developing a scale to measure prospective teachers' self-efficacy belief in value education. *Revista de Cercetare Intervenire Social*, 53, 39-54.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149(18.03), 2018.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161(1), 26-32.
- ÇETİN, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İ. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 8, 1733-1743.
- ÇETİN, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Konusundaki Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği (Syöiö) Geliştirme Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Çingı, H. (1994). Örneklem Kuramı (ikinci baskı). Ankara. Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Çiçek, H. (2003). Kadim Üç Felsefe Problemi Bağlamında Mevlana'nın Mesnevi'sinde Metaforik Anlatım. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 44(1), 293-311.
- ÇÜÇEN, Kadir. (1999). *Felsefeye Giriş*, Asa Kitabevi, Bursa
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2007). Değerler eğitiminde temel tartışmalar ve temel yaklaşımlar. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 14, 21-29.
- Dilmaç, B., Bircan, H. H. (2019). *Değerler ve Değerler psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.

- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve oğretim tasarımı*. Önder Matbaacılık.
- Doğanay, A. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Yapılandırmacı Bir Yaklaşım). *Değerler Eğitimi* (ss. 255-286). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekici, F.Y. (2017). Okul öncesi oğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan oğretmen adaylarının oğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3003-3022.
- Ekici, G. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43).
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Etzioni, A. (2002). A Communitarian position on character education. W. Damon (Eds.), (114-127). *Bringing in a new era in character education*. California: Hoover Institution Press.
- Fichter, J. (2004). *Sosyoloji Nedir*, çev. Nilgün Çelebi, 7.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. The USA: Sage
- Gedikli, F. (2006). Türklerde hukuk. C. Öztürk (Der.), *Türk tarihi ve kültürü*, Ankara: Pegem Akademi.
- Gibson, S., Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569–582.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler eğitimi dergisi*, 11(25), 117-142.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of the schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 467–476.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3) 3–13
- Gömeç, S. (1999). *Kök Türk Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Graves, C. W. (1970). Levels of existence: An open system theory of values. *Journal of humanistic psychology*, 10(2), 131-155.

- Gurbetoğlu, A. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi*, 11.
- Gündüz, D. D. (2018) *Tarih ğretmenlerinin Ortaöğretim ğrencilerine “ Vatanseverlik” Değerini ğretirken Kullandıkları Değer Yaklaşımlarının Tespit Edilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Gündüz, T. (2003). *İslam, Gençlik ve Din Eğitimi*. Düşünce Kitabevi, Bursa.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, topya Yayınları
- Güngör, E. (1998) *Değerler Psikolojisi*. İstanbul: Ötüken
- Hacip, Y. H. (2015). *Kutadgu Bilig*, ev. Çakan, A. İstanbul: İş Bankası Yayınları
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. *Values in education and education in values*, 3-14.
- HALSTEAD, J.Mark., TAYLOR, Monica. (2000). Learnin And Teaching About Values: A Review Of Recent Research, *Cambrige Journal Of Education*, Vol:30, Issue 2, 169-173
- Hashemi, A. S., Fallahi, V., Aojinejad, A. And Samavi, S. A. (2012). The Role of the Hidden Curriculum on Social Education of High School Students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 2(5), p. 255-259.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. ve Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 404-420
- Hofstede, G. (1980). Values and culture. Culture's Consequences: *International differences in work-related values*.
- Hökelekli, H. (2011). *Değerler psikolojisi ve eğitimi*. (1.b.). İstanbul: Timaş.
- Icli, G. (2002). *Sosyolojiye giris*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kale, M. (2015). *Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan değerlerin içerik analizi (1948-2012)*. yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: PegemA.
- Karababa, A. (2019). Kuramsal Temelde Değer. Dilmaç, B; Bircan, H.H. (Editörler). *Değerler ve Değerler Psikolojisi*. nc Baskı. Ankara. Pegem A. Yayıncılık. S. 1-17
- Karaman, H. (2008). Divn Lgti't-Türk'te Ahlâk. *Journal of Academic Studies*, 10(39).
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

- Kazıcı, Z. (2004). *Osmanlı'da eğitim öğretim*. İstanbul: Bilge Matbaacılık
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kıncal, R. Y. (2002), *Vatandaşlık bilgisi*, Ankara, Mikro Basım – Yayım – Dağıtım.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 4-20.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to the philosophy of education*. New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Koca, A. İ. (2009). *Üniversite öğrencilerinin değerleri ve bireysel özellikleri ile kariyer tercihleri arasındaki ilişki: Çukurova Üniversitesi'nde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Koç, S. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 377-396.
- Kolaç, E., & Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 762-777.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Koul, R. (1999). An analysis of the reliability and validity of personal internet teaching efficacy beliefs scale. *Electronic Journal of Science Education*, 4(1).
- Köprülü, M. F. (1980). *Türk Edebiyatı Tarihi* (2. Basım). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kuçaridi, J. (1995). *Felsefi Açıdan Eğitim ve Türkiye'de Eğitim*, İstanbul, 17–18 Kasım: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kupchenko, I., & Parsons, J. (1987). *Ways of Teaching Values: An Outline of Six Values Approaches*.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.

- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*, New York, Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). *The Return Of Charecter Education, Education Leadership*, Vol:51, 6-11
- Lin, S. S., & Tsai, C. C. (1999). *Teaching Efficac yalong the Development of Teaching Expertise among Science and Math Teachers in Taiwan*.
- Lipson, L. (2000). *Uygarlığın Ahlaki Bunalımları, Manevi bir erime mi? Yoksa İlerleme mi?*, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul
- Marsh, C. J. (1997). *Key Concepts for Understanding Curriculum. (New Edition)*. The London: Falmer Press
<http://faculty.ksu.edu.sa/change/603/Hidden%20curriculum.pdf>. (03.07.2020 tarihinde erişilmiştir).
- Marshall, G., Akinhay, O., & Kömürcü, D. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- McLaren, P. (2011). Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş. M. Tekin (Çev.), *Eleştirel Pedagoji: Temel Kavramlara Bir Bakış*, s. 287-330. M. Y. Eryaman ve H. Arslan (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Meidl, C. J. (2008). *Teachers'beliefs And Attitudes Toward Approaches To Character Education*.
- Mengüşoğlu, T. (1992). *İnsan Felsefesi*, Remzi Kitabevi. İstanbul
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Sakarya.
- Meydan, H. (2014). *Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme*. BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1(1), 93-108.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005), *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*, (86)
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1) Kanun Numarası: 1739 Kabul Tarihi : 14/6/1973 Yayımlandığı R.Gazete : Tarih : 24/6/1973 Sayı : 14574 Yayımlandığı Düstur : Tertip : 5 Cilt : 12 Sayfa : 2342
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. (2003) Öğretmenlerin Karakter eğitiminde yetkinlik konusu duygusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Türkçe uyarlama çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 99-130.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two alternatives for teacher education. *The Teacher Educator*, 43(2), 156-172.

- Naylor, D. T., & Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. Amer School Pub.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Öz, G. (2019) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Değer Öğretimi Öz Yeterlik Algılarını Yordayıcılığının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-240.
- Özkan, Ö., Tekkaya C. ve Çakıroğlu J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde. Bildiriler Kitabı*, Cilt II, (s. 1300-1304).
- Öztürk, D. ve Dilmaç, O. (2016). Görsel Sanatlar öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Öztürk, H. (1978). *Modern eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Büyük Dağıtım Yayınevi.
- Pajares, F. (2002). *Over view of social cognitive theory and of self-efficacy*.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual*. The USA: McGraw-Hill Education
- Parmar, R. V. ve Makwana, A. P. (2013). Professional Ethics in Teacher Education. *Indian e-Journal on Teacher Education (IEJTE)*, Volume: 1, Issue: 1, March, p. 71-77
- Paykoç, F. (1995). Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler. *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları*, 46-68.
- Power, F. C. Kohlberg, L. (2002). Encyclopedia of education, Edit: James W. Guthrie, *Second Edition*, cilt: 4, New York: Macmillan Press.
- Revell, L. ve Arthur, A. (2007); "Character Education In Schools And The Education of Teachers," *Journal of Moral Education*, Cilt 36, Sayı 1,
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free press.
- Ryan, K., Bohlin, K. E. (1999). *Building character in schools*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- SAKIZ, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi" ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Schraver, M. ve Czerniak, C. M. (1999). A comparison of middle and junior high science teachers levels of efficacy and knowledge of development all appropriate curriculum and instruction, *Journal of Science Teacher Education*, 10(1), 21-42.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitives kill learning. *Research on motivation in education*, Goals and cognitions, 3.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25(1), 1-65.
- Seyyar, A. (2007). *İnsan ve Toplum Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Sılay, N. (2009). *Yükseköğretimde karakter eğitiminin incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sırrı, V., Mehmedoğlu, A. U. (2015). *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi* Vol. 4, No. 1.
- Smylie, M. (1990). Teacher efficacy at work. P. Reyes (Ed.), *Teachers and their work place* içinde (ss. 48-66). Newbury Park, Cal.: Sage Pub.
- Soykan, Ö. N. (2007). Genel geçer bir ahlâk olanaklı mıdır. Recep Kaymakcan ve diğerleri (Editörler.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, 45-54.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sunal, C. S., & Haas, M. E. (2002). *Social Studies for the Elementary and Middle Grades: A Constructivist Approach*. Allyn and Bacon, 75 Arlington Street, Boston, MA 02116.
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, L. J., & Johnson, P. L. (1976). *Values education source book*. Colorado: Social Science Education Consortium.
- Superka, D., Johnson, P., & Ahrens, C. (1975). *Values education: approaches and materials*. Boulder, Colo-rado: Social Science Education Consortium. Inc. Superka Values education: approaches and materials 1975.
- Şahin, T. (2013) *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz Yeterliklerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, T. ve Katılmış, A. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şerif, M. (1985). *Sosyal kuralların psikolojisi*. Alan Yayıncılık.

- Şirin, A. (1986). *Gençlerin değerler sıralaması üzerine bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: Pearson.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereo tipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme* (No. 44). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tezcan, M. (2003), *GİZLİ MÜFREDAT EĞİTİM SOSYOLOJİSİ AÇISINDAN BİR KAVRAM ÇÖZÜMLEMESİ*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1).
- Theodorson, G. A., &Theodorson, A. (1979). *A modern dictionary of sociology*. New York: Barnes&Noble.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Turan, C. (2016). İlkokul öğrencilerinde evrensel ve insani değerlerin kazandırılma sürecinin, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 5(1), 26-41.
- Turan, R., Ulusoy, K. (2016).*Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S., & Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2014). *Değerler Eğitimi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarılarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 263-277.
- Ülger, M., Yiğittir, S., & Ercan, O. (2014). Secondary school teachers' beliefs on character education competency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131(4310), 442-449.
- Ülken, H. Z. (1974).*Bilgi ve değer*. Ankara: Kürsü Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve Değer*, Ülken Yayınları
- Üstüner, M. (2005). Eğitimin felsefi temelleri. E. Toprakçı (Der.). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Varış, F. (1998). *Eğitimde Program geliştirme, teoriler ve teknikler*
- Woolfolk, A. E., Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.

- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi: Eğitimde yeni ufuklar*. Akçağ Yayınları.
- Yaşaroğlu, Ç. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies. International Journal of Social Science*(27), 503-515.
- Yavuzer, H. (1991). "Ana Baba ve Çocuk". İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, M. (2013). Toplumsal Değişim ve Sosyal Değerler/Social Change And Contemporary Values. *Turkish Studies*, 1489-1501.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, N., Yüzbaşıyev, M., Saklan, E., & Alatlı, B. (2011). Türk ve Dünya Eğitim Tarihine Hizmet Etmiş İnsanlar Üzerine Bir İnceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3(1), 249-270.
- Yiğittir, S., & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu'nda Yer Alan Etkinliklerin Değer Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 13(2).
- Yolcu, E. (2015). *Karakter eğitiminde öğretmen niteliklerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Yörükoğlu, Atalay. (1978) *Çocuk Ruh Sağlığı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program: Eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, S. (2007). Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 50, s: 321-345.
- Zeller, E. (2001). *Grek felsefesi tarihi* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: İz Yayıncılık
- Zimmerman, B. J. (2000). 'Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..