



**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ
YETERLİK DÜZEYLERİNİN ALGILADIKLARI
BİREYSEL DEĞERLER ÜZERİNDEKİ
YORDAYICI İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Türkan Özgür BEKTAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim AnaBilim Dalı

2019

(Her Hakkı Saklıdır.)

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN
ALGILADIKLARI BİREYSEL DEĞERLER ÜZERİNDEKİ YORDAYICI
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(The Investigation of Predictive Effect of Primary School Teacher Candidates' Self Efficacy
Levels on Their Perceived Individual Values)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Türkan Özgür BEKTAŞ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI

Erzurum
Haziran, 2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Türkan Özgür BEKTAŞ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Algıladıkları Bireysel Değerler Üzerindeki Yordayıcı İlişkinin İncelenmesi ” başlıklı çalışması 27/ 06 /2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi. Alper YETKİNER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Adem PEKER
Atatürk Üniversitesi



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

25 Temmuz 2019



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü ✓

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Algıladıkları Bireysel Değerler Üzerindeki Yordayıcı İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

27 / 06 / 2019


Türkan Özgür BEKTAŞ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen, değerli görüşleri ile araştırmaya önemli katkı sağlayan, birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum değerli hocam, tez danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI'ya gönülden teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimimin her aşamasında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, gelişimimde büyük emekleri olan ve tez sürecinde de yardımlarını esirgemeyen değerli hocam sayın Prof. Dr. Ahmet NALÇACI'ya sonsuz teşekkürler.

Tez verilerinin analizi sürecinde değerli bilgilerinden yararlandığım sevgili hocam sayın Arş. Gör. Durmuş BURAK'a teşekkürümü sunarım.

Her sorumu büyük bir sabır göstererek yanıtlayan sayın Dr. Öğr. Üyesi Yavuz SÖKMEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Desteğini gördüğüm sayın hocam Arş. Gör. Zeynel AMAÇ'a teşekkür ederim.

Her türlü desteklerini esirgemeyen kıymetli hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Alper YETKİNER'e teşekkür ederim.

Değerli görüş ve önerileriyle tezime destek veren Doç. Dr. Adem PEKER'e teşekkürü bir borç bilirim.

Türkan Özgür BEKTAŞ

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN ALGILADIKLARI BİREYSEL DEĞERLER ÜZERİNDEKİ YORDAYICI İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Türkan Özgür BEKTAŞ

Haziran, 2019, 96 sayfa

Amaç: Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin algıladıkları bireysel değerler üzerindeki yordayıcı ilişkisinin incelenmesi ve cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen sınıfa göre farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan ilişkisel tarama deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir eğitim fakültelerinde öğrenim gören 213 kadın ve 118 erkek olmak üzere toplam 331 öğretmen adayının gönüllülük esasına göre belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Bireysel Değerler Ölçeği kullanılmıştır. İlişkisel desende tasarlanan bu çalışmada değişkenlerden elde edilen korelasyonun yönünü belirlemek amacıyla Öğretmen Öz Yeterliği bağımsız, Bireysel Değerler ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Bulgular: Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik ve bireysel değer algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve bireysel değer algıları arasındaki yordayıcı ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda ise sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik algısı ile bireysel değerleri arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi ve öğretimsel stratejilerde yeterliğinin artması adayların bireysel değerlerinden sorumluluk ve disiplini, öğrenci katılımında yeterlik düzeylerinin artması adayların bireysel değerlerinden dürüstlük ve paylaşımı, sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin artması adayların bireysel değerlerinden saygı ve doğruluğu, öğrenci katılımında yeterlik düzeylerinin artması da adayların bireysel değerlerinden paylaşım ve saygıyı arttırmaktadır.

Sonuç: Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bireysel değerler ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin bireysel değerlere ilişkin yordandığı regresyon analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinin, öz yeterlik ilişkisini yordayan önemli bir değişken olduğu doğrulanmaktadır. Öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin dikkate alınmasının onların bireysel değerlerini artıracakları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik, bireysel değerler, sınıf öğretmeni adayı.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE INVESTIGATION OF PREDICTIVE EFFECT OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES' SELF EFFICACY LEVELS ON THEIR PERCEIVED INDIVIDUAL VALUES

Türkan Özgür BEKTAŞ

June, 2019, 96 pages

Purpose: The purpose of this study was to investigate predictive effects of primary school teacher candidates' self-efficacy levels on their perceived individual values and to find out if there are differences according to gender, the type of graduated high school, and the student class standing.

Method: This research was carried out on the basis of relational screening design in quantitative research. The sample of the study was formed by the determination of the 331 prospective teachers (213 female and 118 male) studying in the faculty of education at Kilis 7 Aralık University and Atatürk University based on the voluntariness of the teacher candidates. Teacher Self Efficacy Scale and Individual Values Scale were used to collect the data. In this relational pattern study, the teacher self-efficacy was defined as the independent variable and the individual values as the dependent variable in order to determine the direction of the correlation obtained from the variables.

Results: According to the results of the study, it was found that the general self efficacy and individual value perceptions of primary school teacher candidates were high. As a result of the correlation analysis conducted to determine the relationship between the teacher candidates' perceived individual values and their self efficacy perceptions, it was determined that there was a significant, positive, and intermediate relationship between the general self efficacy perceptions and individual values of the primary school teacher candidates. According to the results of regression analysis, the rise in the competence of the teacher candidates' classroom management and instructional strategies increased their responsibility and discipline values. Increasing the level of competence in student participation also increased the values of honesty and sharing. The teacher candidates' respect and righteousness values increased as a result of the rise of their competency level of classroom management. In addition, the candidates' competency level of student participation increased their values of sharing and respect.

Conclusion: As a result of this research, it was found that there was a significant relationship between the individual values and self efficacy perceptions of teacher candidates. The regression analysis confirmed that the teacher candidates' individual values were an important variable that predicts self efficacy relationship. It was determined that taking the self-efficacy of teacher candidates into consideration would increase their level of individual values.

Keywords: Self efficacy, Individual values, Primary school teacher candidates

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR ve SİMGELER.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Araştırmanın Varsayımları.....	7
Terim ve Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	9
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	9
Kuramsal Çerçeve	9
Değer kavramı.	9
Değerlerin özellikleri.	11
Değerlerin sınıflandırılması.	12
Evrensel değerler.....	13
Toplumsal değerler.....	14
Bireysel değerler.	14
Amaç ve araç değerler.....	16
Değerler konusunda geliştirilen yaklaşımlar.....	17
Öz yeterlik.....	22
Öz yeterlik inancının temel özellikleri.....	24
Bandura'nın sosyal bilişsel kuram.....	25
Öğretmen öz yeterliliği.	28
İlgili Araştırmalar.....	30

Bireysel değerler ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar.....	30
Bireysel değerler ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	31
Öz yeterlik ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar.	33
Öz yeterlik ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	37
Yöntem	37
Araştırma Deseni.....	37
Çalışma Grubu	37
Veri Toplama Araçları	37
Bireysel değerler ölçeği.....	38
Öğretmen öz yeterlik ölçeği.	38
Uygulama	39
Veri Analizi.....	40
Araştırmacının Rolü	41
Geçerlik ve Güvenirlik.....	41
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	43
Bulgular	43
Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	43
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	44
Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	45
Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	50
Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	53
BEŞİNCİ BÖLÜM	57
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	57
Tartışma ve Sonuç.....	57
Sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar.	57
Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerler ve bireysel değerler alt boyutları olan disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı değerlerine ilişkin sonuçlar.....	59
Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin bireysel değer düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.....	60

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, mezun olduğu lise, sınıf düzeyine ve akademik başarısına göre öz yeterlik algıları bakımından aralarında anlamlı bir farklılık var olup olmadığına ilişkin sonuçlar.	62
Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, mezun olduğu lise, sınıf düzeyine ve akademik başarısına göre bireysel değerler bakımından aralarında anlamlı bir farklılık var olup olmadığına ilişkin sonuçlar.	63
Öneriler	64
KAYNAKÇA	66
EKLER	79
EK-1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....	79
EK-2. Bireysel Değerler Ölçeği	80
ÖZ GEÇMİŞ.....	81

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Schwartz Değer Listesi 'ndeki Değerler</i>	17
Tablo 2. <i>Schwartz 'ın Değerler Tablosu</i>	18
Tablo 3. <i>Schwartz 'ın Değer Envanteri</i>	20
Tablo 4. <i>Amaç ve Araç Değerler</i>	21
Tablo 5. <i>Öğretmen Öz Yeterlik Anketinin Puan Aralıkları</i>	39
Tablo 6. <i>Bireysel Değerler ve Öz Yeterlik Ölçeklerinden Elde Edilen Verilerin Normallik Varsayımlarına İlişkin Sonuçlar</i>	40
Tablo 7. <i>Bireysel Değerler ve Öz Yeterlik Ölçeklerine Ait Alfa Değerleri</i>	42
Tablo 8. <i>Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikî Bulgular</i>	43
Tablo 9. <i>Bireysel değerlerler Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikî Bulgular</i>	44
Tablo 10. <i>Bireysel değerlerden Disiplin ve Sorumluluk Alt Boyutunun Öz Yeterlik Alt Boyutlarıyla Yordandığı Regresyon Modeli</i>	45
Tablo 11. <i>Bireysel değerlerden Dürüstlük Ve Paylaşım Alt Boyutunun Öz Yeterlik Alt Boyutlarıyla Yordandığı Regresyon Modeli</i>	47
Tablo 12. <i>Bireysel değerlerden Saygı ve Doğruluk Alt Boyutunun Öz Yeterlik Alt Boyutlarıyla Yordandığı Regresyon Modeli</i>	48
Tablo 13. <i>Bireysel değerlerden Paylaşım ve Saygı Alt Boyutunun Öz Yeterlik Alt Boyutlarıyla Yordandığı Regresyon Modeli</i>	49
Tablo 14. <i>Genel Öz Yeterlik Ve Genel Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Bulgular</i>	50
Tablo 15. <i>Genel Öz Yeterlik Ve Genel Öz Yeterlik Alt Boyutları Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre ANOVA Bulguları</i>	51
Tablo 16. <i>Genel Öz Yeterlik ve Genel Öz Yeterlik Alt Boyutları Düzeylerinin Öğrenim Görünen Sınıfa Göre ANOVA Bulguları</i>	52
Tablo 17. <i>Bireysel Değerlerin Cinsiyete Göre t-testi Bulguları</i>	53
Tablo 18. <i>Bireysel Değerlerin Mezun Olunan Lise Türüne Göre ANOVA Bulguları</i>	54
Tablo 19. <i>Bireysel Değerlerin Öğrenim Görünen Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Bulguları</i>	56

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Schwartz Değer Boyutları (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000).....	19
Şekil 2. Üçlü karşılıklı belirleyici model (Bandura, 1986).....	25



KISALTMALAR ve SİMGELER

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

TDK : Türk Dil Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitim, insanın var oluşundan itibaren mevcudiyetini koruyan ve her toplumla beraber kendisine yer edinen bir olgudur. Eski zamanlardan beri yaşayan toplumların mevcut koşullarının ve toplumun getirdiklerinin eğitim üzerine birer yansımaları görmek mümkündür. Etkisi ve gelişimi sürekli ve çok yönlü olan bu olgunun hali hazırda tek ve net bir tanımının yapılması da hem güç hem de oldukça karmaşıktır.

Günümüzde eğitime ilişkin farklı tanımlara rastlanmakla birlikte; eğitim belli bir konuda insanların bilgi ve beceri edinebilmesi, toplumsal yaşam anlayışlarının şekillenmesi, inançları kazandırabilme, belli amaçlara yönelme, özgün ve bilinçli bir birey olmada etkili olan tüm süreçler olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla eğitim ülkelerin yetiştirmek istediği insan tasavvurunun inşasında bir varoluşsal süreç olarak ele alınabilir. Özellikle de bilgi çağının getirdikleri, teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarında kendini daha fazla hissettirmesi, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin de çeşitlilik göstermesini sağlamıştır. Hatta dördüncü sanayi devrimine uyum sağlama noktasında da yine öğretmenlere büyük bir sorumluluk yüklenmektedir. Bu bağlamda eğitimle uzak ve yakın tüm paydaşlar dikkate alındığında bu varoluşsal sürecin öznesi ya da başlangıç noktası olarak öğretmeni hatta bu yolda ki öğretmen adayını belirtmek mümkündür. Genel de öğretmen adayları özelde ise bir arada ve çok daha uzun süre yetiştirilmek istenen insan üzerinde etkisi inkar edilemeyecek olan sınıf öğretmeni adayları gösterilebilir. Sınıf öğretmeni bireyin sadece akademik başarısıyla değil onun tutumlarıyla, davranışlarıyla, ruhsal durumuyla, bedensel gelişimiyle, beslenmesiyle kısaca her şeyiyle ilgilenir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci öğrenmesinden, öğrenciye sosyal hayatı kazandırabilmesinden ve onların çok yönlü gelişimlerinden birinci derecede sorumlu ve doğrudan etkili olduğu da oldukça açıktır. Bundan dolayı sınıf öğretmenleri hem bugüne hem de geleceğe dokunarak eğitime ilişkin gerçekleştirilen değerlendirmelerde ön plana çıktığı söylenebilir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde eğitime ilişkin gerçekleştirilen pek çok değerlendirme raporunun üzerinde durduğu en önemli değişken olarak öğretmenlerin değer algıları ve buna bağlı olarak sahip oldukları otonomi ve öz yeterlik bağlamına odaklanan öğretmen nitelikleri yer almaktadır. Genel anlamda sosyal bilimlerde ise eğitim bilimleri alanında gelinecek noktada akademik başarının bir anlam ifade edebilmesi için özellikle öğretmenlerin örtük

program başlığı altında ele aldıkları ve resmi programın da hayat bulmasını kolaylaştırıcı ve kalıcı hale getirmesini sağlayan öğretmenlerin sahip oldukları değerler önemli görülmektedir.

Balcı (2010) değer kavramını “birey ve örgütün amaçlarının dayanağı” olarak açıklayarak bireyin ve örgütlerin davranışlarında değer sistemlerinin temel olduğunu ve bu değer sistemlerinin bireyin ve örgütün önceliklerini, tercihlerini belirlediğini vurgulamıştır.

Değerler, bireylerin davranışlarını nitelendiren, değerlendiren ve yargılayan ölçütlerin kaynağıdır (Başaran, 1991). Rokeach (1973)’e göre değer; bir bireyin amaçlarına ulaşmak için benimsediği inançlarken, Daghfous’a göre ise; kişinin kendi düşüncelerin dengeliştirdiği ve süreklilik arz eden inançlarıdır (Akt., Uzokurt, 2007). Schmidt ve Posner (1982)’a göre değerler, günlük hayatta bireylerin her gün yüzlerce kararlarına yön ve biçim verir (Akt., Doğanay, 2006). Değerler bireylerin ve toplumun hayatını etkileyerek yön vermektedir (Ekşi, 2003). Sosyal ve bireysel olarak benimsenen, önemli görülen değerler, kişiler arası ilişkileri güçlendirerek olumlu duyuşsal sonuçlar doğurur (O’Reilly III, Chatman & Caldwell, 1991; Akt., Sağnak, 2005). Bireylerin toplumsal davranışlarını küçük yaştan itibaren kazanılan değerler etkiler (Başaran, 1991).

Değerlerin yeni kuşaklara aktarılması ve kazandırılmasında öncelikli olarak eğitim örgütleri akla gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sadece okullarda değil aynı zamanda toplumsal dinamiklerin belirleyicisi olan değerlerin merkezinde yer aldığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin bu rolü onları toplumdaki önemli değer aktarıcısı durumuna taşımaktadır. Öğretmenlik, odak noktası bireylerin değerlerini ortaya koyacak davranış ve tutumlarına sahip olunması gereken bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bireylerin sahip olduğu değerler onların hayata karşı bakış açılarını oluşturmaktadır. Bireylerin hayatında ve toplumda değerler etkili olmakta yön vermektedirler (Ekşi, 2003). Öğretmenler eğitim çıktılarında önemli bir yere sahiptir. Bu çıktıların istenilen şekilde olması için öğretmenlerin özelliklerini ve mesleğe bakış açılarını ortaya çıkarmak gerekir (Yerdelen, Sungur & Klassen, 2016). Bu noktada bireysel değerlerin önemi ortaya çıkmaktadır (Chong & Low, 2009). Öğretmenler, öğrencilerin ve meslektaşlarının değer oluşumunda önemli rol modelleridir (Collinson, 2012). Çünkü toplumun amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmek için yol göstericisi olan sınıf öğretmenlerine çok önemli bir rol ve görev düştü herkesçe bilinen bir gerçektir.

Öğretmenler okulda ve sınıfta öğrencilerin öğrenmelerinde en önemli rolü aldıkları için bir ülkenin eğitim sisteminin başarıya ulaşmasında, öğrencilerden alınan çıktıların istenilen şekilde olmasında, öğrenci başarısının yüksek olmasında önemli bir etkiye sahiptir (Sokolov, 2017). Günümüzde okullardan ve okullarda verilen eğitimden beklentilerin artması,

eğitimde reform çabalarını getirmekte ve bu reformların merkezinde öğretmenler olduğu söylenmektedir (Kurt, 2016). Hiçbir eğitim sisteminin kalitesinin, öğretmenlerin kalitesini geçemeyeceğinden hareketle (TED, 2014), öğretmen öz yeterlik kavramının önemi ortaya konmaktadır.

Öz yeterlik ya da literatürde kendini yeterli görme (self efficacy) olarak adlandırılan kavram Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının ilkelerinden biridir. Bandura (1994) öz yeterliği insanların kendi hayatlarını etkileyen, olaylar üzerinde etkisi olan belirli düzeydeki performansı, gerçekleştirebilme konusunda kendilerine olan inançları şeklinde açıklamıştır. Bandura (1977), öz yeterliliği bireyin ileriye yönelik durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu, hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı olarak ifade eder. Lunenburg (2011)'a göre; öz yeterlik öz saygının eyleme özgü bir versiyonu olarak düşünülmüştür (Akt., Redmond, 2015). Öz yeterlik kuramına göre; insanlar inançlarını, motivasyonlarını, davranışlarını, eylemlerini, düşüncelerini değiştirebilme ve kontrol edebilme mekanizmasına sahiptir. Öz yeterlik aynı zamanda bireylerin seçim ve karar verme mekanizmalarıyla da ilişkilidir. Hatta yüksek öz yeterlik inancına sahip bireyler bir işi yapmadan önce, o işte başarılı olup olmayacağına karşın bir görüşe sahip olabilirler (Saraç, 2008). Sosyal bilişsel kurama göre; bireylerin yapmış oldukları eylemlerin arkasındaki yapı öz yeterlik inançlarıdır (Arseven, 2016).

Bandura (2001)' ya göre öz yeterlik inançlarının hayatımızdaki yeri büyüktür. Türkiye'de ilkökul düzeyindeki öğrencilerin başarısındaki temel unsur, sınıf öğretmenlerinin yeterliğine ve öz yeterliğine bağlanmakta olup, son yıllarda bu alanda çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Bümen & Özaydın, 2013, Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya, 2005; Hurioglu, 2016). Pajares (2002)'e göre, öz yeterlik inancının gelişimi ve uygulanması sezgisel bir süreç olup bireyin bir işi başarılı şekilde gerçekleştirmesi, bireyde o işin sonra da başarıyla gerçekleştireceğine inanmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda bireylerin kendileriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançları, neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır. Bundan dolayı, aynı düzeyde deneyim ve beceriye sahip öğretmenler farklı performans sergilemektedirler (Akt., Kurt 2012, s. 197-198).

Öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin ve öğrencilerin performansı açısından oldukça önemli bir yapı taşıdır (Baleghizadeh & Shakouri, 2015). Çünkü öz yeterlik kuramına göre yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin yavaş ve zor öğrenen öğrencilere ve kendilerine olan inançlarını kaybetmedikleri ortaya konulmuştur (Woolfolk, 2004). Yapılan araştırmalarda öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde daha çok zorlandıkları, iş memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu ve ayrıca tükenmişlik düzeylerinin de

yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Betoret, 2006). Öz yeterlik inancı düşük seviyede olan öğretmenler zor durumlarla karşılaştıklarında, yüksek düzeyde öz yeterlik düzeyine sahip öğretmenlere göre daha çabuk vazgeçeceklerdir (Gurvitch & Metzler, 2009).

Bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin inançları (Bandura, 1997) olan öz yeterlik algısı ile sosyal algıları ve davranışları etkileyen bireysel değerler birleştiğinde öğretmenlik mesleğindeki başarıyı etkileyen önemli içsel faktörleri oluşturduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin içsel faktörleri olan öz yeterliklerinin ve bireysel değerlerinin hem mesleki yaşamlarına atılırken hem de mesleki yaşamlarında oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu yapılan araştırmalar ve alanyazın taramasıyla ortaya konmuştur. Bu sebeple konunun önemi gereği güncel bir biçimde ele alınması gerekmektedir. Yapılan bu araştırma ile sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin algıladıkları bireysel değerler üzerindeki yordayıcı ilişkinin incelenmesinin oldukça gerekli olduğu ve araştırmaya değer bulunduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile algıladıkları bireysel değerler arasında ki ilişkiyi yordayan araştırma sayısının oldukça yetersiz olması, yirmi birinci yüzyıl öğretmen adayı profilinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmeni Adaylarının algıladıkları bireysel değerler ile öğretmen öz yeterlikleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerler ve bireysel değer alt boyutları olan disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı değerleri ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeyleri onların bireysel değer düzeylerini yordamakta mıdır?
 - a) Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri, bireysel değer alt boyutu olan disiplin ve sorumluluk düzeyini yordamakta mıdır?

- b) Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetimde yeterlik düzeyleri, bireysel değer alt boyutu olan güven ve bağışlama düzeyini yordamakta mıdır?
- c) Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetimde yeterlik düzeyleri, bireysel değer alt boyutu olan dürüstlük ve paylaşım düzeyini yordamakta mıdır?
- d) Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetimde yeterlik düzeyleri, bireysel değer alt boyutu olan saygı ve doğruluk düzeyini yordamakta mıdır?
- e) Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetimde yeterlik düzeyleri, bireysel değer alt boyutu olan paylaşım ve saygı düzeyini yordamakta mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, mezun olduğu lise, sınıf düzeyine ve akademik başarısına göre öz yeterlik algıları bakımından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, mezun olduğu lise, sınıf düzeyine ve akademik başarısına göre bireysel değerler bakımından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bilgi çağı veya dijital çağ olarak adlandırılan yirmi birinci yüzyılda bilim ve teknoloji hızla gelişmektedir. Bu yüzyıl toplumları teknolojik gelişmeleri takip edebilen, değişimlere uyum sağlayabilen, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, kendisini yenileyebilen, bilgiyi üretip kullanabilen bireylere gereksinim duymaktadır. Bu bireyleri yetiştirme sorumluluğu üstlenmiş olan eğitim kurumlarından ise; bireylerin problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme gibi üst düzey bilişsel becerileri ve bunların gerçekleştirebilmesi için bilgiye ulaşabilme, bilgiyi kullanabilme, bilgiyi üretebilme, öğrenmeyi öğrenme gibi bilgi ve becerilerin öğretim süreci içerisinde kazandırılması beklenmektedir (Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2003). Öğretmenin kendi sınıfının kararlarını alabilmesi, sorumluluğunu üstlenebilmesi, öğrencilerini tanımaktan ziyade tanıklık edebilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öğretim sürecini uygulayan öğretmen ve öğretmenlik mesleğini icra edecek öğretmen adaylarının sahip olması gereken bilgi ve becerinin ötesinde öğrenciler için rol-model olmak, ilgili toplumun değerlerinin yaşatılması ve aktarılması, kültürel bağlamı yansıtmaları gereken tutum ve değerlere sahip olunması da gerekmektedir. Değerlerin, kişilerin tutumlarını, davranışlarını ve kararlarını etkilemesi (Tokmak, 2009) gelecek nesilleri

yetiştirmek olan öğretmenlerin ve dolayısıyla ğretmen adaylarının değerlere ilişkin bakış aıllarının oluşması ve değer eğilimlerinin ortaya konması (Elkatmış, 2009) hem ğretmen yetiştiriren kurumların hem de bakanlık gibi ğretmen yetiştiren kurumlarla işbirliği içerisinde olan oluşumların işleyişini ve karar alma mekanizmalarını etkilemektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu sosyal, kültürel, politik ve ekonomik bağlam tarafından oluşan değerlerin sınıf ortamında yaşatılması son derece önemlidir. Sınıf ortamında kazanılan bilgi ve becerinin toplum içerisinde yansıtılması ve yaşatılmasının önemli bir göstergesi ise değerlere dayalı bir eğitim anlayışının sergilenmesidir. Dolayısıyla ğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin değerler aracılığıyla kalıcı hale gelebileceği ve nesiller boyunca aktarılabilceği söylenbilir. Ulusal ve uluslararası ğrenci değerlendirme raporlarında (TIMSS, PISA vb.) lkelerin eğitim kaliteleri ğretmen niteliğiyle doğru orantılı olarak görülmektedir (Gladwell, 2009). Öğretmen niteliğinde ise öğretmenlerin sahip olduğu bilgi becerinin ötesinde sınıf ortamında sergilediği davranışların toplumu bir arada tutan ve yön veren değerlerle ilişkisi üzerinde durulmaktadır.

Çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de tartışma konusu olan değer kaybı dikkat çekmektedir (nal, 2011). nder ve Taş (2012) bireylerin düşüncelerine yön veren değerleri belirleyerek, onların davranışlarını anlamının ve açıklamanın mümkün olabileceği ve davranışların değerlerden bağımsız olmayacağını belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin ilk adımı olan ğretmen adaylarının değerlerini anlayarak bu değer kaybının zmne yönelik katkı sağlamanın önemli ve gerekli olduğu söylenbilir. .

Öğretmenlik mesleğinde günümüzde gelinen noktada onların sahip oldukları değerler ve bu değerlerin yanı sıra kendilerine ilişkin kişisel ve mesleki algılarını yansıtan öz yeterlik algıları ne çıkmaktadır. z yeterlik algısı istenilen amaçları gerçekleştirebilmek için bilişsel, sosyal, duyuşsal ve davranışsal bir çok yetenek ve alt yeteneğin bir araya getirildiği adate bir orkestra gibi yönetildiği genelleştirilmiş bir kapasite olarak dşnlmelidir (Bandura,1997). Bandura (1997) 'ya göre, bir öğretmenin öz yeterlik algısı onun konu alanıyla ilgili bilgisi ve öğretebilme yeterliğinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Güçlü bir ğretmen öz yeterlik inancının, mesleğe karşı sağlam bir bağlılık duygusu geliştirdiği, meslektaş ve veliler ile iletişim becerilerini arttırdığını belirtmektedir (Coladarcı, 1993). z yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin ğrecilerinin motivasyonlarında ve başarılarında önemli bir etken olduğu (Caprara, Barbarenelli, Steca & Malone, 2006), yeni fikirlere daha açık, yeni yöntemleri denemeye daha istekli olduğu (Cousins & Wolker, 2000), daha az tükenmişlik yaşadığı (Skaalvik & Skaalvik,2010), ğrencileri için daha çok çaba sarf ettiği, başarıyı arttırabildiği (Bandura, 1997) belirtilmektedir. Diğer yandan ğretmen öz yeterlik inancı düşük düzeyde

olan öğretmenler yavaş ve zor öğrenen öğrenciler ile öğretim yapmak istemeyebilirler (Bandura, 1997). Tüm bu açıklamalar doğrultusunda hem bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan davranışları ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin inançları (Bandura, 1997) olan öz yeterlik algısı ile hem de sosyal algıları ve davranışları etkileyen bireysel değerler birleştiğinde öğretmenlik mesleğindeki başarıyı etkileyen önemli içsel faktörleri oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olduğu değerler ve öz yeterliklerine ilişkin algıları birbirini tamamlayıcı ve destekleyici birer değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bu iki değişken aracılığıyla öğretmenlerin niteliklerine ilişkin daha geçerli ve güvenilir açıklamalar getirmek mümkündür. Öğretmenlerin dolayısıyla öğretmen adaylarının niteliğini arttırıcı, güçlendirici değişkenler arasından öz yeterlik ve bireysel değerleri seçmenin uygun olduğu düşünülmüştür. Bu nedenden ötürü bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerleri ile öz yeterlik algıları arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi, öğretmenin dolayısıyla öğretmen adaylarının niteliğinin artırılmasının önemli görüldüğü günümüzde, gelecekteki öğretmenlik mesleğine yönelik çalışmalara fikir vereceği, Bandura’ nın Sosyal Bilişsel Kuramına ve değer sistemi üzerindeki yapıya kuramsal açıdan bir katkı sunabileceği için önemli görülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2018-2019 eğitim öğretim yılında Erzurun Atatürk Üniversitesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim fakültelerinde öğrenim gören 331 Sınıf öğretmeni adayları ile,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcıların ölçme araçlarına verdiği cevaplarda samimi olduğu,
2. Araştırma için seçilen örneklemin belirlenen sınırlar çerçevesinde evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Öz Yeterlik: Bireyin bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı bir şekilde yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanabilir (Bandura, 1982).

Değer: Latince “kıymetli olmak” ve “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilen, insanlık tarihinde her zaman konuşulan ve toplumların her çağa göre kendine özgü benimsediği bir kavramdır (Bilgin, 1995).

Bireysel Değer: Bireyin önem verdiği ve değerli grdkleridir. Bireyin bir Őeyin arzu edilip veya edilemeyeceği hakkındaki görüŐünü ifade eder (Güngör, 1993).

Algı: Organizmanın andaki yaŐantısı sırasında edindiği duyusal bilgilerin beyin tarafından yorumlanması sürecidir (Demirel, 2010).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kuramsal Çerçeve

Değer kavramı.

Değer kavramı yaygın olarak kullanılmasına karşın, değer tanımı üzerinde ortak bir görüşbirliği yoktur. Değer konusu, toplumsal, bireysel ve kültürler açısından ele alınılabilir. Bu nedenle, değerın tüm bilim dallarında kabul edilen bir tanımına ulaşmak yerine farklı değer tanımlarını vermek daha işlevsel olabilir (Bacanlı, 2002). Bu amaçla, öncelikle değerın farklı tanımları verilmiş, sonra da bu tanımlardan ortak bir noktaya ulaşılmaya çalışılmıştır.

Değer, Latince “kıymetli olmak” ve “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilen, insanlık tarihinde her zaman konuşulan ve toplumların her çağa göre kendine özgü benimsediği bir kavramdır (Bilgin, 1995). Değer kavramı ekonomi, felsefe, sosyoloji, psikoloji ve aksiyoloji gibi bir çok bilim alanının içerisinde kendisine yer bulmayı başarmış konular arasında yer almaktadır. Bu nedenle bilim insanlarının değer kavramı üzerine yapmış oldukları tanımların farklılaştığı görülmektedir (Yılmaz, 2008). Schwartz (1994) değeri, insanı harekete geçiren düşünce, yaptıklarına yol gösteren ve insanlara rehberlik eden davranış kalıpları olarak görmektedir. Aspin (2007) ise değerleri insanların kabul ettiği, onayladığı, değer verdiği, saydığı, tercih ettiği, önemli olarak gördüğü ve gerçekten üzerine uyguladığı; fikirler, kurallar, amaçlar, ürünler, uygulamalar, pratikler, prosedürler ya da yargılamalar olarak görür. Ancak değerler bireylerin eylemlerini, değerlendirmelerini, ilişkilerini ve daha birçok toplumsal hareketlerinin de belirleyicisidirler (Yılmaz, 2008).

Pethia değer kavramının, iyi ve arzu edilen, kötü ve arzu edilmeyenin ne olduğuna ilişkin açık ve kapalı bir biçimde ifade edilmiş düşünceler olarak ifade etmektedir (Akt. Yılmaz, 2011). Değeri, arzu edilen sonuç, durumlar ve davranışlarla ilişkilendiren, bazı durumları aşan şeklinde tanımlayan Bacanlı (2002), bu özelliği ile değerleri, birey açısından bir davranışın tercih edilmesini sağlayan güçlü bir inancı yansıtacağını söylemektedir. Bu nedenle, değerler arzu edilen, arzu edilebilen şey, düşünce ve olaylarla ilgili insani tavır olarak görülebilir.

Schwartz (2012) bireylerin birçok değere sahip olduğunu, değerlerin bireyler için farklı derecede öneme sahip olduklarını ve bir birey için önemli olan bir değer, bir başka birey için önemli olmayabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Hüseyinliklioğlu (2010)'da insanların davranışlarını anlamada değerlerin önemli bir kavram olduğunu ve insanların hayatına yön verdiğini belirtmektedir. Özsoy ve Vatan (2007) değerleri insanların tercihlerini, tutumlarını, davranışlarını şekillendirdiğini, düşünme ve karar verme işlevlerine yön verdiğini belirtmektedirler. Turan, Durceylan ve Şişman (2005) değerlerin bireylerin inançları ile davranışları arasındabir köprü vazifesi gördüğünü, kişilerin çeşitli durumlar karşısında ortaya koydukları davranışlar yoluyla anlaşıldıklarını belirtmektedirler.

Yiğittir (2012) bireylerin, toplumun öne çıkan değerlerini kendi tutum ve inançlarına uygun olanları tercih ettiklerini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Yu, Fang ve Wang (2016) dünyanın birçok ülkesinde geleneksel değerlerin nüfusun büyük bir çoğunluğunun psikolojisi üzerinde güçlü bir bağ ve etki oluşturduğunu ifade etmektedir. Davidov, Meulemann, Schwartz ve Schmidt (2014) değerlerin toplumlara ve kültürlere göre farklılaşabileceğini ifade etmekte, buna karşın Güngör (1998) kültürel değerlerin toplumlara göre farklılık gösterse dahi, her kültürde ortak olan değerlerin olabileceğini belirtmektedir.

Al-Serhan (2016) bir değerler piramiti oluşturulduğunda, insanların davranış ve düşüncelerini en çok etkileyen değerlerin piramitin en üst noktasında yer aldığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Yiğittir (2012)'de bir bireye varlığı mümkün olan değerler verildiğinde ve bireye bu değerlerin önceliği sıralandığında bireyin en yukarıya koyduğu değerlerin onun her şeyden daha çok önemsendiği, yani temel değeri olduğunu ifade etmektedir.

Hodgkinson (2008)'a göre bir davranış örüntüsünün tercih edilir ve güçlü kılan değerlerin işlevselliğinin göstergesi, değişen durumlarda davranışları ortaya çıkarması ve bireye özgü standart sağlamasıdır (Akt., Önder & Taş, 2014). Değerler, pek çok davranış biçimine rehberlik eden standartlardır. İnsanların sosyal olaylara karşı belirli bir tutum almalarını sağlar. Ayrıca değerler, bireyin kendisini başkalarına tanıtmaları için kullandığı kişiye özgü standartlardır (Balat, 2003). Yazıcı (2006) sosyal denetim mekanizmalarının en önemlisinin değerler olduğunu ve değerlerin toplumsal bütünlüğün ayrılmaz unsurlarından biri olduğunu ifade etmektedir.

Değerler, özünde soyut olan öğelerdir ve dışarıdan gözlenmesi güç olduğu için ancak davranışlar içinde sezilebilir (Taşdelen, 1998). Dışarıdan bakıldığında gözlenemeyen, varlığı ancak düşüncede gerçekleşen ve özünde soyut olan değer kavramı davranışların, düşüncelerin anlaşılmasında kullanılan önemli anahtarlardan biridir (Rokeach, 1973; Tamir vd., 2016).

Benzer şekilde soyut olan değerin, bireylerin bilişsel ve zihinsel yapısının bir parçası olduğu; fakat sonuçlarının somut olduğu belirtilmektedir (Önder & Taş, 2012).

Değerlerin özellikleri.

Çetin (2004) değerlerin sosyal bilimler alanında ilgi çeken konulardan birisi olduğunu ve bu ilgiyi de birçok sosyal bilimcinin insan davranışlarını açıklamada değeri temel olarak görmelerinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Değerlerin ne olduğunun anlaşılabilmesi için özelliklerindeki bilinmesi gerekmektedir. Schwartz (2012) değerlerin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Değerler, inançlardır. Değerler etken hale geldiklerinde inançlardan etkilenmektedirler. Tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış, düşünce niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
2. Değerler, arzu edilen amaçlardır. Bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış şekilleriyle ilişkilidir. Sosyal düzen, adalet, eşitlik, hakbilirlik ve yardımseverliği önemli değerler olarak gören insanlar, bu arzu edilen amaçların peşinden koşmaktadırlar. Dolayısıyla değerler, bireyin arzu ettiği amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak olan davranış biçimleriyle ilişkilidirler.
3. Değerler, tikel eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin; itaatkârlık ve dürüstlük değerleri iş yerinde, okulda, aileyle, arkadaşlarla ve tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerin tümüyle ilgili olabilir.
4. Değerler, standartlar görevi görmektedir. Değerler, davranışların, insanların, politikaların ve olayların seçilmesinde, değerlendirilmesinde rehberlik eden standartlar olarak görev görürler.
5. Değerler, sahip oldukları önemlerine göre sıralanmaktadır. İnsanlar değerleri kendi önceliklerine göre sıralamaktadırlar.

Rokeach (1973) değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Değerler, sürekli dirler.
2. Değerler, inançlar ile ilgilidir.
3. Değerler, davranışlara, son kararlara referans olurlar.
4. Değerler, tercih edilen durumlarla ilgilidirler.
5. Değerler, bireysel ve toplumsal anlayışla ilgilidirler.

Yılmaz (2009) değerlerin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Bireyin göstermiş olduğu olumlu ve olumsuz davranışları açıklayan bir yapıya sahiptir.
2. Bireylerin günlük hayatlarında neyin önemli olup olmadığını etkileyen bir yapısı bulunmaktadır.
3. Bireyin hayatındaki durumlara karşı sergileyeceği her tavır bir değere dayanmaktadır.

Değerlerin sınıflandırılması.

Değerlerin sınıflandırılması hususunda literatürde farklı görüşler olduğu görülmektedir. Allport, Vernon ve Lindzey (1960'tan Akt., Fernandes 1999) değerleri; kuramsal, sosyal, politik, dini, estetik ve ekonomik olmak üzere altı gruba ayırmıştır. Fernandes (1999) ise değerleri; etik değerler, organik değerler, dinlenme ile ilgili değerler, ekonomik değerler, politik değerler, bireysel değerler, entelektüel değerler ve manevi değerler olmak üzere sekiz grupta sınıflandırmaktadır. Güngör (1998) değer çeşitlerini "ahlaki, ekonomik, siyasi, dini, estetik, sosyal, bilimsel" değerler olmak üzere yedi kategoride ele almıştır. Spranger (1928) tarafından değerlerle ilgili ilk ölçme çalışmaları yapılarak değerler altı temel değer olarak sınıflandırılmıştır. Lurie (1937), Spranger'in altı değer sınıflandırmasını somut olarak ortaya koymak için yüz kırk dört madde üzerinde faktör analizi yapmış ve bunun sonucunda sosyal, kültür karşıtı, teorik ve dini olmak üzere dört temel, açık fikirlilik, pratiklik ve estetik olmak üzere üç alt faktör ortaya çıkarmıştır. Spranger'in değer çalışmaları değerler ölçeğinin ilk versiyonunun ilhamı olmuştur (Roy, 2003).

Değerler üzerinde teorik olarak farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Roy yaptığı sınıflamada disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı" olmak üzere beş boyutta sınıflandırma yapmıştır (Akt., Asan & vd., 2008) Spranger (1928)'in yaptığı sınıflandırmada; teorik (bilimsel), ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler olmak üzere altı grupta toplamıştır. Rokeach (1973)'a göre ise temel ve araç değer olarak sınıflandırılmıştır. Temel değerler ulaşılması diğerlerine göre daha zor ve soyut değerlerdir. Araç değerler ise temel değerlere ulaşma sürecinde araç işlevi gören tavır ve davranışlardır. Schwartz (2012) ise bireysel değer gruplarını güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik olmak üzere on grupta sınıflandırmıştır. Rokeach (1973) değerleri bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenli olarak ele almaktadır. Allport, Vernon ve Lindzey'in değerler yaklaşımına göre bireysel değerler sosyal, bilimsel, ekonomik, siyasi, dini ve estetik olarak sınıflandırılmıştır.

Değerler; evrensel değerler, toplumsal değerler, bireysel değerler, amaç ve araç değerler şeklinde kategorilendirilerek araştırmanın amacına uygun bir biçimde daha çok yer verilecektir.

Evrensel değerler.

Felsefeciler ve sosyal bilimciler toplumdaki bireylerin birtakım ortak değerleri oldukları konusunda hem fikirdirler. Ortak değerler evrensel değerler olarak tanımlamaktadır. İnsan onuru, temel haklara saygı, iyi vatandaşlık gibi değerler örnek gösterilebilir (Dumas & Blodgett, 1999). Kilby (1993) var olan toplumların ortak olarak benimsemiş oldukları, dünyanın her yerinde geçerli olan ve paylaşılan birtakım değerler bulunduğunu, bu değerlerin evrensel toplumun sorunlarına çözüm olarak ortaya çıkıyor olmasından hareketle evrensel değerler olarak nitelendirildiğini ifade etmektedir. Evrensel değerler konusunda en detaylı çalışma Kluckhohn ve Strodtbeck (1961) tarafından yapılmıştır. Kluckhohn ve Strodtbeck (1961), tarafından geliştirilmiş olan değer tanımına dayanarak insani değerler konusunda kuramsal bir yaklaşım ortaya koymuşlardır. Bu konuda Kluckhohn ve Strodtbeck (Akt., Hills 2002) üç varsayımda bulunmuştur:

- Toplumdaki insanların birtakım çözümler bulmak zorunda oldukları, sınırlı sayıda ortak insani sorunları bulunmaktadır.
- Bu sorunların çözümünde çeşitlilik söz konusu olsa da, çözümler sınırsız veya gelişigüzel değildir, fakat kesin olarak belirli çözüm olasılıkları bulunmamaktadır.
- Çözümlerle ilgili tüm alternatifler toplumlarda hazır bulunmakla birlikte, bu alternatifler toplumların seçimlerine göre farklılaşabilmektedir.

Kluckhohn ve Strodtbeck (1961), toplumların çözüme yönelik yaptıkları seçimlerin, o toplumun değerlerini yansıttığını ifade etmektedir. Kluckhohn ve Strodtbeck (Akt., Hills 2002, s. 4), her toplum tarafından çözülmesi gereken beş temel problem sorusu belirlemiştir:

- Hangi zaman dilimine odaklanılmalı?
- İnsanlık ve onun doğal ortamı arasında ilişki nasıldır?
- Bireylerin diğer bireyler ile ilişkisi nasıl olmalıdır?
- İnsanların davranış şekli nasıldır?
- İnsan yaşamının doğasında ne vardır?

Kluckhohn (1961) yukarıda yer alan sorularına verilen cevapların değer döngüsü kavramını ortaya çıkardığını ileri sürmektedir (Kilby, 1993).

Bunlara ek olarak Kluckhohn ve Strodtbeck (Akt., Hills 2002) altıncı bir değer boyutu olarak dūřındıkdleri “yer” (*space*)  nermiř fakat bu boyutu daha sonrasında inceleme kapsamına almamışlardır.

Rokeach (1979), Hofstede (1984; 2001) ile Schwartz (1992) evrensel değerler ile ilgili teoriler geliştirmiştir. Kluckhohn and Strodtbeck tarafından geliştirilen bu teori, en çok kabul gören ve faydalanılan evrensel değerler teorisi olarak geçerliliğini korumaktadır (Hills 2002).

Toplumsal değerler.

Bir toplumun kültürü içerisinde yer alan değerler, belli bir düzen ve önem derecesine göre sıralanmaktadır. Bu hiyerarşik düzen, değerlere verilen önem derecesine, değer sistemi içerisinde yer alan değerlerin sağlamlığına ve değerin sosyal davranışı etkileyebilme gücüne göre belirlenmektedir. Toplum hiyerarşik açıdan üstte yer alan değerleri daha fazla kabullendiği için bu değerler sosyal kontrol yönünden de daha fazla kullanılmaktadır. Bahsi geçen bu değerler, " ekirdek değerler" (core values) “ z değerler” şeklinde ifade edilmektedir (Lachman, Nedda & Hinnings 1994).

Bireysel değerler.

Bireysel değerler kavramı, hedefleri, bireyin yaşamında önem verdiği ve değerli gördüğü öğeleri anlatmaktadır. Değerler bireylerin dünyaya bakış açılarını etkilemekte ve önceliklerini belirlemektedirler (Hostetter, 2003). İnsanın bireysel değerler sistemi, dünyayı algılayış tarzlarını etkilemektedir (Rohan, 2000, Akt., Sarı, 2007). Bireysel değerler insanların davranışlarındaki önceliklerine dair farklı motivasyon oluşturmakta ve bireysel değerler insanların davranışlarında öncelikli olacak durumu belirlemektedir (Cartwright, 2007).

Bireysel değer, bireyin önem verdiği ve değerli g rd kleridir. Bireyin bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu konusunda görüşünü ifade eder (Güngör, 1993). Bireylerin yaşamını yönlendiren, kural vazifesi gören, önemli olma durumları farklı olan isteklerin amaçları olarak tanımlanmaktadır (Schwartz, 2012). Bireysel değerler, kişilerin hayatlarını yönlendirmede oldukça önemlidir, ancak her değer her bireyde aynı derecede veya şekilde öneme sahip olmayabilir. Bireylerin  ncelikleri ve değerli gördükleri, değerlere verdikleri önem sıralamasında değişikliklere neden olabilmektedir. Bir birey için önemli olan değer, başka birey için daha az önemli ya da önemsiz olabilir. Hatta hayatını yönlendiren bir ilke olarak anlam taşımayabilir (Bilsky & Schwartz, 1994).

Yılmaz (2009), bireysel değerler kavramının bireyin hayatında önemsediği öğeleri, durum, kavram ve idealleri anlatmaktadır şeklinde ifade etmiştir. Bireyler de var olan değerler, bireylerin zihinlerinde kodlamış oldukları yapıdır. Bireyler de var olan değerler,

bireylerin dışsal uyarıcıları ne şekilde algılayacaklarını, uyarıcılara karşı nasıl davranış geliştireceklerini ve bu uyarıcılara karşı ne şekilde tepki vereceklerini belirlemektedir şeklinde açıklamıştır (Akt., Karakuş & Alev, 2016).

Bireysel değerler sosyal ortamlarda geliştikleri için sosyal sistemin ve kültürün ürünüdür (Meglino & Ravlin, 1998). Yine Goodman ve Svyantek (1999), bireysel değerleri ideal kültür olarak ele almıştır. Fındıkçı (2001), bireysel değerlerin kaynağının çevre, gelenekler, din, kültür, tarih, yaşanmışlıklar ve bütün bunların etkileşimi sonucunda ortaya çıkan inançlar olduğunu ileri sürmektedir. Birey, hayatı boyunca ailenin, dostlarının, değerli gördüğü ve saydığı kişilerin, hayatlarındaki değişikliklerin ve yaparak-yaşayarak temelli öğrenmenin, kanunların, gelenek ve göreneklerin, dinin, eğitimin ve iletişim araçlarının etkisi ile kısaca toplumun içindeki öğrenme-öğretme süreci sayesinde değerleri öğrenerek toplumsal yaşama uyum sağlar (Uyguç, 2013). Bireyin değer sistemleri, toplumdaki öğrenme-öğretme süreçleri ile erken çocuklukta gelişerek sosyal çevrenin etkisiyle bilişsel yapısının bir bütünü haline gelir (Murphy, Snow, Carson, & Zigarmi, 1997; Russell, 2000). Özcan (2012) bireylerin erken çocukluk dönemlerinde, önemli gördüğü ve sevdiği kişilerin değerlerini benimsediklerini, bunları idealize ederek bu değerlere ulaşmak için çabaladıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Stokes, Baker ve Lichy (2016) iş yerindeki çalışanların değer, inanç ve tutumlarını inceledikleri araştırmada katılımcıların sahip oldukları değerlerin büyük bir kısmını ailelerinden aldıklarını ve etkilendiklerini ortaya koymuştur. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) ise bireysel değerleri, kişilerin yaşamlarına yön vermedeki önem derecelerine göre ele aldıklarını ifade etmektedirler. Hüseyinliklioğlu (2010) değerlerin insanların zihnindeki genel tasarımı, kavram şemalarını ve kişinin hayatındaki öncelikleri yansıttığını vurgulayarak değerlerin kültür ve tecrübelerden de kazanılabileceğinin üzerinde durmuştur.

Önder ve Taş (2012) bireylerin kendilerini değerleriyle tanıttıklarını, sahip oldukları değerler ile başkalarını değerlendirdiklerini ve sorguladıklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde Catano ve Hines (2016) bireylerin kendilerini tanımlamasında bireysel değerlerinin çok önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Bireysel değerler ile bireylerin verimli ve etkili olmaları artabilir. Bireysel olarak önemli görülen ve sosyal olarak benimsenen değerler kişiler arasındaki ilişkiler güçlendirir ve olumlu anlamda duyuşsal sonuçlar doğurur (O'Reilly III, Chatman & Caldwell, 1991; Akt., Sağnak, 2005). Araştırma sonuçları, bireysel değerlerin bireylerdeki uyumu, verimliliği, yaşam doyumunu ve bağlılığını önemli derecede etkilediğini göstermiştir (McDonald, 1993; Cable, 1995; Goodman & Svyantek, 1999; Akt., Dilmaç, 2002).

Seçer ve ınar (2011) bireycilik ve toplulukçuluk kavramlarını bir toplumda bireysel değerlerin mi egemen olduğu ya da toplumsal değerlerin mi egemen olduğunu gösteren değerler olarak açıklayarak bireyciliği, yatay ve dikey olarak iki boyutta değerlendirmektedirler. Yatay bireyci değerlere sahip kişiler, diğer insanlardan farklı ve benzersiz olmak istemektedirler; “kendi istediğimi yapmak istiyorum” eğiliminde, yüksek özgüvenli, ancak özellikle farklı veya yüksek statüye sahip olmak ile ilgilenmemektedirler. Dikey bireyci değerlere sahip kişiler ise, farklı olmak ve pozisyon kazanmak istemekte ve diğer kişilerle rekabet halindedirler. Bu kişiler “en iyi olmak istiyorum” deme eğilimindediler (Triandis & Gelfand, 1998, Akt., Seçer & ınar 2011).

Bireysel değerlerin ölçülmesi; sürekli gelişen, etik değerlere bağlı ve sorumlu bir toplumun srekliiliği için önemlidir (Roy, 2003). Öğretmenlerin mesleğe uyumlu ve uygun olduklarının anlaşılmasında, öğretmenlerin mesleğe yönlendirilmesinde bireysel değerlerin bilinmesi oldukça faydalı olacaktır (Aktay & Ekşi, 2009). Çünkü iyi bir ğretmen kuralları sadece olduğu gibi uygulamaz ve bireysel olarak karakter ve değer sahibi olandır (Carr, 2006).

Amaç ve araç değerler.

Değerleri, amaç ve araç değerler olarak sınıflandıran Rokeach (1973)’e göre rahat bir yaşam, dünya barışı, eşitlik, özgürlük, mutluluk, öz-sayęı heyecan verici bir yaşam, başarı, aile güvenliği, içsel uyum, ulusal güvenlik, yaşamdan zevk alma, kurtuluş, kendine sayęı, bağımsızlık ve sosyal onay görme gibi toplamda on sekiz tane amaç değer yer almaktadır. Hırs, yetenek, sayęılı davranma, nezaket, sorumluluk çaba, gayret, neşeli olmak, öz cesaret, bağışlama, yardımseverlik, dürüstlük, entelektüellik, sevgi, itaat, öz denetim, temizlik ve kişisel kontrol gibi değerleri içeren on sekiz tane araç değer yer almaktadır (Fındıkçı, 2001). Schwartz (1992), temelde bu amaç ve araç değerlere bağlı kalarak, farklı değerler eklemiştir. Schwartz’ın amaç ve araç değerlerinden oluşan değer listesinde, otuz amaç değerin yanında yirmi altı araç değer yer almaktadır (Bacanlı, 2002).

Amaç değerler, son amacı gösterir. Araç değerler ise amaç değerlere ulaşmada kişilere yardımcı olması beklenen değerlerdir. Amaç değerler, daha çok genel yaşam ve dünya ile ilgili olarak ifade edilirken araç değerler, çoğunlukla kişilik özellikleri ile ilgili olarak ifade edilir. Ancak, bazen bu iki değer grubunu birbirinden ayırmak oldukça zorlaşmaktadır (Bacanlı, 2002).

1968 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) yirmi bir yaş üzeri yetişkinler üzerinde uygulanan Rokeach değer envanteri ile; amaçsal ve araçsal değerlerin cinsiyet, gelir

düzeyi, eğitim, ırk, yaş, dini ve politik aidiyet gibi değişkenlere göre nasıl farklılaşmakta olduğu incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ortak kültür ve alt kültürel tecrübelerin, değerlerin önemli belirleyicileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Amaçsal değerler içerisinde “başarı hissi”, araçsal değerler içerisinde ise “temizlik” değerleri, ilgi düzeyi yüksek ve gruplara göre farklılık arz eden değerler olarak ortaya çıkmıştır (Aydın 2003).

Değerler konusunda geliştirilen yaklaşımlar.

Değerler üzerinde yapılan araştırmalarda birçok sınıflandırma yapıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan en sık kullanılanlar ise Schwartz (2012)’in değerler yaklaşımı, Rokeach (1973)’in değerler yaklaşımı, Roy (2003)’un değerler yaklaşımı ve Allport, Vernon ve Lindzey (1960)’in değerler yaklaşımıdır.

Schwartz’ın değerler yaklaşımı.

Schwartz değerleri bireysel ve kültürel olmak üzere iki başlıkta incelemektedir (Akt.,Yazıcı, 2006). Bireysel incelemelerde değerler, bireylerin yaşamlarını yönlendirmedeki, rehberlik etmedeki önemlerine göre ele alınmakta, kültürel düzeydeki incelenmesinde ise toplum da paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan soyut fikirlere yönelik bilgi üretmektedir.

Schwartz elli altı alt değeri içeren evrensel on temel değer tipi belirleyerek bir sınıflama yapmıştır (Catano & Hines, 2016; Hüseyinlioğlu, 2010; Yiğittir, 2012). Schwartz (1992) değer kuramına göre değerler, çember biçimindeki on temel değer tipi içerisinde yer almaktadır. Bu temel değer alanları; bireysel çıkarlar, ortak çıkarlar, hem bireysel hem de ortak çıkar olan karma çıkarlardır. Buna göre on temel değer alanı, bu üç çıkar alanı içerisinde şu şekilde dağılım göstermektedir:

- *Bireysel Çıkarlar:* Güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim değer alanları,
- *Ortak Çıkarlar:* İyilikseverlik, geleneksellik, uyma değer alanları,
- *Karma Çıkarlar:* Evrensellik, güvenlik değer alanları. Karma çıkar değer alanı diğer her iki alana dahil olabilmekte ve bireysel ile ortak çıkar alanlarının sınırlarını belirlemektedir.

Psikoloji, felsefi ve dinsel yazın alanından yararlanarak Schwartz’ın belirlediği evrensel on temel değer tipinin (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönlendirme, güvenlik, uyum, geleneksellik, evrensellik, cömertlik, iyilikseverlik), açıklaması ve içerdiği alt değerler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. *Schwartz Değer Listesi’ndeki Değerler*

Temel değerler ve açıklamaları	İçerdikleri alt değerler
<i>Güç</i> : İçinde bulunduğu ortamdaki insanlar arasında sosyal statü, saygınlık elde etme ve baskın olma	Çevresindeki insanlar tarafından kabul görme ve statüsünü koruma, sosyal güç ve otorite sahibi olma, zengin olmak
<i>Başarı</i> : Bulunduğu toplumun belirlediği standartlar temelinde bireysel başarı sağlama ve yetkin olma	İçinde bulunduğu ortamda sözü geçen birisi olmak, başarılı, zeki ve yetkin olmak, hırslı olmak
<i>Hazcılık</i> : Zevk alma ve memnuniyet duyma	Yaşantısından zevk almak, isteklerine düşkün olmak
<i>Uyarılma</i> : Hayatta heyecan arama, yenilikler yapma ve zorlayıcı hedefleri gerçekleştirme.	Heyecanlı ve değişken bir hayat yaşamak, cesur olmak
<i>Öz yönlendirme</i> : Bağımsız düşünme, hareket etme, seçme, keşfetme ve yaratma.	Kendi amaçlarını belirleyebilme, özgür, yaratıcı ve öz-saygı olma, merak duyabilmek
<i>Güvenlik</i> : İçinde bulunduğu ortamda güven içinde ve dengeli olma, ilişkilerde uyumluluk.	Toplum ve aile düzeninin sürmesini istemek, aile güvenliği, temizlik, bağlılık ve yapılan iyiliğe önem verme
<i>Uyum</i> : Sosyal norm ve kurallara uyma.	Kibar olmak, itaatkâr olmak, anne- babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.
<i>Geleneksellik</i> : Örf ve adetlere, geleneksel kültür öğelerine saygı gösterme ve bağlı kalma.	Alçak gönüllü, dindar, geleneklere saygılı ve ılımlı olma, hayatın verdiklerini kabullenmek
<i>Evrensellik</i> : Evrenin, dünyanın ve insanlığın iyiliğini düşünme, anlayışlı olma ve tolerans gösterme.	Toplumsal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünya isteme ve çevreye önem verme, açık fikirli ve erdemli olma, içsel uyumuyakalama
<i>Cömertlik-iyilikseverlik</i> : Birlikte olunan bireylerin sağlık ve iyiliğini düşünme.	Yardımsever, bağışlayıcı, dürüst, sadık olma, sorumluluksahibi olma, gerçek arkadaşlık kurma ve hayatının anlamlı olması

(Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000)

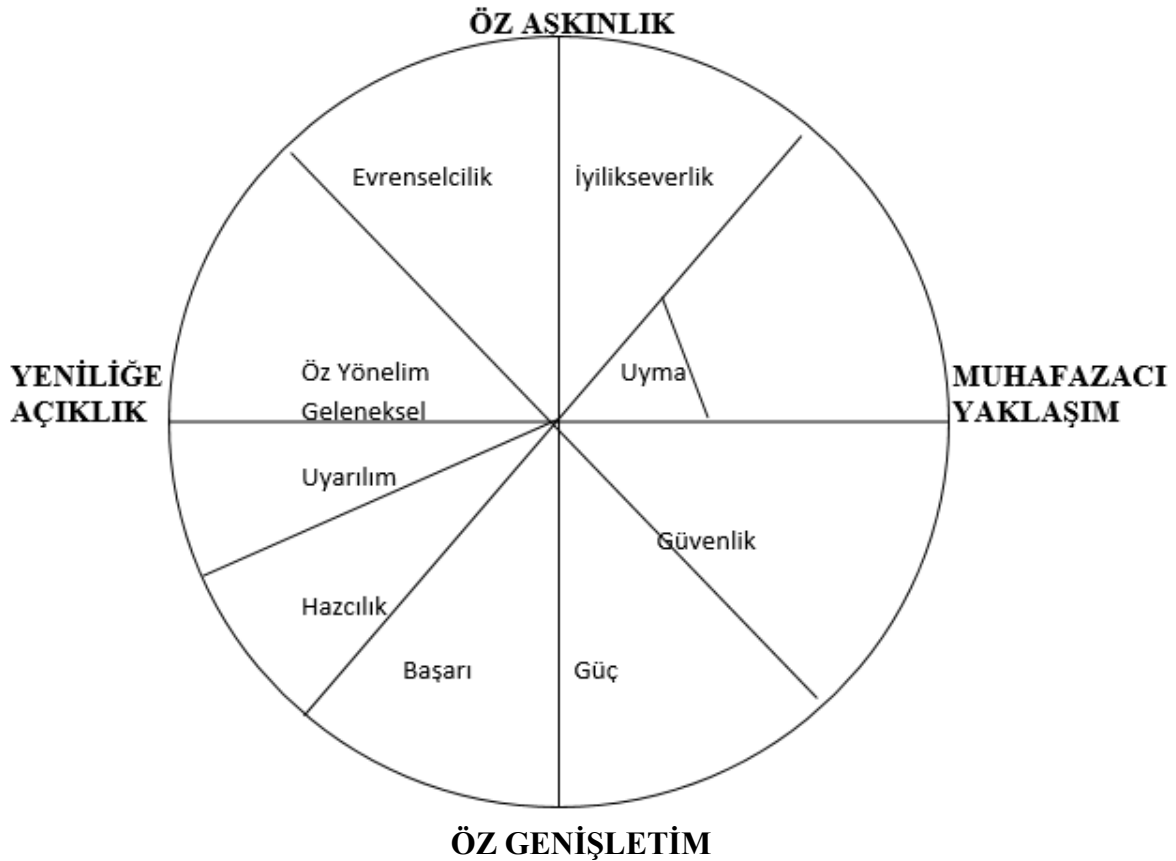
Tablo 1’de sunulan bu temel değer tiplerini de dört üst değer olarak ayrıca gruplandırmaktadır. Bu dört temel değer grubu, kendini geliştirme, öz aşkınlık, yeniliğe açıklık ve muhafazacı yaklaşımdır. Schwartz’ın on yaşam değerinin dört üst değer grubu içerisindeki dağılımı Tablo 2’de gösterilmektedir. Schwartz’ın insan davranışını yönlendiren temel yaşam değerleri modeli, kişiler kadar örgütlere de uyarlanabilir özelliktedir (Catano & Hines, 2016; Özcan, 2012).

Tablo 2. Schwartz’ın Değerler Tablosu

Kendini Geliştirme Yeniliğe Açıklık
Başarı –Hazcılık
Güç-Uyarılma

Öz aşkınlık (kendini aşma) değeri ile, bireylerin sadece kendilerini düşündükleri amaçlarını aşmaya, diğer insanların ve doğanın refahının gelişmesi için bir motivasyon sağladığı ve kişisel ilgileri yansıttığı ifade edilmektedir. Kendini geliştirme değeri ise bireylere, başkaları pahasına olsa bile kendi ilgi ve çıkarlarını teşvik yönünde bir motivasyon sağladığı ifade edilmektedir. Yeniliğe (değişime) açıklık değeri ise bireyleri araştırma, keşfetme ve yenilikçi yaklaşımlar yönünde motive etmektedir. Muhafazakarlık değeri ise halihazırdaki durumunu sürdürmek, korumak yakın oldukları kişilerle, kuruluşlarla veya geleneklerle belirli bir ilişki kurma yönünde motive etmektedir (Tamir vd., 2016).

Schwartz Değerler Envanteri ile ilgili yukarıda bahsi geçen dört üst değere ilişkin Schwartz tarafından tasarlanmış çembersel yapı Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Schwartz Değer Boyutları (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000)

Şekil 1’de görüldüğü gibi Schwartz’ın değerler kuramına göre değerler çemberinde bazıları arasında önemli uyum ve zıtlıklar bulunmaktadır. Yani değer çemberinin yapısal

açından bir takım özellikleri vardır. Birbirleriyle ters yönde veya birbirine uzak olarak konumlandırılmış bireysel değerlerin, zıt ilişki içinde olması beklenirken; çember içerisinde birbirine yakın olarak konumlandırılmış değerlerin birbirleriyle uyumlu ve benzer ilişkiler içinde olması beklenmektedir (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000; Özgür, 2013).

Değer Envanterindeki elli altı alt değer; başarılı olma, bilgelik, tarafsızlık, eşitlik, yaratıcılık, mütevazılık, prestij sahibi olma, sorumluluk sahibi olma, sadakat, dürüstlük, ölçülü olma, toplumsal düzen, kendi hedefini belirleyebilme, geleneklere saygılı olma, yaşamdan keyif alma, dostluk, meraklı olma, prestij sahibi olma gibi değerlerdir (Hüseyinliklioğlu, 2010). Schwartz'ın elli altı değeri Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3. *Schwartz'ın Değer Envanteri*

Başarılı olma	Yaşamdan zevk alma	Yaratıcılık
Eşitlik	Yardımseverlik	Toplumda güç sahibi olma
Zevke önem verme	Aidiyet hissi	Mütevazılık
Bilgelik	Renkli bir yaşam	Kendisiyle barışık olma
Prestij sahibi olma	Kendi hedefini belirleyebilme	Heyecanlı yaşam
Tarafsızlık	Özgürlük	Zeki biri olma
Kibar olma	Koşulsuz sevebilme	Otorite olma
İtaatkar olma	Doğaya çevreye duyarlı olma	Sağlıklı olma
Kusursuz olma	Dostluk	Meraklı olma
Bireysel Bağımsızlık	Tanınan biri olma	Hırslı olma
İyiliğe iyilikle karşılık verme	Sorumluluk sahibi olma	Maneviyata önem verme
Açık fikirli olma	Geleneklere saygılı olma	Affedebilme
Kendine saygılı olma	Doğa ile bütünleşme	Ölçülü olabilme
Olgun sevgi	Dünyevi işlerden el ayak çekmek	Büyüklerle saygılı olma
İnsanlar üzerinde etki sahibi olma	Ailenin güvenliği	Toplumsal Düzen
Yaşamı anlamlandırma	İşinde yetkin olma	Dünya barışı
Kendi ilkerine bağlı olma	Dürüstlük	Cesaret
Maddi güç sahibi olma	Sadakat	Milli güvenlik
Güzel bir dünya için çaba gösterme	Sosyal adalet	

Milton Rokeach'ın değerler yaklaşımı.

Rokeach (1973)'a göre değerler doğrular ve yanlışlar, etik ve etik olmayan durum ve davranışlar; nesne, durum ya da olayların önemli olması, olmaması gibi konularda kişilerin yaşantılarına rehberlik etmektedir.

Rokeach (1973) değerleri bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Bilişsel boyutu, bireyin elde etmek istediği sonuç ve süreç konusunda bilinçli olması; duygusal boyutu ise kişinin daha iyi olanı ve daha çok arzu ettiğinin öncelikli olması şeklinde tanımlanan, kaynağı içsel olan bileşenlerdir. Davranışsal boyutunda ise değerlerin sosyal çevredeki bir uyarıcıya verilen tepki olarak çıkması ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Rokeach değerleri iki grupta sınıflandırmıştır. (Ronen, 1986; Rokeach, 1973). Amaçsal değerlerin var olan şekliyle istenilen, arzu edilen, tercih edilen değerler olduğu, araçsal değerlerin ise amaçsal değerlere ulaşmada kullanılan araçlar olduğu belirtilmektedir (Akt., Koca, 2009).

Tablo 4. *Amaç ve Araç Değerler*

Amaç Değerler (Terminal)	Araç Değerler (Instrumental)
Rahat bir yaşam	Hırslı olma
Heyecanlı bir hayat	Açık fikirlilik
Başarma duygusu	Etkili olma
Barış içinde bir dünya	Güler yüzlülük
Güzelliklerle dolu bir yaşam	Temizlik
Eşitlik	Teşvik edici
Aile güvenliği	Affedicilik
Bağımsızlık	Yardımseverlik
Mutluluk	Dürüstlük
İç uyum	Yaratıcılık
Olgun sevgi	Kendine güven
Millî güvenlik	Zeki olma
Zevk	Mantıklı olma
Sonsuz hayat	Sevecenlik
Kendine saygı	İtaatkar olma
Sosyal güç	Kibarlık
Gerçek arkadaşlık	Sorumluluk
Olgunluk (bilgelik)	Bireysel kontrole sahip olma

(Rokeach, 1973) The Nature of Human Values (Ronen, 1986).

Roy'un değerler yaklaşımı.

Roy, bireyler kadar toplumların kültürlerini ve örgütlerini çözümlemekte değerlerin incelenmesinin çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Değere bireysel anlamda bakıldığında, bir kişinin önceliklerinin, tercihlerinin, o kişinin inançlarının, tutumlarının, davranışlarının ve

isteklerinin ne olduğunun anlaşılmasında anahtar bir kavram olduğunu belirtmektedir. Değeri kültürel düzeyde incelediğinde ise Roy, kültürleri birbirinden farklı kılan değerler sistemini belirlemenin önemi üzerinde durmuştur. Kırk yedi maddeden oluşan envantere, bireylerin sahip olduğu bireysel değerleri “disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı” olmak üzere beş boyutta ele aldığı bir Bireysel Değerler Envanteri (Personal Values Inventory) geliştirmiştir (Akt., Bektaş & Nalçacı, 2012).

Allport, Vernon ve Lindzey’in değerler yaklaşımı.

Allport, Vernon ve Lindzey’in değerler yaklaşımına göre bireysel değerler sosyal, bilimsel, siyasi, dini, estetik ve ekonomik olmak üzere altı başlıkta sınıflandırılmıştır (Akt., Önder & Taş, 2014). Bu sınıflama şöyledir:

Bilimsel değer: Bu değere sahip bireyin bilgi edinmek için gözlem ve analiz yapmak gibi akılcı, pratik teknikler kullanması, sistematize etmesi ve elde ettiği bilgiler aracılığıyla bir değer sistemi oluşturmaları vurgulanmaktadır.

Estetik değer: Bireyin bir nesne ya da duruma yüklediği estetik özellikleri işaret ederek, güzellik ve uyuma değer verir.

Sosyal değer: Bu değere sahip kişiler için insani sevgi oldukça önemlidir ve yaşantılarına yön vermektedir. Dolayısıyla bireyin amacı, yakın ilişkiler kurarak bu ilişkilerde gerçek sevgiyi elde etmek ve karşındaki hislerine katılan, bencil olmayan bir yapıya sahip olmaktır.

Siyasi değer: Bu değer, bireyin güç sahibi olması ve gücünü diğer bireyler üzerinde kullanmasına ve etkilemeye yönelik duygularının yer aldığı rekabetin olduğu boyut olarak ifade edilmektedir.

Dini değer: Manevi ve ahlaki varsayımlar temelindeki inançlar sisteminin, bireyin içinde bulunduğu evreni anlamlandırma amacına hizmet etmesini vurgulayan, birliğe değer veren, evrenin mistik yapısıyla bütünleşmeye çalışan bir değer boyutudur.

Ekonomik değer: Bu değere sahip bireyin temel amacının, işletmeler gibi maddi açıdan kazanç sağlama ve mülkiyet edinme ile diğer bireyleri geçmek olduğu belirtilmektedir (Koca, 2009).

Öz yeterlik.

İnsan davranışlarını açıklamaya çalışan bir çok sayıda teori vardır (Gürel, 2014). Bandura (1986) Sosyal Öğrenme Kuramında çevre, davranış, insanlar ve etkileşim gibi

faktörlerin bireyler üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmıştır (Yerdelen, 2013). İnsanların davranışları ve yaptığı eylemler çeşitli faktörlerden etkilenecek şekilde ortaya çıkmaktadır (Sarı, 2014). Bandura (1977), öz yeterliği bireyin istediği bir performansı elde etmesi için yapması gerekenleri yapıp yapamayacağı ile ilgili kendine olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Bandura (1995), bireyin olası durumlarını düzeltmek için gereken aşamalarını düzenleyebilme ve gerçekleştirebilme yeteneklerine yönelik inanç şeklinde öz yeterlik tanımını geliştirmiştir. Lunenburg (2011)'a göre ise; öz yeterlik, özsaygının eyleme uyarlaması olarak düşünülmüştür (Akt., Redmond, 2015).

Sosyal öğrenme kuramında (Sosyal-Bilişsel Kuram) öz yeterlik kavramını ortaya atan ilk kişi Bandura'dır (Baleghizadeh & Shakouri, 2015). Bandura, 1977'de yayımladığı "Self Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" adlı makalesinde öz yeterlik kavramından ilk defa bahsetmiştir. Ardından 1986'da öz yeterlik kavramını "sosyo-bilişsel teori"sinin içine yerleştirmiş ve 1997'de de "Self Efficacy: The Exercises of Control" adlı kitabında, "kişisel ve kolektif merkez teorisi" içinde öz yeterliğin olduğunu belirtmiştir (Pajares, 1997). Yani öz yeterliğin kökeninin Sosyal Öğrenme Kuramına dayandığı söylenebilir (Comercherro, 2008). Bu teoriye göre insanı şekillendiren faktörler bireyin kişilerle etkileşimi, davranışları, çevresidir (Bandura, 1986). Öz yeterlik, Sosyal Biliş Teorisi'nin anahtar kavramıdır (Wood & Bandura, 1989).

Bu kurama göre öz yeterlik, bireyin ileri bir zamanda yapacağı davranışları, yaşayacağı durumları zihninde tasarlama ve uygulama noktasında kendi kabiliyetlerine yönelik inancı olarak ifade etmektedir (Bandura, 1977). Bu açıdan bakıldığında öz yeterlik karışık bir yapıdadır (Bandura, 2006). Bu karışık yapı içerisinde öz yeterliliğin; öz saygı ve benlik algısından farklı anlamlara geldiği anlaşılmaktadır. Öz saygı ve benlik algısının tanımlarına bakıldığında, öz saygı ve benlik algısının öz yeterliğin bir birleşeni olduğu görülmektedir (Los, 2014). Öz yeterlik kuramına göre, öz yeterlik inancı sabit bir karakter özelliği olmaktan ziyade aktif, gelişen ve öğrenilen bir inançtır (Bandura, 1997; Dellinger, vd, 2008).

Öz yeterlik, hedefler ve sonuçlar süresince motive olunmasında önemli rol almaktadır. Bu rol, bireylerin belirleyeceği hedefleri, hedefleri için gösterebileceği gayreti, başarısızlıklarla mücadele edebileceği süreyi ve başarısızlıkların güdüleyici veya engel olup olmayacağı bireyin öz yeterlik inançlarına dayanmaktadır. Özellikle bir engel ile başa çıkabilmek, yeni bir durum için çaba göstermek bireyin öz yeterlik davranışını geliştirmenin yollarından biridir (Bandura, 2001).

Öz yeterlik inancının temel özellikleri.

Bandura (1989), öz yeterliliğin kökeninde yatan temel özellikleri, bilişsel süreçler, duygusal süreçler ve denetim süreci başlıkları altında incelemiştir.

Bilişsel süreçler.

Bandura (1989, s.1176)'ya göre “İnsan davranışları, bilinen hedefleri somutlaştıran önsezilerle yönetilir. Kişisel hedeflerin belirlenmesi eylemi, kişinin sahip olduğu yeteneklerle ilgili öztakdirinden etkilenir”. Öz yeterliliği yüksek olan bireylerin, büyük hedefler belirleyebilme, daha zor işlere girişimde bulunabilme ve hedeflerine ulaşmak için çaba gösterebilme potansiyelleri daha yüksektir. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler, olabilecek olumsuz sonuçlara odaklanmak yerine olumlu sonuçlara odaklanırlar.

Bireysel hedefler, bireyin yeteneklerine olan inançlarından etkilenir. Bireyin öz-yeterlik inancı ne kadar fazla olursa kendisi için o kadar yüksek hedef belirler ve hedefe bağlılığı, sürdürülebilirliği artar. Zorlu hedefler motivasyonu da performansı da arttırmaktadır. Başarısızlıklara rağmen hedefin sürdürülebilirliğini sağlamak için, güçlü bir öz yeterlik inancı gerekir. Başarılı olacaklarına ve yeteneklerine inanan bireyler, pozitif yönde düşüncelerine ve karar vermelerinde oldukça etkili olur; fakat yeteneklerinden kuşku duyan bireyler pozitif düşünmede yetersiz olurlar (Bandura, 1993).

Duygusal süreçler.

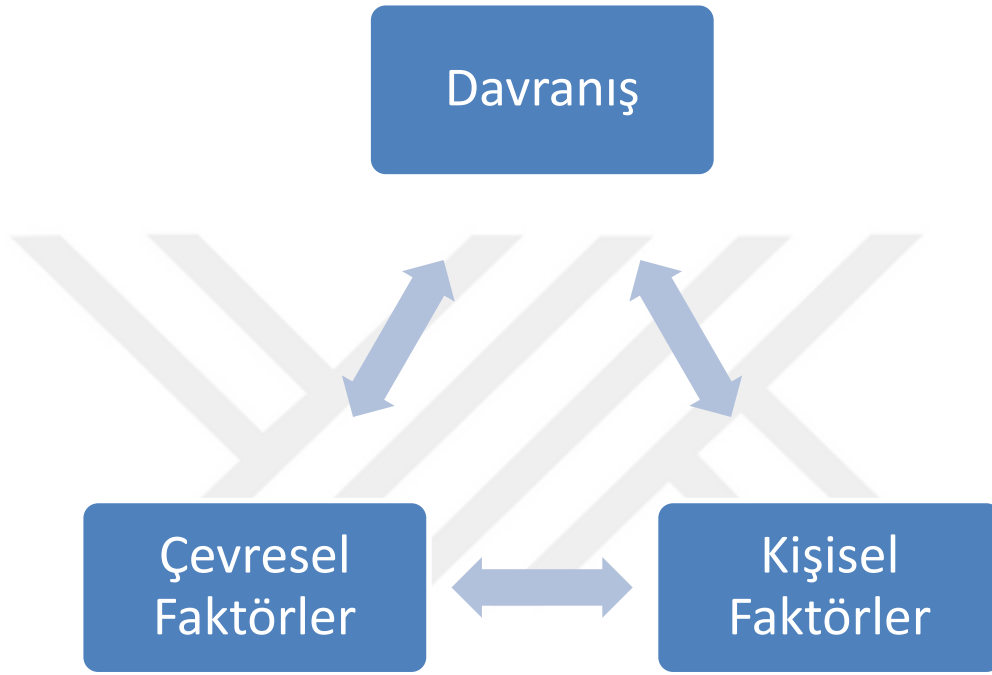
“İnsanların kendi yeteneklerine olan inancı yalnızca motivasyonlarını değil riskli ya da zordurumlarda yaşanan stres ve depresyonun şiddetini de etkiler” (Bandura, 1989, s. 1177). Duygusal tepkiler, süreci değiştirerek eylemleri etkileyebilir. Ayrıca bu duygusal tepkiler, insanların bir sorunla başa çıkabileceklerine olan inançlarına bağlıdır. Olası risklerin üstesinden gelebileceğini düşünen insanlar, olası risklerden daha az kaygı duyar (Bandura, 1995).

Denetim süreci.

Denetim süreci “bireyin, yaşamındaki olayların temel nedenlerine ilişkin algısını” ifade eder. İnsanlar, yaşadıklarının kader, şans gibi dış güçler ya da bireysel karar ve harcanan emek gibi iç güçler tarafından kontrol edildiğine inanır (Neill, 2006; Akt., Zulkosky, 2009). Öz yeterliliği yüksek olan bir kişi, bilişsel ve duygusal süreçleri kullanarak hedeflerini gerçekleştirebileceğine inanır.

Bandura'nın sosyal bilişsel kuram.

Sosyal bilişsel kuram üçlü karşılıklı belirleyici (triadic reciprocal determinism) modeline dayanmaktadır (Bandura, 1986). Bu modele göre birey, davranış ve çevre faktörleri modelin temel yapısını oluşturmaktadır. Bu üçlü yapı birbiri ile karşılıklı etkileşim içindedir. Fakat bu karşılıklı etkileşim her zaman aynı derecede, her zaman tek yönlü veya eşzamanlı bir şekilde olmayabilir (Bandura, 1997; Kurt, 2016). Bandura'nın üçlü karşılıklı belirleyici modeli Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Üçlü karşılıklı belirleyici model (Bandura, 1986).

Bu üçlü karşılıklı etkileşimde, bireyler sosyal kökenli olduklarından ve sosyo-kültürel faktörlerin etkilerinden kendi çevrelerinin ve sosyal sistemlerinin hem ürünleri hem de üreticileri olarak görülürler (Pajares, 1996).

Bandura ve Adams (1977), bireyin öz yeterliği güçlendikçe, zorluklarla başa çıkabilme yetisinin de arttığını belirtmektedirler. Bu durum zorluklarla başa çıkabilmede öz yeterliğin ne derecede önemli olduğunu göstermektedir. Bandura (1994, s.71)'ya göre öz yeterlik, “insanların, kendi hayatlarını etkileyen ve yaşanan olaylar üzerinde etkisi olan, belirli düzeydeki başarıyı üretme konusunda, kendilerine duydukları inanç” olarak tanımlanmıştır. Öz yeterlik inancı, insanların, nasıl hissettiklerini, algıladıklarını, düşündüklerini, davrandıklarını, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve başarıya çabasını belirler. Bandura (1993, s. 128) öz yeterlik inancının ‘gösterilen çaba performansı belirler’ ilkesinden daha fazla şeyi kapsadığını ve kişinin bilgi, beceri, durum, strateji ve yöntemi, stres yönetimi gibi yargıları da öz yeterlik inançlarının oluşmasında önemli bir etken olduğunu söylemiştir. Öz

yeterlik inancı yüksek olan kişiler değişiklikler karşısında daha uyumlu olabilir. Kabiliyetine ilişkin öz yeterlik inancı düşük olan bireyler değişime karşı savunmasız olduklarını ve değişime zor adapte olabileceklerini düşünebilirler. Bireyin öz yeterliğine ilişkin algısı, seçimine harcayacağı çabayı, problemleri çözmede göstereceği sabrın süresini, güven ve kaygı düzeyini etkiler (Aydın & Demir, 2014).

Kan (2011), bireyin öz yeterlik algısının aşağıda ifade edildiği şekillerde etkilendiğini belirtmektedir:

- Davranış Seçimi: Bireyin öz yeterliği davranış seçimini etkiler. Birey kendi yeterliğinin az olduğu işlerden kaçma, yeterliğinin çok olduğu işlerle de daha çok uğraşma eğilimindedir.
- Çaba Sarfetme ve Devamlılık: Bireyin öz yeterliği ne kadar yüksek olursa, göstereceği çaba da o kadar fazla olur ve devamlılık gösterir.
- Düşünce Örnekleri ve Duygusal Reaksiyonlar: Öz yeterliliği düşük olan bireyler, problemlerin gerçekte olduğundan daha güç ve daha büyük olduğunu düşünürler.
- Davranışların Habercisi Olmak Yerine Üreticisi Olmak: Öz yeterliği yüksek olan bireyler, gelecek hakkında öngörude bulunmak yerine geleceklerini yönlendirmeye çalışırlar.

Yeterlik bireyin yürüttüğü işlerde ve bireylerle olan ilişkilerinde kendini yetkin ve yeterli olarak görebilmesidir (Uysal, 2015). Öz yeterlik ile ilgili ise çok çeşitli tanımlara rastlanılmaktadır. Öz yeterlik, motive olamayan ya da zor motive olan öğrenciler olsa bile öğrenci katılımı ve öğrenmesi gibi arzu edilen sonuçları ortaya çıkartabilecek yeteneklerin yargısıdır (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Öz yeterlik inancını etkileyen etmenler.

İnsanların kendi yeterlilikleri hakkında ki inançları, bireyin kendini tanıması açısından oldukça önemlidir (Bandura, 1997). Bandura (1995)'ya göre, bir bireyin öz yeterlik inancı dört bilgi kaynağından etkilenmektedir. Bunlar bireyin yeteneklerinin (kapasitesinin) göstergesi olan doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumdur.

Bu dört bilgi kaynağı geçmiş davranışları açıklarken, aynı zamanda da gelecekte olan davranışları da belirleyebilir (Fisher & Kostelitz, 2015). Bu öz yeterlik kaynakları, öz yeterliğin inanç seviyesini olumlu veya olumsuz etkileyebilir (Griffin, 2016). Öz yeterliğin dört kaynağı aşağıda açıklanmıştır:

Doğrudan deneyimler (Mastery experiences): Bu dört kaynağın en etkili olan kaynağı doğrudan deneyimlerdir (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Tschannen-Moran ve diğerlerine (1998) göre, başarıları oluşturan yaşanmış deneyimler, en güçlü yeterlik olgusudur. Bandura (1994), en güçlü öz yeterlik inancı oluşturan kaynağın doğrudan deneyimler olduğunu belirtmiştir. Bireyin bizzat kendisinin deneyimlediği başarılı veya başarısız yaşantılarıdır (Çapa & Aydın, Uzuntiryak, Temli & Tarkın, 2013). Bir görevde başarılı olma ile öz yeterlik inancı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Eğer görev başarılı bir şekilde tekrar ederse bireyin öz yeterlik inancı da güçlenir (Kotaman, 2008; Özdemir, 2008).

Dolaylı deneyimler/yaşantılar (Vicarious experiences): İnsanlar sahip oldukları performanslarını başka bireylere bakarak da değerlendirebilirler (Bandura 1997). Örneğin; bir öğretmen diğer öğretmenlerin performansına bakarak öz yeterlik inancını geliştirebilir (Çapa & Aydın vd., 2013). Performansı yüksek bir model ile özdeşleşme öz yeterlik inancını artırırken, performansı düşük bir modelle özdeşleşme öz yeterlik inancını azaltır (Bandura, 1994). Bireyin kendi özellikleri rol model aldığı kişinin özelliklerine yakınsa, bireyin öz yeterliğine etkisi daha fazla olur (Bandura, 1997). Bir grup içerisinde de grup üyesinin, grupla birlikte başarılı olduğunda öz yeterlik inancı da artabilmektedir (Ormrod, 2013).

Sözel ikna (Verbal persuasion): Bireyin başarıya ulaşabilmesi için kendisinde varolan inancı daha da güçlendirmek için söylenen sözlerdir (Bandura, 1997, s. 101). Öğretmenlerin herhangi bir konu üzerinde yaptıkları yorumlar, meslektaşlarının öz yeterlik inançlarını etkilemektedir (Çapa & Aydın vd., 2013). Örneğin bir birey iş görüşmesine giderken, sosyal çevresinden o iş görüşmesiyle ilgili duyduğu olumlu ve olumsuz yargılar yeterlik algısını etkileyecektir (Sarı, 2014). Sözel ikna, doğrudan ve dolaylı deneyimlerde olduğu gibi pozitif olduğu kadar negatif etkiye de sahip olabilmektedir (Bandura, 1994).

Fizyolojik ve duygusal durum (Psychological and affective states): Bireyler kapasitelerini, kendine yönelik yeterlik inançlarını o işi yaparken tecrübe ettikleri fizyolojik ve duygusal tepkilerle de değerlendirebilmektedir (Kurbanoğlu, 2004). İnsanların duygusal ve psikolojik durumları fiziksel olarak iyi görünme gibi vücut durumlarına yansıyabilir. (Bandura, 1997). Tschannen- Moran ve diğerlerine (1998) göre, normal düzeyde stres, dikkati görev üzerinde toplar ve bireyin enerjisini göreve harcanmasını sağlayarak performansı artırır. Yüksek düzeyde stres ise kişinin dikkat ve enerjisini azaltarak, beceri ve yeteneklerini kullanmasına engelleyebilir. Öğretmenlerin yaşadıkları duygusal durumlar (stres, heyecan gibi...) bu duruma örnek gösterilebilir (Çapa & Aydın vd., 2013). Duyguların olumlu veya olumsuz olması öz yeterlik algısını yükseltir ya da azaltır (Çapa & Aydın vd., 2013; Sarı,

2014). Bir iş görüşmesinde kişinin olumsuz duygular içinde olması, öz yeterlik algısını zayıflatabilir ve iş görüşmesi olumsuz sonuçlanabilir (Sarı, 2014).

Öğretmen öz yeterliliği.

Öğretmen yeterliği kavramı ilk olarak, Rand araştırmacıları tarafından, Rotter (1966)'ın denetim odağı (locus of control) kuramına dayalı olarak öğretmenlerin kendi hareketlerini kontrol edebileceklerine inanıp inanmadıklarını değerlendirmeleriyle başlamıştır.

Öğretmen öz yeterliği 1998'den önce kapsamlı bir teorik modelden yoksun ve öğretmen öz yeterlik yapısını ölçmekte oldukça eksikti (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Bandura'nın öz yeterlik kuramı ise öğretmen davranışlarını anlamamızı sağlayan bir yapı niteliğindedir (Jones, 2011). Bu yapıyı anlamak amacıyla, son zamanlarda en çok çalışılan konu öğretmenlerin yeterlik algılarının olduğu söylenebilir (Güvenç, 2011).

Öğretmenlerin, eğitim yoluyla istedik sonuçları elde edebilmek için sahip oldukları kapasitelerine ilişkin yargılarına, “öğretmen öz yeterlik algısı” denir (Tschannen-Moran, vd. 1998, s. 202). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) ise, öğretmen öz yeterliğini “zor öğrenen ya da güdülenmemiş öğrencileri bile öğrenme düzeyine getirme kapasitesi olarak” tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle öğretmen öz yeterliği bir öğretmenin “görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?” sorusuna verdiği cevaptır (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004). Ashton tarafından ise “öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları”, olarak tanımlamıştır (Akt., Çapri & Kan, 2006, s. 49). Wolters ve Daugherty (2007) öğretmen öz yeterliğini öğretimin amaçlarına ulaşabilmek için farklı zorlukların üstesinden gelmede ki yeterlik olarak tanımlamışlardır. Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett (2008)'e göre de öğretmen öz yeterliliği, bir öğretmenin görevini gerçekleştirebilme becerilerine olan inançlarıdır. Skaalvik ve Skaalvik (2010) ise öğretmenin eğitimin amaçlarını başarabilmek için gerekli olan planlamayı, düzenleyebilme ve yürütebilmede sahip olduğu yeterlik inancı olarak tanımlamışlardır. Sharma, Shaukat ve Furlonger (2015)'e göre öğretmen öz yeterliliği bir öğretmenin sürekli girdiği sınıfta tüm öğrencilerinin öğrenme isteklerini etkili bir biçimde karşılayabilme becerisine olan inancının derecesi olarak tanımlanmıştır. Bandura (1997)'ya göre, bir öğretmenin öz yeterlik algısı, onun konu alanı bilgisinden ve öğretebilme yeterliğinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Öğretmen öz yeterliğinin hem öğretmenler için hem de öğrencilerin performansları açısından çok önemli bir yapı taşı olduğu düşünülmektedir (Baleghizadeh & Shakouri, 2015).

Türkiye’de öğretmen yeterlikleri üç alanda toplanmıştır: alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisidir (Şişman, 2012). Korthagen (2004), öğretmen yeterliklerini belirleyen faktörleri; çevre, davranış, yeterlikler, inançlar, profesyonel kimlik ve ideal olmak üzere altı başlıkta açıklamıştır (Akt., Ocak, 2013). Demirel (2010b), bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri; kişisel ve mesleki nitelikler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Kişisel nitelikleri; güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonellik olarak üç alt başlıkta; mesleki nitelikleri ise öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma olmak üzere yedi alt başlıkta incelemiştir.

Öğretmenlerin öz yeterliği öğrencilerin derse karşı tutumlarında, ilgilerinde ve öğrenme-öğretme de etkili olabilecek bir faktördür. Öz yeterliği yüksek olmayan bir öğretmenin öğrencilere güven vermesi zordur (Aksu, 2008). Öğretmen davranışları ve öğrenme çıktıları öğretmen öz yeterliği ile ilişkilidir (Henson, vd, 2001). Eğitim çıktılarının iyi olması öğretmenin öz yeterliğine bağlıdır (Türkoğlu vd, 2017). Öz yeterlik inancı artan öğretmenler, öğrencilerine daha zor hedefler koymaktadır (Ross, 1995). Öğretmenin öz yeterlik düzeyi arttıkça, öğrencilere göstereceği performans düzeyi artacağından öz yeterlik algısı oldukça önemlidir (Bars, 2016). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrencilerin motive olmalarını sağlayıp öğrencinin okula, derse ve arkadaşlarına yönelik olumlu tutum geliştirmesine ve başarısının da artmasına katkıda bulunur (Eker, 2014). Örneğin, disiplinin sağlanması ve sürdürülmesinde, öğrenme aktivitelerine tüm öğrencilerin katılımının sağlanmasında hatta matematik öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilerin bile katılımın sağlanması öğretmenin öz-yeterliğiyle ilgilidir (Skaalvik Skaalvik, 2014). Diğer yandan da öz yeterliği düşük olan öğretmenler, öğrencilerin motive etmede, zor öğrenen öğrencilerle ilgilenmede daha isteksiz olabilirler (Palmer, 2002). Başka bir ifade ile öz yeterlik inancı düşük düzeyde olan öğretmenler yavaş ya da zor öğrenen öğrenciler ile öğretim yapmak istemeyebilirler (Bandura, 1997). Araştırmalarda öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin öğretimde daha çok zorluk yaşadıkları, mesleki doyum düzeylerinin düşük ve işteki stres düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğunu ortaya ortaya koymaktadır (Betoret, 2006).

Öz yeterlik, bireyin kendi kavrama yeteneğiyle, var olan performans düzeyine bakıp eyleme geçmesi ya da bireyin bir iş veya eylemde göstermesi gereken performans ile bireyin kapasitesini karşılaştırıp harekete geçmesi şeklinde tanımlanabilir (Bars, 2016). Diğer bir ifade ile öz yeterlik bireylerin becerilerinin işlevi değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının ürünüdür (Gürçan, 2005). Luszczynska, Scholz ve Schwarzer (2005) ise öz yeterliği “bireylerin ulaşmak istediği bir hedefe ulaşmada

sergileyebilecekleri yeteneklerine olan inancı” olarak tanımlamıştır. Bandura (1986, 1997)’ya göre ise öz yeterlik, bireyin bir durumun veya olayın üstesinden gelmesi için, yapılması gerekenleri planlayıp, bunları ne kadar yapabileceğine ilişkin inancıdır. Öz yeterlik bireyin neyi yapıp yapamayacağına ilişkin inançlarıdır (Zimmerman & Cleary, 2006).

Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler, düşük öz yeterliğe sahip bireylere göre daha etkili yöntemler kullanabilirler ve daha güç amaçlar koyarak kendilerini yüksek derecede motive edebilirler (Çetin, 2007). Yüksek öz yeterlik inancına sahip bireylerin isteyerek harekete geçtikleri, zorluklar karşısında daha dayanıklı oldukları ve başarılı sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Öz yeterlik inancı yükseldikçe gösterilen çaba, dayanıklılık ve azim de artmaktadır. Öz yeterlik inancı zayıf olan bireyler ise harekete geçmek istemedikleri, zorluklar karşısında daha dayanıksız oldukları ve stresten dolayı performansları düşük olup başarısız oldukları gözlenmiştir (Pajares, 2002). Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler, bilgilerine, becerilerine, yeteneklerine, üstlendikleri rollere ve bu rolleri yerine getirme konusunda kapasitelerine daha çok güvenirlir. Bu bireylerin kendilerinden beklenen performansı göstermeleri daha yüksek bir ihtimaldir. Öz yeterlik algısı düşük olan bireyler, kendilerini bilgi, beceri ve yetenek açısından daha yetersiz görürler ve sahip oldukları kapasite ile verilen görevleri başaramayacaklarını düşünürler. Böyle bir durumda da bu bireylerin gerekli performansı gösterip başarılı olma ihtimallerinin düşük olacağı söylenebilir (Bolat, 2011). Eğer birey sağlam bir öz yeterlik inancına sahipse yaşayacağı güçlükler karşısında daha dayanıklı olur. Birey zayıf bir öz yeterlik inancına sahipse değişikliklere karşı oldukça savunmasız olur ve yaşadığı olumsuz deneyimler kendi kapasitesine inanmamasına etki edecektir (Wood & Bandura, 1989). Ayrıca kişinin öz yeterliği arttıkça, zorluklarla mücadele edebilme yeteneği de artmaktadır (Bandura & Adams, 1977). Bandura (1997)’ya göre, öz yeterliliği yüksek olan bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili algıları pozitifdir. Bundan dolayı yüksek öz yeterliğe sahip bireylerde stres az olur ve bu bireyler karşılaştıkları problemleri çözmede başarılı olabilirler.

İlgili Araştırmalar

Bireysel değerler ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar.

Bireysel değerlerin farklı değişkenlerle ilişkilendirildiği alan yazın incelemesinde (Aktepe & Yel, 2009; Altunay & Yalçınkaya, 2011; Çavdar, 2009; Demir, 2015; Güler, vd., 2014; Kılcan, vd., 2014). Öğretmen adaylarının bireysel değerlerini ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Daha çok bireysel değerler ile ilgili farklı değişkenlerle ilişkilendirildiği çalışmalar bulunmaktadır.

Taşdan (2010) tarafından kamuda ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yapılan araştırmanın sonucunda bireysel ve örgütsel değerlere ilişkin algı puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu okullardaki öğretmenlerin bireysel değerleri ile okulun değerlerinin uyum düzeyi, ilin sosyo-ekonomik düzeyine, öğrenim düzeyi ve mezun olunan eğitim örgütüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kamu okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okullarının örgütsel değerleri arasındaki değer uyum düzeyinin, branş öğretmenlerinde gözlemlenen uyum düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bireysel değerlerinin, okullarının fiziki koşulları ve yaşam tatminleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen Başol, Bilge ve Kuzgun (2012) ise araştırmaları sonucunda, öğrencilerin en baskın bireysel değerinin “evrensellik” olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Güler, Öneren ve Bozacı (2014)’nın, kamu yöneticilerinin bireysel değerleri ile çatışma çözme sürecinde tercih ettikleri yöntemler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları araştırma sonucunda, yöneticilerin üstleriyle ve aynı kıdemdeki diğer yöneticilerle aralarındaki çatışmaların giderilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesinde, bireysel değerlerin belirleyici olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kayan (2015) tarafından yapılan araştırmada, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel ve bireysel değerleri arasındaki uyum, çeşitli değişkenler yönünden incelenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Parlar ve Cansoy (2016) öğretmen adaylarının değerleri ile mesleğine yönelik tutumları incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının bireysel değerleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bireysel değerler ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.

Lin ve Yikai (2002) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bireysel değerleri ve bireysel değerleri ile ilgili bakış açılarının sınıf ortamı iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları araştırmada sorumluluk ve coşkunun en önemli iki değer olduğu sonucunu elde etmiştir. Tüm katılımcı öğretmenler sınıf ortamı ikliminin de öğretmen değeri önemli olmasına rağmen, araştırma sonuçları aralarında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Sagie, Kantor, Elizur ve Barhoum (2005) yaptıkları çalışmada bireysel değerlerin bireysel ve kolektiflik boyutları açısından incelenmiştir. Araştırmanın yapıldığı İsraili ve Filistinli katılımcıların genel yaşam ve iş değerleri arasında benzerlikler olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre, özel ve genel değer yargıları arasındaki ayrılık İsraililer arasında daha fazladır. İsraililer özel hayatlarını yönetirken bireysel değerleri daha fazla dikkate alırken toplumsal yaşamla ilgili değerleri daha az önemsemektedirler.

Montgomery (2005) tarafından yapılan çalışma da öğretmen adaylarının değerleri ile eğitim kurumları tarafından benimsenen değerler ve PGCE öğretmen eğitimi modeli arasındaki dinamiklerini araştırıyor. Bulgular PGCE öğrenci kohortunun nispeten homojen profilini ortaya koyuyor. Kişisel biyografi ile eğitim deneyiminin öğretmen adaylarının öğretim yapıları üzerindeki etkisini göstermektedir. PGCE kursunun öğretmen adaylarının kişisel değerleri ve tutumları üzerinde nispeten az bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin doğasının kişisel biyografi, eğitim kurumları kültürü, öğretmen adaylarının öğretmen olarak oluşturduğu imajlar Kuzey İrlanda eğitim sisteminin belirli yapısından önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Araştırma, öğretmen eğitiminin değer boyutunu teşvik etmek ve mevcut kişisel gelişim fırsatlarını güçlendirmek için girişimlerin ana hatlarını çizerek sona ermiştir.

Aleti ve Meghana (2011) insani değerlerin, öğretmenlerin internet kullanımı üzerindeki etkisini bireysel seviyelerde araştırmıştır. Schwartz' ın değişime açıklık, koruma, kendini geliştirme ve kendini aşma değerleri değişken olarak kullanılmış. Öğretmenleri ilköğretim, ortaöğretim ve kolej öğretmenleri olara sınıflandırmış. Kolej öğretmenleri, ortaokul ve ilkokul öğretmenlerine kıyasla yoğun internet kullanımı göstermiş. Koruma değeri, kolej öğretmenleri arasında en önemli olduğu sonucuna varılmış. Değişime açıklık ve kişisel gelişim değerleri, çeşitli ülkeler arasında yoğun internet kullanımı ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmen öz yeterliği ve bireysel değerler ile ilgili alanyazında yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalara bakıldığında farklı değişkenlerin göz önünde bulundurulduğu ve aralarında ki ilişkilerin incelendiği belirlenmiştir. Eğitim sistemi içerisinde ki rolleri tartışmasız önemli görülen öğretmenlerin ve de sisteme girmek üzere olan öğretmen adaylarının da duygu, düşünce, tutum, değer, bireysel değer, inanç, yeterlik ve öz yeterlik gibi davranışlarını etkileyen değişkenlerinin hem ne düzeyde olduğunu hem de birbirlerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak eğitim sistemi için oldukça önemlidir. Tüm bu araştırmalar incelendiğinde değer kavramının toplum kültürleri, örgütleri ve bireyleri için anahtar bir kavram olduğu söylenebilir. Değerin bireylerin yaşamını yönlendirmede önemli bir etken olduğu, bireylerde ki uyumu ve verimliliği etkilediği yorumu da yapılabilir.

Öz yeterlik ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar.

Yaman, Koray Cansüğü ve Altunçekiç (2004), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerini; mezun olunan lise türü, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenine göre ele almıştır. Elde edilen bulgulara göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri arttıkça öz yeterlik inanç düzeylerinin arttığı, ayrıca cinsiyet ve lise türü değişkenlerine göre öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterlik algıları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üredi ve Üredi (2006), sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını karşılaştırmayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Elde edilen bulgulara göre, dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inancının, üçüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ayrıca kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici (2008), sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyindeki değişiminde yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyini geliştirmede sınıf yönetimi dersinin önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete, genel akademik başarı durumuna ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Denizoğlu (2008), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişki konusunda yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının yüksek olduğu ve fen bilgisi öğretimine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yavuz (2009), öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi konusunda yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Seçkin (2011), beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarının incelenmesi konusunda yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının yüksek olduğu ve mesleklerine yönelik tutum ve öz yeterlikleri arasında da orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. .

İlter ve Köksalan (2011), yaptıkları araştırmada kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha fazla sevdiklerini ve bu mesleği daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Zayimoğlu Öztürk (2011), yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin yüksek öz yeterliğe, öğretmen adaylarının ise orta düzeyde öz yeterliğe sahip olduklarını tespit etmiştir.

Şenol (2012), okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması konusunda yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının okul öncesi öğretmenlerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tuna (2012), öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkileri çalışmada, okul deneyimi dersi öncesinde, sonrasında ve öğretmenlik uygulaması dersi sonrasında yapılan ölçümler arasında anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Mutlu Bozkurt (2013), beden Eğitimi öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre öz yeterliklerini incelediği araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu, ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aydın, Ömür ve Argon (2014), öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşlerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmada Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan adayların arzularını erteleme düzeylerinin daha yüksek olduğu, öğrencilerin not ortalaması arttıkça arzularını erteleme düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kavrayıcı ve Bayrak (2016) pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının “yeterli” düzeyde olduğu ve öğretmen adaylarının öz yeterlik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özaydın, Çavaş ve Cansever (2017) sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının değişkenler açısından değerlendirilmesi ile ilgili yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının kendilerini öğrenci katılımı ile öğretim stratejileri oldukça yeterli; sınıf yönetimi boyutunda ise az yeterli sonucuna ulaşmışlardır.

Öz yeterlik ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.

Palmer (2006), öğretmen adaylarının fen öğretim yöntemleri dersi boyunca fen öz yeterlik düzeyleri ile öz yeterlik için kaynak oluşturan faktörleri belirlemeyi amaçladığı çalışmada, sınıf öğretmenlerine verilen fen öğretimi eğitiminin, fen öğretimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Brand ve Wilkins (2007), öz yeterliği etkileyen dört temel değişken olarak kabul edilen doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik-psikolojik durum öğelerinden hangisinin daha fazla etkili olduğunu belirlemeyi amaçladığı çalışmada, doğrudan deneyimlerin öz yeterliği etkileyen diğer değişkenlere göre öz yeterlikte en fazla etkiye sahip olduğu sonucunu tespit etmiştir.

Paraver (2014), çalışmasını Japon üniversitelerinde görev yapan 440 İngilizce öğretmeni üzerinden yürütmüştür. Araştırmanın amacı ise İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın sonuçlarına göre deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin, deneyimi daha az olan öğretmenlere oranla öz yeterlik düzeyi daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Damon (2016), mesleki gelişim deneyimleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasında yordayıcı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçladığı çalışmada, mesleki gelişim deneyimleri ile öz yeterlikleri arasında belirgin bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Medina (2017), öğretmen öz yeterliğinin sınıfta yaşanan deneyimlerin, öğrenci davranışlarının, olumlu davranış müdahalelerin ve desteklerin üzerindeki etkilerine ilişkin algılarını tanımlamayı amaçlamıştır. Öğretmen öz yeterlik algısının olumlu etkileri olduğunu, sınıf deneyimlerini ve öğrenci davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler öğrenci katılımını, öğretim stratejilerini ve sınıf yönetimini etkileyebildiklerini algıladılar.

Fenn (2019), çalışmasında öğretmenin teknolojiyi kullanmada ki öz yeterliği ile teknolojiyi sınıflarına entegre etme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ve öğretmenlerin etnik kökenlerinin teknolojiyi kullanmadaki öz yeterliği ile teknolojiyi sınıfa entegre etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi kontrol belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenin öz yeterliği ile teknolojiyi sınıflarına entegre etme arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin etnik kökenleri, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmadaki öz yeterlikleri ile teknolojiyi sınıfa entegre etme düzeyleri arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz yeterlik kavramının farklı değişkenler ile ilişkisinin irdelendiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim sistemi içerisinde önemli bir etken oldukları düşünöldüğönde öğretmen adaylarının duygu, düşünce, tutum ve davranışını etkileyebilen bireysel değerlerin ve öz yeterliğin, ne düzeyde olduğu ve birbirlerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak hem eğitim sistemi için hem de öğretmen adayları için önemlidir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin analizi, araştırmacının rolü ve geçerlik güvenirlik konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımları arasında yer alan ilişkisel tarama deseni temel alınarak tasarlanmıştır. İlişkisel araştırma deseni iki değişken veya daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkiyi tespit etmede kullanılmaktadır (Karasar, 2004; McMillan & Schumacher, 2010). Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin algıladıkları bireysel değerler üzerindeki yordayıcı ilişkinin incelenmesi ve öz yeterlik düzeylerinin algıladıkları bireysel değerler üzerindeki yordayıcı ilişkinin cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen sınıfa göre farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ayrıca varolduğu/olacağı düşünülen ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla öz yeterlik bağımsız, bireysel değerler ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 213 kadın, 118 erkek olmak üzere gönüllülük esasına göre belirlenen toplam 331 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları:

- 1.Bireysel Değerler Ölçeği
- 2.Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'dir.

Bireysel değerler ölçeği.

Bireysel değerler ölçeği Roy (2003) tarafından geliştirilmiş olup Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi, (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanması yapılmıştır. Kırk yedi maddeden oluşan ölçekte, “(1)Beni hiç tanımlamaz”, ”(5)Beni her zaman tanımlar” arasında ifade edilen, beşli likert tipi ölçeği kullanılmıştır. Ölçek “disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı” beş alt boyutlarından oluşmaktadır. Oluşan beş alt boyutun toplam varyans miktarı %41,24'tür. Birinci boyutu 16 maddeden, ikinci boyutu 12 maddeden, üçüncü boyutu 9 maddeden, dördüncü boyutu 6 maddeden,beşinci boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Toplam 55 maddeden oluşan ölçeğin faktör yükleri 30'un altında kalan sekiz madde çıkartıldığında Türkçe formu toplamda 47 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör 16 maddeden (50, 34, 54, 58, 40, 45, 2, 15, 47, 52 , 39, 9, 18, 17, 30, 1.); ikinci faktör 12 maddeden (49, 43, 14, 28, 36, 41, 21, 33, 46, 8, 6, 10.); üçüncü faktör 9 maddeden (55, 4, 13, 53, 26, 3, 38, 44, 24.); dördüncü faktör 6 maddeden (22, 19, 27, 12, 20, 31. maddeler); beşinci faktör 4 maddeden (37, 7, 42, 5.) oluşmaktadır.

Her bir alt boyutun güvenirlik değerinin hesaplanmasında kullanılan Cronbach's Alpha katsayısının değeri .60 ile .71 arasındadır. Bireysel değerler ölçeği EK-1'de verilmiştir.

Öğretmen öz yeterlik ölçeği.

Öğretmen öz yeterlik ölçeği (Teacher's Sense of Efficacy Scale-TSES) Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe güvenirlik ve geçerlik çalışması ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin 24 maddelik uzun ve 12 maddelik kısa olmak üzere iki farklı versiyonu vardır. Türkçeye uzun versiyonun uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Kısa versiyonunun uyarlanması Yerdelen (2013) tarafından yapılmıştır. Uyarlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uzun versiyonunda her bir boyutta 8 soru olmak üzere toplamda 24 adet soru bulunmaktadır. Alt boyutlar; öğrenci katılımını sağlamada yeterlik (ÖK), öğretim stratejilerini kullanmada yeterlik (ÖS), sınıf yönetimine yönelik öz yeterliktir (SY). Her bir alt boyut için aşağıda birer örnek sunulmuştur:

- Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? __ÖK
- Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? __ÖS
- Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? __SY

Kısa formu ise her alt boyutta 4 madde olup, toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 9'lu likert tiplidir. Bu dereceleme yetersiz (1) ve çok yeterli (9) olarak sıralanmaktadır..

Öğretmen öz yeterliğinin toplam puanının hesaplanmasında, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalaması dikkate alınmaktadır. Bu ortalama değerin 9'a yaklaşması, öğretmen yeterliğinin de o kadar yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Alt boyutların değerlendirilmesinde de, yine ortalamalarının 9'a yakınlığına bakılır.

Tablo 5. *Öğretmen Öz Yeterlik Anketinin Puan Aralıkları*

1. 00-2. 59	2. 60-4. 19	4. 20-5. 79	5. 80-7. 39	7. 40-9. 00
Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli

Tekin (1994, s.62); "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme".

Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin genelinden alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 216, her bir alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 72'dir.

Ölçeğin kısa versiyonunda (12 madde) Tschannen-Moran ve Hoy (2001) alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerlerini öğretim stratejilerini kullanımı için .86, sınıf yönetimi için .86 ve öğrenci katılımı alt boyutu için ise .81 olarak hesaplamışlardır. Kısa formunun (12 madde) Türkçeye uyarlanmasında Yerdelen (2013) ise Cronbach alfa değerlerini öğretim stratejileri için .80, sınıf yönetimi için .83 ve öğrenci katılımı alt boyutu için ise .76 olarak hesaplamıştır.

Yapılan çalışmalar sonucunda, öğretmen öz yeterlik ölçeğinin toplam puanının ve alt boyutlara ait puanların güvenilirliklerini oldukça yüksek bulunmuştur. Bu değerleri; toplam öz yeterlik puanı için 0, 94, öğrenci katılımında yeterlik için 0, 87, öğretimsel stratejilerde yeterlik için 0, 91, sınıf yönetiminde yeterlik için 0, 90 olarak belirlenmiştir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001: 800). Öğretmen öz yeterlik ölçeği EK-2'de verilmiştir.

Uygulama

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırmacı verilerin toplanması aşamasında sınıf öğretmeni adaylarına gerekli yönlendirme ve açıklamalarda bulunmak üzere bizzat kendisi ölçeklerin doldurulması aşamasında yer almıştır. Ölçeklerin cevaplanması aşamasında anlaşılmayan bir ölçek maddesi olmadığı gözlenmekle birlikte ölçek yaklaşık 10-15 dk. arasında cevaplanmıştır. Araştırmacı, yaklaşık 1000 sınıf öğretmeni adayından oluşan Kilis 7 Aralık ve Atatürk Üniversitesi eğitim fakültelerinde öğrenim gören 331 sınıf öğretmeni adayından hesaplama yapmaya uygun bir ölçek elde etmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizi aşamasında, toplanan veriler öncelikle analizlere uygun hale getirmek için hazırlanmıştır. Ölçme araçları ile toplanan verilerin analize dâhil edilmesinde, öncelikle ölçme aracıyla toplanan verinin her bir katılımcı için en az %80'inin doldurulmuş olması dikkate alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2018). Bu kapsamda boş bırakılan maddeler belirlenmiş ve ilgili değişkenin ortalama değeri göz önüne alınarak atanmıştır. Daha sonra katılımcıların ölçme araçlarına verdiği yanıtları içeren işaretlemelerde örüntüler bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Son olarak da verilerin uç değer oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir. Uç değerlerin belirlenmesinde mahalonobis uzaklık tekniği ve çoklu normal dağılım ölçütleri göz önüne alınmıştır. Bu kapsamda örnekleme uç değer olduğu belirlenen 3 katılımcı veri analizi öncesinde çıkarılmıştır. Veriler belirtilen aşamalarda analizlere hazırlandıktan sonra araştırma sorularına uygun olarak bağımlı değişkenlerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı, basıklık ve çarpıklık değerleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu aşamada ilgili araştırma soruları doğrultusunda normallik varsayımı, ölçümleri oluşturan her bir alt boyut için ayrı ayrı incelenmiştir. İncelemede basıklık ve çarpıklık katsayılarının standart hataya bölümüyle hesaplanan Z değerleri göz önüne alınmıştır. Normallik varsayımı için yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Bireysel Değerler ve Öz Yeterlik Ölçeklerinden Elde Edilen Verilerin Normallik Varsayımlarına İlişkin Sonuçlar

Bağımlı değişken	n	Basıklık katsayısı	Standart hata	$Z_{\text{basıklık}}$	Çarpıklık katsayısı	Standart hata	$Z_{\text{çarpıklık}}$
Öz-yeterlik	331	.188	.264	.71	-.078	.134	-.58
Öğrenciyle ilgili öz-yeterlik	331	.144	.264	.54	-.121	.134	-.90
Öğretimle ilgili öz-yeterlik	331	-.210	.264	-.79	.215	.134	1.60
Sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik	331	.054	.264	.20	-.114	.134	-.85
Disiplin ve sorumluluk	331	.269	.264	1.01	-.180	.134	-1.34
Güven ve bağışlama	331	.034	.264	.12	-.255	.134	-1.90
Dürüstlük ve paylaşım	331	-.425	.264	-1.60	-.177	.134	-1.34
Saygı ve doğruluk	331	.029	.264	.01	-.200	.134	-1.49
Paylaşım ve saygı	331	-.182	.264	-.68	-.242	.134	-1.80

Tablo 6'da görüldüğü üzere bağımlı değişkenlerin dağılımında $Z_{\text{basıklık}}$ katsayısı -1.60 ile 1.01 arasında değer alırken $Z_{\text{çarpıklık}}$ katsayısı ise -1.90 ile 1.60 arasında değer almıştır. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre, değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının Z değerleri ± 2 aralığında ise değişken normal dağılım göstermektedir. Buna göre değişkenlerin

normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu doğrultuda araştırma sorularına yanıtlar bulabilmek amacıyla analizlerde bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca bağımlı değişkenlerin analizlerinde aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları gibi betimsel istatistiki bulgulara çözümlenmiştir. Analizlerde SPSS paket programı kullanılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmanın tamamen nesnel verilere dayanması, bilimsel ve geçerli veriler elde edilmesi açısından araştırmacı, araştırmanın her bir aşamasında ilgili alanla ilgili uzmanlardan görüş ve yardım almıştır. Uygulama kısmında araştırmacı bizzat ortamda bulunarak araştırma ile ilgili açıklamalarda bulunmuş ve ilgili alanların araştırma görevlilerinin gönüllü olanlarından destek almıştır. Veri toplama süreci boyunca ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra gözlemci olarak bulunulmuş sınıf doğal ortamında araştırma görevlilerine bırakılmıştır. Verilerin analizinde ilgili alanlardan iki uzmanla birlikte çalışılmıştır. Araştırma sonuçları araştırmacı tarafından raporlaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, çalışmanın geçerliği ve güvenirliliğini artırmak için bir dizi işlem yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan işlemler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Geçerlik çalışmaları.

Geçerlik çalışmalarında ölçme araçlarının hazırlanması ve verilerin analizleri aşamalarında bazı önlemler alınmış ve işlemler yapılmıştır. Geçerlik, ölçme aracı ile elde edilen verilerin amaca yönelik kullanılabilir olma özelliği olarak tanımlanmaktadır (Özdamar, 2016). Öncelikle araştırmanın geçerliğini artırabilmek için daha önce geçerliği sınanmış ölçme araçları kullanılmıştır. Öte yandan uygun analiz tekniklerinin belirlenebilmesi için de yine istatistiksel tekniklerden faydalanılmış ve amaca, araştırma sorularına en uygun analiz tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen bulguların inandırıcılığı ve genellenebilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Güvenirlik çalışmaları.

Araştırmanın ve araştırmadan elde edilen bulguların güvenirliliğini artırabilmek için bazı işlemler yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle araştırma verilerinin toplandığı ölçme araçlarının iç tutarlılık katsayıları (alfa) hesaplanmıştır. Hem eğitim hem de psikoloji alanında en çok kullanılan Cronbach Alfa kat sayısıdır. Alfa değeri bir ölçekteki değişkenler arasındaki

ortalama korelasyonu temele alarak iç tutarlığı ölçmek amacıyla kullanılır. ve 0.70'in üzeri değer alması tutarlılığın (güvenirliğin) yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Bayram, 2015). Bu bağlamda iki farklı ölçeğe ait alfa hesaplamaları sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Bireysel Değerler ve Öz Yeterlik Ölçeklerine Ait Alfa Değerleri*

Ölçme Araçları	Ölçeğin ait boyutlar	Alfa değerleri
Bireysel Değerler Ölçeği: Asan, Ekşi, Doğan, & Ekşi (2008)	Disiplin ve sorumluluk	.80
	Güven ve bağışlama	.64
	Dürüstlük ve paylaşım	.73
	Saygı ve doğruluk	.63
	Paylaşım ve saygı	.62
Öz yeterlik Ölçeği: Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, (2005)	Öğrenciyle ilgili öz-yeterlik	.76
	Öğretimle ilgili öz-yeterlik	.80
	Sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik	.74
	Öz-yeterlik toplam puan	.90

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan iki ölçeğinde daha önce güvenilirlikleri sınanmıştır. Bu ölçme araçlarının güvenilirlik hesaplamalarında da alfa katsayıları kullanılmıştır. Bireysel Değerler Ölçeğinin beş farklı alt boyutuna ait alfa katsayıları .60 ile .71 arasında değişmektedir (Asan, vd. & Ekşi ,2008). Mevcut araştırmada ölçeğe ait alt boyutların alfa katsayıları .62 ile .80 arasında hesaplanmıştır. Öz yeterlik ölçeğinin tamamına ve alt boyutlarına ait alfa katsayıları. 87 ile .94 arasında değişmektedir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Mevcut araştırma da ise bu ölçeğin tamamı ve alt boyutlarının alfa katsayıları ise .74 ile .90 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla her iki ölçekle de yapılan ölçümlerde güvenilir sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Ayrıca güvenilirlik çalışmalarında ölçme araçlarında katılımcıların yaptığı işaretlemelerde örüntüler bulunmaması ve işaretlemelerin yüzde %20'den fazlasının boş olmaması gibi ölçütler de dikkate alınmıştır. Böylelikle elde edilen bulguların hatalardan arındırılması hedeflenmiştir. Buna göre de tutarlı ve farklı aşamalarda teyit edilebilir bulgulara ulaşılabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümde; verilerin analizleri sonucunda, araştırma sorularına göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlilik, öğretimsel stratejilerde yeterlilik, sınıf yönetiminde yeterlilik algıları ne düzeydedir?

Öğretmen adayları, öğretmen öz yeterlik ölçeğinden en az 24, en fazla 224 puan alabilirken, öz yeterliğe ait alt boyutları oluşturan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarında ise en az 8, en fazla 72 puan alabilmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik algılarına ait düzeylerini inceleyebilmek için genel öz yeterlik ve öz yeterliğin alt boyutları betimsel olarak analiz edilmiştir. Analizlerde ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum puanlar hesaplanmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikî Bulgular

Boyutlar	Madde Sayısı	<u>N</u>	En az puan	En fazla puan	$\bar{X}$	S.s.	Madde X
Genel Öz Yeterlik	24	331	99	210	163.40	19.26	6.80
Öğrenci Katılımında Yeterlik	8	331	31	71	54.35	6.93	6.79
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	8	331	25	71	54.61	7.25	6.82
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	8	331	33	71	54.43	7.08	6.80

Tablo 8’de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik puan aralığı 99 ile 210 arasında dağılım göstermiştir. Bu dağılıma göre sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik algılarının yüksek bir eğilim gösterdiği düşünülebilir. Aynı şekilde öz yeterliğin alt boyutlarında da sınıf öğretmenleri en az 25 en fazla 71 puan almıştır. Buna göre de sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliği oluşturan alt boyutlar da yeterlik algılarının yüksek bir eğilim gösterdiği söylenebilir.

Tablo 8’de görüldüğü üzere sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının düzey olarak inceleyebilmek için genel öz yeterlik ve öz yeterliği oluşturan alt boyutlara ilişkin

ortalama değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlendirmede ilgili boyutun ortalama değeri, ilgili boyutta yer alan madde sayısına bölünmüştür. Düzeyler oluşturulurken de Tekin (1994)'in öne sürdüğü beş düzey kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik ($\bar{X}=6.80$) ve öz yeterliği oluşturan öğrenci katılımı yeterlik ($\bar{X}=6.79$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($\bar{X}=6.82$) ve sınıf yönetiminde yeterlik algıları ($\bar{X}=6.80$) oldukça yüksek düzeydedir (5.80-7.39 aralığı oldukça yüksek düzey olarak tanımlanmıştır).

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerler ve alt boyutları olan disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı değerleri ne düzeydedir?

Öğretmen adayları, bireysel değerler ölçeğinin alt boyutlarında disiplin ve sorumluluk değerinden en az 16, en fazla 80 puan, güven ve bağışlama değerinden en az 12 en fazla 60, dürüstlük ve paylaşım değerinden en az 9 en fazla 45, saygı ve doğruluk değerinden en az 6 en fazla 30 ve paylaşım ve saygı değerinden en az 4 en fazla 20 puan alabilmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerleri oluşturan alt boyutlar disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı değerleri algılarına ait düzeylerini inceleyebilmek için bireysel değerler her bir alt boyutta betimsel analiz yapılmıştır. Analizlerde ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum puanlar hesaplanmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Bireysel değerlerler Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikî Bulgular*

Boyutlar	Madde Sayısı	N	En az puan	En fazla puan	$\bar{X}$	S.s.	Madde X
Disiplin ve sorumluluk	16	331	37	80	66.39	7.28	4.14
Güven ve bağışlama	12	331	24	56	37.53	5.74	3.12
Dürüstlük ve paylaşım	9	331	24	45	37.90	4.99	4.21
Saygı ve doğruluk	6	331	13	30	22.25	3.08	3.70
Paylaşım ve saygı	4	331	8	20	16.58	2.51	4.15

Tablo 9'a göre sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerler düzeyleri disiplin ve sorumluluk değerinde 37 ile 80 puan arasında, güven ve bağışlama değerinde 24 ile 56 puan arasında, dürüstlük ve paylaşım değerinde 24 ile 45 puan arasında, saygı ve doğruluk değerinde 13 ile 30 puan arasında ve paylaşım ve saygı değerinde ise 8 ile 20 puan arasında dağılım göstermiştir. Bu bulguya göre sınıf öğretmeni adayları her bir bireysel değeri yüksek düzeyde benimsediği söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının benimsemiş olduğu bu bireysel değerleri düzeyleştirebilmek için her bir bireysel değer için madde ortalamaları hesaplanmıştır.

Tablo 9’da görüldüğü üzere sınıf öğretmeni adayları dürüstlük ve paylaşım ($\bar{x}=4.21$), paylaşım ve saygı ($\bar{x}=4.15$) ve disiplin ve sorumluluk ($\bar{x}=4.14$) değerlerinde kendilerini daha yüksek düzeyde tanımlamıştır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeyleri onların bireysel değer düzeylerini yordamakta mıdır?

a) Sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik düzeylerinin alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden olan disiplin ve sorumluluk düzeyini yordamakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden disiplin ve sorumluluk düzeylerinin öz yeterlik düzeyleri tarafından yordandığı regresyon modeli analizi öncesinde yordayan değişkenler ile yordanan değişken arasında ikili korelasyon katsayısı incelenmiştir.

Tablo 10. *Bireysel değerlerden Disiplin ve Sorumluluk Alt Boyutunun Öz Yeterlik Alt Boyutlarıyla Yordandığı Regresyon Modeli*

Model, Yordanan Değişken: <i>Disiplin ve Sorumluluk</i>							
Değişkenler	B	S.h.	B	T	<i>p</i>	İkili <i>r</i>	Kısmi <i>r</i>
Sabit	37.08	2.99		12.36	.00		
Öğrenci Katılımında Yeterlik	-.00	.07	-.00	-.05	.95	.37	-.00
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	.26	.08	.26	3.16	.00	.46	.17
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	.28	.08	.27	3.48	.00	.46	.18

Yordayıcı Değişkenler: *Öğrenci Katılımında Yeterlik, Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Yeterlik Düzeyleri*

$R=.49$, $R^2=0.24$, $F[3, 32]=35.80$, $p=0.00$

Tablo 10’da görüldüğü üzere, sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden disiplin ve sorumluluk, öğretmen adaylarının öz yeterliğini oluşturan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutları tarafından yordandığı model genel olarak anlamlı görülmektedir ($R=.49$, $F[3, 32]=35.80$, $p=0.00$ $p<0.05$). Öz yeterliği oluşturan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının, bireysel değerlerden disiplin ve sorumluluk boyutunun ancak %24.7’sini açıklamaktadır ($R^2=0.24$). Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının, disiplin ve sorumluluklarını tahmin etmek için kullanılan öz yeterlik boyutlarının

oldukça sınırlı bir model oluşturduğu söylenebilir. Regresyon modelini oluşturan değişkenlerin anlamlılığını t değerleri doğrultusunda ayrı ayrı incelediğimizde öz yeterlik alt boyutlarından öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin anlamlı ($p < 0.05$) ve öğrenci katılımında yeterlik düzeyinin ise anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Yordayıcı değişkenler olan öz yeterliğin alt boyutlarının disiplin ve sorumluluk bireysel değerini açıklama da önem sırası incelendiğinde ise sınıf yönetiminde yeterlik ($\beta = .27$) ve öğretimsel stratejilerde yeterlik ($\beta = .26$) olduğu belirlenmiştir. Regresyon modelinin tahmin modeli şu şekilde bulunmuştur: (Disiplin ve Sorumluluk = $37.08 + \text{Sınıf Yönetiminde Yeterlik Düzeyi} * (.28) + \text{Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik Düzeyi} * (.26)$).

Oluşturulan regresyon modeli anlamlı ve tahmin amacıyla sınırlı da olsa kullanılabilir. Bu modele göre, sınıf öğretmeni adaylarının disiplin ve sorumluluk bireysel değerleri, sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerini oluşturan sınıf yönetimi ve öğretimsel stratejilerde yeterlik düzeyleri ile pozitif yönde ilişkilidir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin 1 birim artması, adayların disiplin ve sorumluluk düzeylerinde 0.28 birimlik bir artış sağlarken öğretimsel stratejilerde yeterlik düzeyinin 1 birim artması 0.26 birimlik bir artış sağlamaktadır. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi ve öğretimsel stratejilerde yeterliliklerinin artması adayların bireysel değerlerinden sorumluluk ve disiplini artırmaktadır.

b) Sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik düzeylerinin alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden olan güven ve bağışlama düzeyini yordamakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden disiplin ve sorumluluk düzeylerinin öz yeterlik düzeyleri tarafından yordandığı regresyon modeli analiz bulgularına göre modelin anlamlı olmadığı görülmüştür ($R = .07$, $R^2 = .00$, $F[3, 327] = .68$, $p = .56 > .05$). Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının bireysel değerlerinden güven ve bağışlama düzeyinin yordanmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri anlamlı olarak kullanılamamaktadır. Dolayısıyla regresyon modeli anlamlı olmadığı için tanımlanmamıştır.

c) Sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik düzeylerinin alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden olan dürüstlük ve paylaşım düzeyini yordamakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden dürüstlük ve paylaşım düzeylerinin öz yeterlik düzeyleri tarafından yordandığı regresyon modeli analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiş ve aşağıda devamında açıklanmıştır.

Tablo 11. *Bireysel değerlerden Dürüstlük ve Paylaşım Alt Boyutunun Öz Yeterlik Alt Boyutlarıyla Yordandığı Regresyon Modeli*

Model, Yordanan Değişken: <i>Dürüstlük ve Paylaşım</i>							
Değişkenler	B	S.h.	B	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	22.43	2.20		10.17	.00		
Öğrenci Katılımında Yeterlik	.14	.05	.20	2.54	.01	.34	.13
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	.05	.06	.07	.88	.37	.31	.04
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	.08	.05	.12	1.43	.15	.46	.07

Yordayıcı Değişkenler: *Öğrenci Katılımında Yeterlik, Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Yeterlik Düzeyleri*
 $R=.36$, $R^2=0.13$, $F [3, 327]=16.66$ $p=0.00$

Tablo 11’de verilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden dürüstlük ve paylaşım, öğretmen adaylarının öz yeterliğini oluşturan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutları tarafından yordandığı model genel olarak anlamlı görülmektedir ($R=.36$, $R^2=.13$, $F[3, 327]=16.66$ $p=.00<.05$). Öz yeterliği oluşturan, öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının, bireysel değerlerden dürüstlük ve paylaşım boyutunun ancak %13.3’ünü açıklamaktadır ($R^2=0.13$). Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının, disiplin ve sorumluluklarını tahmin etmek için kullanılan öz yeterlik boyutlarının oldukça sınırlı bir model oluşturduğu söylenebilir. Regresyon modelini oluşturan değişkenlerin anlamlılığını t değerleri doğrultusunda ayrı ayrı incelediğimizde öz yeterlik alt boyutlarından öğrenci katılımında yeterlik düzeyinin anlamlı ($p<0.05$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin ise anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bu kapsamda anlamlı regresyon modelinin tahmin formülü şu şekilde bulunmuştur. Dürüstlük ve Paylaşım= $22.43 + \text{Öğrenci Katılımında Yeterlik Düzeyi} \cdot (.14)$

Oluşturulan regresyon modeli anlamlı ve tahmin amacıyla sınırlıda olsa kullanılabilir. Bu modele göre, sınıf öğretmeni adaylarının dürüstlük ve paylaşım bireysel değerleri, sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerini oluşturan öğrenci katılımında yeterlik düzeyleri ile pozitif yönde ilişkilidir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci katılımında yeterlik düzeylerinin 1 birim artması, adayların dürüstlük ve paylaşım düzeylerinde 0.14 birimlik bir artış sağlamaktadır. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci katılımında yeterlik düzeylerinin artması adayların bireysel değerlerinden dürüstlük ve paylaşımı artırmaktadır.

d) Sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik düzeylerinin alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden olan saygı ve doğruluk düzeyini yordamakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden saygı ve doğruluk düzeylerinin öz yeterlik düzeyleri tarafından yordandığı regresyon modelinin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiş ve aşağıda devamında açıklanmıştır.

Tablo 12. *Bireysel değerlerden Saygı ve Doğruluk Alt Boyutunun Öz Yeterlik Alt Boyutlarıyla Yordandığı Regresyon Modeli*

Model, Yordanan Değişken: <i>Saygı ve Doğruluk</i>							
Değişkenler	B	S.h.	B	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	15.34	1.40		10.89	.00		
Öğrenci Katılımında Yeterlik	.02	.03	.04	.55	.58	.21	.03
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	.03	.03	.07	.78	.43	.23	.04
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	.07	.03	.17	2.01	.04	.26	.11

Yordayıcı Değişkenler: *Öğrenci Katılımında Yeterlik, Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Yeterlik Düzeyleri*

R=.27, R²=.07, F [3, 327]=8.56 p=0.00

Tablo 12’de verilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden saygı ve doğruluk, öğretmen adaylarının öz yeterliğini oluşturan alt boyutları tarafından yordandığı model genel olarak anlamlı görülmektedir (R=.27, R²=.07, F[3, 327]=8.56 p=.00<.05). Öz yeterliği oluşturan, öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının, bireysel değerlerden saygı ve doğruluk boyutunun ancak %7.3’ünü açıklamaktadır (R²=0.07). Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının saygı ve doğruluk değerlerini tahmin etmek için kullanılan öz yeterlik boyutlarının oldukça sınırlı bir model oluşturduğu söylenebilir. Regresyon modelini oluşturan değişkenlerin anlamlılığını t değerleri doğrultusunda ayrı ayrı incelediğimizde öz yeterlik alt boyutlarından sınıf yönetiminde yeterlik düzeyinin anlamlı (p<0.05), öğrenci katılımında yeterlik ve öğretimsel stratejilerde yeterlik düzeylerinin ise anlamlı olmadığı görülmektedir (p>0.05). Bu kapsamda anlamlı regresyon modelinin tahmin formülü şu şekilde bulunmuştur: (Saygı ve Doğruluk = 15.34+Sınıf Yönetiminde Yeterlik Düzeyi*(.07)).

Oluşturulan regresyon modeli anlamlı ve tahmin amacıyla sınırlı olsa da kullanılabilir. Bu modele göre sınıf öğretmeni adaylarının saygı ve doğruluk bireysel değerleri, sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerini oluşturan sınıf yönetiminde yeterlik

düzeyleri ile pozitif yönde ilişkilidir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin 1 birim artması, adayların dürüstlük ve paylaşım düzeylerinde 0.07 birimlik bir artış sağlamaktadır. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin artması adayların bireysel değerlerinden saygı ve doğruluğu artırmaktadır.

e) Sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik düzeylerinin alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden olan paylaşım ve saygı düzeyini yordamakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden paylaşım ve saygı düzeylerinin öz-yeterlik düzeyleri tarafından yordandığı regresyon modelinin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13’de verilmiş ve aşağıda devamında açıklanmıştır.

Tablo 13. *Bireysel değerlerden Paylaşım ve Saygı Alt Boyutunun Öz Yeterlik Alt Boyutlarıyla Yordandığı Regresyon Modeli*

Model, Yordanan Değişken: <i>Paylaşım ve Saygı</i>							
Değişkenler	B	S.h.	B	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	8.467	1.105		7.659	.000		
Öğrenci Katılımında Yeterlik	.060	.029	.166	2.109	.036	.346	.116
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	.040	.030	.115	1.308	.192	.341	.072
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	.049	.030	.138	1.650	.100	.341	.091

Yordayıcı Değişkenler: *Öğrenci Katılımında Yeterlik, Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Yeterlik Düzeyleri*

$R=.379$, $R^2=.143$, $F [3, 327]=18.252$, $p=0.00$

Tablo 13’de verilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden paylaşım ve saygı, öğretmen adaylarının öz yeterliğini oluşturan alt boyutları tarafından yordandığı model genel olarak anlamlı görülmektedir ($R=.37$, $R^2=.14$, $F[3, 327]=18.25$ $p=.00<.05$). Öz yeterliği oluşturan, öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının, bireysel değerlerden paylaşım ve saygı boyutunun ancak %14.3’ünü açıklamaktadır ($R^2=0.14$). Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının paylaşım ve saygı değerlerini tahmin etmek için kullanılan öz yeterlik boyutlarının oldukça sınırlı bir model oluşturduğu söylenebilir. Regresyon modelini oluşturan bağımsız değişkenlerin anlamlılığını t değerleri doğrultusunda ayrı ayrı incelediğimizde öz-yeterlik alt boyutlarından öğrenci katılımında yeterlik düzeyinin anlamlı ($p<0.05$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ve öğretimsel stratejilerde yeterlik düzeylerinin ise anlamlı olmadığı

görülmektedir ($p>0.05$). Bu kapsamda anlamlı regresyon modelinin tahmin formülü şu şekilde bulunmuştur: (Paylaşım ve Saygı = $8.46 + \text{Öğrenci Katılımında Yeterlik} \cdot (.06)$).

Oluşturulan regresyon modeli anlamlı ve tahmin amacıyla sınırlı olsa da kullanılabilir. Bu modele göre sınıf öğretmeni adaylarının paylaşım ve saygı bireysel değerleri, sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerini oluşturan öğrenci katılımında yeterlik düzeyleri ile pozitif yönde ilişkilidir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci katılımında yeterlik düzeylerinin 1 birim artması, adayların paylaşım ve saygı düzeylerinde 0.06 birimlik bir artış sağlamaktadır. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci katılımında yeterlik düzeylerinin artması adayların bireysel değerlerinden paylaşım ve saygıyı artırmaktadır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinde cinsiyet, mezun olunan lise ve öğrenim görülen sınıfa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Genel Öz Yeterlik Ve Genel Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Bulgular

Öz yeterlik ve boyutları	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.s.	S.h.	t Testi		
						t	Sd	p
Genel öz yeterlik (toplam)	Kadın	213	165.04	19.55	1.34	2.08	329	.03*
	Erkek	118	160.44	18.44	1.69			
Öğrenci Katılımında Yeterlik	Kadın	213	54.93	6.68	0.45	2.07	329	.03*
	Erkek	118	53.29	7.28	0.67			
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	Kadın	213	55.19	7.41	0.50	1.95	329	.05
	Erkek	118	53.57	6.86	0.63			
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	Kadın	213	54.91	7.38	0.50	1.71	270.04	.08
	Erkek	118	53.57	6.45	0.59			

* $p<0.05$

Tablo 14’e göre, sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik düzeyi ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\bar{X}_{kadın}=165.04$, $\bar{X}_{erkek}=160.44$). Bu farklılık t-testi bulgularına göre istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=2.08$, $sd=329$, $p=0.03<0.05$). Bu bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik düzeyleri kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durumda kadın sınıf öğretmeni

adaylarının genel öz yeterlik algılarının erkek sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 14'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik algılarının alt boyutlarından öğrenci katılımında yeterlik düzeyi ortalamalarının da kadın sınıf öğretmeni adayları lehinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\bar{X}_{kadın}=54.93$, $\bar{X}_{erkek}=53.29$, $t=2.07$, $sd=329$, $p=.03<0.05$). Buna göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci katılımında yeterlik düzeylerinin erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik algılarını alt boyutlarından öğretimsel stratejilerde yeterlik ($t=1.95$, $sd=329$, $p=.05>0.05$) ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri ($t=1.71$, $sd=329$, $p=.08>0.05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu doğrultuda kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre genel öz yeterlik ve öz yeterliğin alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri tek yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Genel Öz Yeterlik Ve Genel Öz Yeterlik Alt Boyutları Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre ANOVA Bulguları

Betimsel İstatistiki SonuçlarTek Yönlü ANOVA Sonuçları										
Puan	Liseler	<u>N</u>	$\bar{X}$	S.s.	Varyanslar	K.T.	Sd	K.O.	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel öz yeterlik (toplam)	Genel	93	161.43	20.67	Gruplar A.	762.75	3	254.25		
	Anadolu	173	164.81	17.95	Grup İçi.	121737.00	327	372.28		
	Öğretmen	31	162.51	21.02	Toplam.	122499.75	330		.68	.56
	Diğer*	34	162.44	20.39						
Öğrenci Katılımında Yeterlik	Genel	93	54.07	7.52	Gruplar A.	36.57	3	12.19		
	Anadolu	173	54.63	6.65	Grup İçi.	15841.06	327	48.44		
	Öğretmen	31	54.35	7.14	Toplam.	15877.64	330		.25	.86
	Diğer*	34	53.67	7.66						
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	Genel	93	54.25	7.02	Gruplar A.	126.41	3	42.13		
	Anadolu	173	55.07	6.90	Grup İçi.	17237.85	327	52.71		
	Öğretmen	31	53.03	6.94	Toplam.	17364.27	330		.79	.49
	Diğer*	34	54.70	7.09						
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	Genel	93	53.09	8.00	Gruplar A.	263.73	3	87.91		
	Anadolu	173	55.10	6.54	Grup İçi.	16305.62	327	49.86		
	Öğretmen	31	55.12	8.22	Toplam.	16569.35	330		1.76	.15
	Diğer*	34	54.05	7.68						

*Diğer liseler içerisinde imamhatip, fen veya sosyal bilimler, meslek ve açık liseler bulunmaktadır.

Tablo 15'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik düzeyi ortalamalarının mezun olduğu lise türüne göre farklı olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{\text{genel}}=161.43$, $\bar{x}_{\text{anadolu}}=164.81$, $\bar{x}_{\text{öğretmen}}=162.51$ ve $\bar{x}_{\text{diğer}}=162.44$). Bu farklılığın ANOVA testi sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($F[3, 327]=.68$, $sd=330$, $p=.56>0.05$). Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre genel öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 16'da da görüldüğü üzere sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre genel öz yeterlik algılarının alt boyutlarını oluşturan öğrenci katılımında yeterlik ($F[3, 327]=.25$, $sd=330$, $p=.86>0.05$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($F[3, 327]=.79$, $sd=330$, $p=.49>0.05$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($F[3, 327]=1.76$, $sd=330$, $p=.15>0.05$) düzeyleri ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öz yeterliğin alt boyutları yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre genel öz yeterlik ve özyeterliğin alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri tek yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 16 da verilmiştir.

Tablo 16. Genel Öz Yeterlik ve Genel Öz Yeterlik Alt Boyutları Düzeylerinin Öğrenim Görünen Sınıfa Göre ANOVA Bulguları

Betimsel İstatistiki Sonuçlar Tek Yönlü ANOVA Sonuçları										
Öz yeterlik Bo.	Liseler	N	$\bar{X}$	S.s.	Varyanslar	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Genel öz yeterlik (toplam)	1. Sınıf	108	160.11	17.45	Gruplar A.	1774.76	3	591.58	1.60	.18
	2. Sınıf	77	164.80	16.54	Grup İçi.	120724.98	327	369.19		
	3. Sınıf	84	165.50	23.66	Toplam.	122499.75	330			
	4. Sınıf	62	164.56	18.46						
Öğrenci Katılımında Yeterlik	1. Sınıf	108	53.16	6.27	Gruplar A.	227.13	3	75.71	1.58	.18
	2. Sınıf	77	55.01	6.45	Grup İçi.	15650.50	327	47.86		
	3. Sınıf	84	54.83	8.46	Toplam.	15877.64	330			
	4. Sınıf	62	54.95	6.18						
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	1. Sınıf	108	53.38	6.34	Gruplar A.	263.97	3	87.99	1.68	.17
	2. Sınıf	77	54.85	6.57	Grup İçi.	17100.30	327	52.29		
	3. Sınıf	84	55.59	8.62	Toplam.	17364.27	330			
	4. Sınıf	62	55.12	7.38						
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	1. Sınıf	108	53.55	8.00	Gruplar A.	136.95	3	45.65	.90	.43
	2. Sınıf	77	54.93	6.54	Grup İçi.	16432.39	327	50.25		
	3. Sınıf	84	55.07	8.22	Toplam.	16569.35	330			
	4. Sınıf	62	54.48	7.68						

Tablo 16'ya göre, sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik düzeyi ortalamalarının öğrenim gördüğü sınıfa göre farklı olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{1.sınıf}=160.11$, $\bar{x}_{2.sınıf}=164.80$, $\bar{x}_{3.sınıf}=165.50$ ve $\bar{x}_{4.sınıf}=164.56$). ANOVA testi bulgularına göre bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F[3, 327]=1.60$, $sd=330$, $p=.18>0.05$). Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre genel öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 16'da görüldüğü üzere sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre genel öz yeterlik algılarının alt boyutlarını oluşturan öğrenci katılımında yeterlik ($F[3, 327]=1.58$, $sd=330$, $p=.18>0.05$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($F[3, 327]=1.68$, $sd=330$, $p=.17>0.05$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($F[3, 327]=.90$, $sd=330$, $p=.43>0.05$) düzeyleri ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre öz yeterliğin alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinde cinsiyete, mezun olunan liseye ve öğrenim görülen sınıfa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre bireysel değerlerin alt boyutları olan disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, saygı ve doğruluk, dürüstlük ve paylaşım, paylaşım ve saygı değerleri düzeyleri bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş olup analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. *Bireysel Değerlerin Cinsiyete Göre t-testi Bulguları*

Bireysel değerler	Gruplar	n	$\bar{X}$	S.s.	S.h.	t Testi		
						t	sd	P
Disiplin ve Sorumluluk	Kadın	213	66.98	7.29	.49	1.97	329	.04
	Erkek	118	65.33	7.19	.66			
Güven ve Bağışlama	Kadın	213	37.64	5.72	.39	.44	329	.65
	Erkek	118	37.34	5.79	.53			
Saygı ve Doğruluk	Kadın	213	38.44	4.80	.32	2.65	329	.00*
	Erkek	118	36.93	5.21	.47			
Dürüstlük ve Paylaşım	Kadın	213	22.38	3.13	.21	1.04	329	.29
	Erkek	118	22.01	2.99	.27			
Paylaşım ve Saygı	Kadın	213	16.86	2.56	.172	.76	329	.00*
	Erkek	118	16.07	2.35	.21			

*p<0.05

Tablo 17'ye göre, sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden disiplin ve sorumluluk ($\bar{x}_{kadın}=66.98$, $\bar{x}_{erkek}=65.33$), güven ve bağışlama ($\bar{x}_{kadın}=37.64$, $\bar{x}_{erkek}=37.34$), saygı ve doğruluk ($\bar{x}_{kadın}=38.44$, $\bar{x}_{erkek}=36.93$), dürüstlük ve paylaşım

($\bar{X}_{kadın}=22.38$, $\bar{X}_{erkek}=22.01$), paylaşım ve saygı ($\bar{X}_{kadın}=16.86$, $\bar{X}_{erkek}=16.07$) puan ortalamaları farklılık göstermiştir. t-testi bulgularına göre bu farklılıklar disiplin ve sorumluluk ($t=1.97$, $sd=329$, $p=0.04<0.05$), saygı ve doğruluk ($t=2.65$, $sd=329$, $p=0.00<0.05$), paylaşım ve saygı ($t=2.76$, $sd=329$, $p=0.06<0.05$) değerlerinde istatistiksel olarak da anlamlıdır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının disiplin ve sorumluluk, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı bireysel değerleri düzeyleri kadın sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı olarak daha yüksektir. Bu durumda kadın sınıf öğretmeni adaylarının disiplin ve sorumluluk, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı bireysel değerlerini daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca t-testi bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının güven ve bağışlama ($t=.44$, $sd=329$, $p=0.65<0.05$), dürüstlük ve paylaşım ($t=1.04$, $sd=329$, $p=0.29<0.05$) bireysel değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu kapsamda kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerden güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım değerlerini benzer düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türüne göre bireysel değerlerin alt boyutları düzeyleri ANOVA testi ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. *Bireysel Değerlerin Mezun Olunan Lise Türüne Göre ANOVA Bulguları*

Değerler	Liseler	n	$\bar{X}$	S.s.	Varyanslar	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Disiplin ve Sorumluluk	Genel	93	66.16	8.32	Gruplar A.	105.87	3	35.29		
	Anadolu	173	66.87	6.83	Grup İçi.	17431.27	327	53.30		
	Öğretmen	31	65.74	6.98	Toplam.	17537.15	330		.66	.57
	Diğer*	34	65.20	6.85						
Güven ve Bağışlama	Genel	93	37.39	5.61	Gruplar A.	31.26	3	10.42		
	Anadolu	173	37.43	5.66	Grup İçi.	10855.01	327	33.19		
	Öğretmen	31	37.51	5.66	Toplam.	10886.27	330		.31	.81
	Diğer*	34	38.44	6.66						
Saygı ve Doğruluk	Genel	93	36.84	4.93	Gruplar A.	228.05	3	76.01		
	Anadolu	173	38.67	4.80	Grup İçi.	8006.85	327	24.48		
	Öğretmen	31	37.09	5.07	Toplam.	8234.90	330		3.10	.02*
	Diğer*	34	37.61	5.58						
Dürüstlük ve Paylaşım	Genel	93	21.76	3.41	Gruplar A.	36.56	3	12.18		
	Anadolu	173	22.48	3.04	Grup İçi.	3102.11	327	9.48		
	Öğretmen	31	22.06	2.43	Toplam.	3138.68	330		1.28	.28
	Diğer*	34	22.58	2.79						
Paylaşım ve Saygı	Genel	93	16.43	2.66	Gruplar A.	19.60	3	6.53		
	Anadolu	173	16.74	2.45	Grup İçi.	2074.69	327	6.34		
	Öğretmen	31	15.96	2.46	Toplam.	2094.29	330		1.03	.37
	Diğer*	34	16.76	2.45						

* $p<0.05$

Tablo 18'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, saygı ve doğruluk, dürüstlük ve paylaşım, paylaşım ve saygı bireysel değer düzey ortalamaları mezun olunan lise türüne göre farklı olduğu görülmektedir. ANOVA testi bulgularına göre bu farklılıkların disiplin ve sorumluluk ($F[3, 327]=.66, sd=330, p=.57>0.05$), güven ve bağışlama ($F[3, 327]=.31, sd=330, p=.81>0.05$), dürüstlük ve paylaşım ($F[3, 327]=1.28, sd=330, p=.28>0.05$), paylaşım ve saygı ($F[3, 327]=1.03, sd=330, p=.37>0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının mezun olduğu lise türüne göre bireysel değerlerden saygı ve doğruluk puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($F[3, 327]=3.10, sd=330, p=.02>0.05$). Bu farklılığın mezun olunan hangi lise türleri arasında olduğunu belirleyebilmek için öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Levene's testi sonuçlarına sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden saygı ve doğruluk puanlarının varyansları homojen dağılmıştır (Levene's [$3, 327$]=.86, $p=.46$). Bu doğrultuda farklılığın hangi lise türleri arasında olduğunu tespit etmek için varyansların homojenliği varsayımı kapsamında post-hoc test olarak Tukey kullanılmıştır. Tukey testi bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre saygı ve doğruluk puan ortalamalarındaki farklılık anadolu ve genel liseler arasında ve anadolu lisesi lehindedir ($J= 1.82, p=.02<0.05$). Buna göre sınıf öğretmeni adaylarından anadolu lisesi mezunlarının genel lise mezunlarına göre saygı ve doğruluk bireysel değerini daha yüksek düzeyde benimsediği söylenebilir. Öte yandan sınıf öğretmeni adaylarının mezun olduğu lise türüne göre diğer bireysel değerleri benzer düzeyde benimsediği de söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre bireysel değerlerin alt boyut düzeyleri ANOVA testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Bireysel Değerlerin Öğrenim Görünen Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Bulguları

Değerler	Liseler	<u>N</u>	$\bar{X}$	S.s.	Varyanslar	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Disiplin ve Sorumluluk	1. Sınıf	10865.19	7.72	Gruplar A.	238.35	3	79.45			
	2. Sınıf	7767.10	5.80	Grup İçi.	17298.80	327	52.90			
	3. Sınıf	8466.75	7.32	Toplam	17537.15	330			1.50	.21
	4. Sınıf	6267.12	7.99							
Güven ve Bağışlama	1. Sınıf	10837.16	5.48	Gruplar A.	74.14	3	24.71			
	2. Sınıf	7737.14	5.36	Grup İçi.	10812.13	327	33.06			
	3. Sınıf	8437.76	6.64	Toplam	10886.27	330			.74	.52
	4. Sınıf	6238.37	5.33							
Saygı ve Doğruluk	1. Sınıf	10836.98	5.22	Gruplar A.	148.95	3	49.65			
	2. Sınıf	7738.67	4.57	Grup İçi.	8085.95	327	24.72			
	3. Sınıf	8438.21	5.39	Toplam	8234.90	330			2.00	.11
	4. Sınıf	6238.12	4.35							
Dürüstlük ve Paylaşım	1. Sınıf	10821.74	3.21	Gruplar A.	46.05	3	15.35			
	2. Sınıf	7722.58	3.29	Grup İçi.	3092.63	327	9.45			
	3. Sınıf	8422.58	2.75	Toplam	3138.68	330			1.62	.18
	4. Sınıf	6222.29	2.95							
Paylaşım ve Saygı	1. Sınıf	10816.23	2.61	Gruplar A.	31.54	3	10.51			
	2. Sınıf	7716.83	2.27	Grup İçi.	2062.74	327	6.30			
	3. Sınıf	8416.95	2.65	Toplam	2094.29	330			1.66	.17
	4. Sınıf	6216.40	2.40							

Tablo 19’da, sınıf öğretmeni adaylarının disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, saygı ve doğruluk, dürüstlük ve paylaşım, paylaşım ve saygı bireysel değer düzey ortalamaları öğrenim gördükleri sınıfa göre farklı olduğu görülmektedir. ANOVA testi bulgularına göre bu farklılıkların disiplin ve sorumluluk ($F[3, 327]=1.50$, $sd=330$, $p=.21>0.05$), güven ve bağışlama ($F[3, 327]=.74$, $sd=330$, $p=.52>0.05$), saygı ve doğruluk ($F[3, 327]=2.00$, $sd=330$, $p=.11>0.05$) dürüstlük ve paylaşım ($F[3, 327]=1.62$, $sd=330$, $p=.18>0.05$), paylaşım ve saygı ($F[3, 327]=1.66$, $sd=330$, $p=.17>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, saygı ve doğruluk, dürüstlük ve paylaşım, paylaşım ve saygı bireysel değerlerini benzer düzeyde benimsediği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın değişkenlerine ilişkin istatistikler ve bu istatistikler sonucunda elde edilen bulgular, alt problemlere göre ele alınarak ilgili alan yazını ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar.

Bu çalışmada, sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçek 9'lu likert tipine göre derecelendirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde ölçeğe ait öğretim stratejileri alt boyutu, sınıf yönetimi alt boyutu ve öğrenci katılımı alt boyutuna ilişkin ortalamalar yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada kullanılan ölçek maddelerinden yola çıkarak şu yorumlar yapılabilir: Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin alt boyutunda yer alan öğretim stratejilerinde; sınıf öğretmen adaylarının öğrencilerini değerlendirmede, farklı değerlendirme yöntemlerinde, farklı öğretim yöntemleri kullanmada sınıf yönetiminde; öğrencilerin olumsuz davranışlarını kontrol etmede, sınıf kurallarına uymada, farklı sınıf yönetim anlayışına sahip olmada, öğrenci katılımında; öğrencileri motive etmede, öğrenmeye değer vermelerini sağlamada, öğrenci ailelerini başarı noktasında yönlendirmede öz yeterlik algısının yüksek olduğu söylenebilir. Adayların öğrenci katılımında yeterlik düzeyinin yüksek olması uygulama okullarındaki öğretmenleri gözlemlmeleri sonucunda elde ettikleri dolaylı deneyimlerle (Bandura, 1997) öz yeterliklerini geliştirdikleri düşünülebilir. Bandura (1997) yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, öğrencilerini motive etmek için daha fazla çaba sarf ettiği, akademik işlere daha çok zaman ayırdığı ve başarıyı arttırabildiğini aynı zamanda öğrencilerinin öğrenmesi için daha çok çaba harcar, amaçlarına ulaşmaları için öğrencilerine destek olur, yönlendirir ve öğrencilerinin içsel motive olmalarını sağlar (Bandura, 1994). Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmen adayları, öğretmen olduklarında kendilerini işlerinde yeterli gören ve bu algılarını öğrencilere olumlu yansıtabilecek bireyler olarak görülebilir. Düşük öz yeterliğe sahip öğretmenler ise çeşitli problem ve zorluklarla karşılaştıklarında, onları çözmek yerine hemen

vazgeçme eğilimindedirler (Sökmen, 2018). Ayrıca yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının öğretim sürecinde başarılı oldukları ve bu başarının da öğrencilerin başarısına yansıdığı söylenebilir (Kiremit, 2006). Bandura (1997), başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmanın yeterli olmadığını, başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirdiğinden bahsetmektedir.

Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlar ulusal uluslararası alan yazınındaki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmen adaylarının öz yeterliklerini ölçmek için kullanılan öğretmen öz yeterlik ölçeği ile yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Klassen & Chiu, 2010; Perera, Granziera & McIlveen, 2018; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Türkoğlu, Cansoy, & Parlar 2017; Yerdelen, 2013). Klassen ve Chiu (2010) öğretmen öz yeterlik ölçeğinin öğretim stratejileri alt boyutunda, sınıf yönetimi alt boyutunda ve öğrenci katılımı alt boyutunda öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) araştırmalarında öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı alt boyutu ortalama değerlerini yüksek düzeyde bulmuşlardır. Yerdelen (2013) araştırmasında öğretmen öz yeterliği ölçeğinin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı alt boyutunda yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) yaptıkları çalışmada öğretmen öz yeterlik ölçeğine ait öğretim stratejileri alt boyutunun ortalamasını 7.10, sınıf yönetimi alt boyutunun ortalamasını 6.95, öğrenci katılımı alt boyutunun ortalamasını ise 6.92 olarak bulmuşlardır. Belgi (2016) yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerinin genel öz yeterlik düzeylerini yüksek olarak bulmuştur. Türkoğlu, Cansoy ve Parlar (2017) öğretmenlerin iş memnuniyeti ve öz yeterliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada öğretmen öz yeterliklerini belirlemek için öz yeterlik ölçeği kullanmışlardır. Öz yeterlik ölçeğinin öğretim stratejileri alt boyutunda maddelerin ortalamasını 7.02, sınıf yönetimi alt boyutunda maddelerin ortalamasını 6.91 ve öğrenci katılımı alt boyutunda ise maddenin ortalamasını 6.54 olarak bulmuşlardır. Perera, Granziera ve McIlven (2018) yaptıkları çalışmada öz yeterlik ölçeği kullanmış olup öğretim stratejileri alt boyutunda maddelerin ortalamasını 6.87, sınıf yönetimi alt boyutunda maddelerin ortalamasını 7.31 ve öğrenci katılımı alt boyutunda maddenin ortalamasını ise 7.18 olarak bulmuşlardır.

Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin eğitim çıktılarının düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerden daha başarılı olduğu gözlenmektedir (Battersby & Cave, 2014; Klassen & Chiu 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Buna ilaveten yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin yaptıkları işte kendilerine güvenlerinin tam olduğu söylenebilir (Belgi,

2016). Öğretmenlerin alanlarında çok iyi olsalar bile düşük öz yeterliğe sahiplerse derslerin etkin ve verimli geçmesi zor gözükmektedir (Kiremit, 2006). Öğretmen öz yeterliği aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunda ve başarısında da önemli rol oynadığı yapılan çalışmalarda görülmektedir (Mojavezi & Tamiz, 2012). Yani öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin bireysel başarıları ve öğrenci başarıları yüksek olacaktır (Buluç & Demir, 2015). Çünkü öğretmenler öğrencilerle etkileşime girdiklerinde öz yeterlik algıları öğrencilerini ve sınıf ortamını etkilemektedir. Aynı zamanda öğretmen öz yeterliği öğrenmeye etki eden önemli bir faktör olarak görülebilir (Kiremit, 2006). Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının da sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenciyle olan ilişkilerinde öz yeterlik önemli bir faktör olarak görülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerler ve bireysel değerler alt boyutları olan disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı değerlerine ilişkin sonuçlar.

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerler düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçek 5’li likert tipine göre derecelendirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde ölçeğe ait bireysel değerlerin alt boyut değerlerine ait ortalamalar yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıf öğretmeni adayları her bir bireysel değeri yüksek düzeyde benimsediği söylenebilir. Özellikle sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerleri olan “dürüstlük ve paylaşım”, “paylaşım ve saygı” ve “disiplin ve sorumluluk” değerlerinde kendilerini daha yüksek düzeyde tanımlamıştır. Öğretmen adayları tarafından disiplin ve sorumluluk alt boyutu değerinde kendilerini yüksek düzeyde algılıyor olmaları olumlu olarak düşünülebilir. Bu durumda öğretmen adaylarının mesleklerine ciddi bir şekilde baktıkları ve mesleklerinin sorumluluklarına dair hassas oldukları yorumu yapılabilir. İfade edilen sonuçlardan yola çıkılarak araştırmada, bireysel değerlerin genel olarak olumlu ve yüksek düzeyde algılanması, öğretmen adayları açısından olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Buradan hareketle bireysel değerlerin olumlu ve yüksek düzeyde algılanmasının eğitimde olumlu çıktılar alınabileceğini gösterebilir.

Çalışmanın sonuçlarının hem ulusal hem de uluslararası alan yazınındaki sonuçlarla benzerlikler gösterdiği anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmen adaylarının kişisel değerlerini ölçmek için Roy (2003) tarafından geliştirilen Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi, (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanan *Bireysel Değerler Envanteri* ile yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bektaş ve Nalçacı (2012)’nin yaptığı benzer bir çalışmada yine bu çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Parlar ve Cansoy (2016) öğretmen adaylarının bireysel değerleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerini incelemek için yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının bireysel değerlerine dair

algılarının yüksek düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir ve Sezgin (2011)'in çalışmasında, öğretmen adaylarının bireysel değerler olarak dürüstlük, saygı ve güven gibi değerleri diğerlerine oranla daha yüksek düzeyde olumlu algıladıkları görülmüştür. Altunay ve Yalçinkaya (2011) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının alt boyutlarından disiplin ve sorumluluk boyutunu yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin bireysel değer düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden disiplin ve sorumluluk, öğretmen adaylarının öz yeterlik alt boyutları tarafından yordandığı model genel olarak anlamlı görülmektedir. Öz yeterliği oluşturan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetimde yeterlik boyutlarının, bireysel değerlerden disiplin ve sorumluluk boyutunun ancak %24.7'sini açıklamaktadır. Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının disiplin ve sorumluluklarını tahmin etmek için kullanılan öz yeterlik boyutlarının oldukça sınırlı bir model oluşturduğu söylenebilir. Öz yeterlik alt boyutlarından öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetimde yeterlik düzeylerinin anlamlı ve öğrenci katılımında yeterlik düzeyinin ise anlamlı olmadığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenler olan öz yeterliğin alt boyutlarının disiplin ve sorumluluk bireysel değerini açıklama da önem sırası incelendiğinde ise sınıf yönetimde yeterlik ve öğretimsel stratejilerde yeterlik olduğu belirlenmiştir. Bu modele göre sınıf öğretmeni adaylarının disiplin ve sorumluluk bireysel değerleri, sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerini oluşturan sınıf yönetimi ve öğretimsel stratejilerde yeterlik düzeyleri ile pozitif yönde ilişkilidir. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi ve öğretimsel stratejilerde yeterliliklerinin artması adayların bireysel değerlerinden sorumluluk ve disiplini artırmaktadır. Yapılan araştırmalara göre öz-yeterlik, insanın çeşitli alanlarda başarılı olmasında bir etkiye sahiptir (Bandura, 1997).

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden disiplin ve sorumluluk düzeylerinin öz yeterlik düzeyleri tarafından yordandığı regresyon modeli analiz bulgularına göre modelin anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarının bireysel değerlerinden güven ve bağışlama düzeyinin yordanmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri anlamlı olarak kullanılamamaktadır. Dolayısıyla regresyon modeli anlamlı olmadığı için tanımlanmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden dürüstlük ve paylaşım, öğretmen adaylarının öz yeterliğini oluşturan alt boyutları tarafından yordandığı model genel olarak anlamlı görülmektedir. Öz yeterliği oluşturan, öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel

stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının, bireysel değerlerden dürüstlük ve paylaşım boyutunun ancak %13.3'ünü açıklamaktadır. Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının disiplin ve sorumluluklarını tahmin etmek için kullanılan öz yeterlik boyutlarının oldukça sınırlı bir model oluşturduğu söylenebilir. Öz yeterlik alt boyutlarından öğrenci katılımında yeterlik düzeyinin anlamlı, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin ise anlamlı olmadığı görülmektedir. Oluşturulan regresyon modeli anlamlı ve tahmin amacıyla sınırlı da olsa kullanılabilir. Bu modele göre sınıf öğretmeni adaylarının dürüstlük ve paylaşım bireysel değerleri, sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerini oluşturan öğrenci katılımında yeterlik düzeyleri ile pozitif yönde ilişkilidir. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci katılımında yeterlik düzeylerinin artması adayların bireysel değerlerinden dürüstlük ve paylaşımı artırmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden saygı ve doğruluk, öğretmen adaylarının öz yeterliğini oluşturan alt boyutları tarafından yordandığı model genel olarak anlamlı görülmektedir. Öz yeterliği oluşturan, öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının, bireysel değerlerden saygı ve doğruluk boyutunun ancak %7.3'ünü açıklamaktadır. Bu durumda sınıf öğretmeni adaylarının saygı ve doğruluk değerlerini tahmin etmek için kullanılan öz yeterlik boyutlarının oldukça sınırlı bir model oluşturduğu söylenebilir. Öz yeterlik alt boyutlarından sınıf yönetiminde yeterlik düzeyinin anlamlı, öğrenci katılımında yeterlik ve öğretimsel stratejilerde yeterlik düzeylerinin ise anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu modele göre, sınıf öğretmeni adaylarının saygı ve doğruluk bireysel değerleri, sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerini oluşturan sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri ile pozitif yönde ilişkilidir. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin artması adayların bireysel değerlerinden saygı ve doğruluğu artırmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden paylaşım ve saygı, öğretmen adaylarının öz yeterliğini oluşturan alt boyutları tarafından yordandığı model genel olarak anlamlı görülmektedir. Öz yeterliği oluşturan, öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarının, bireysel değerlerden paylaşım ve saygı boyutunun ancak %14.3'ünü açıklamaktadır. Öz yeterlik alt boyutlarından öğrenci katılımında yeterlik düzeyinin anlamlı ve sınıf yönetiminde yeterlik ve öğretimsel stratejilerde yeterlik düzeylerinin ise anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu modele göre, sınıf öğretmeni adaylarının paylaşım ve saygı bireysel değerleri, sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterliklerini oluşturan öğrenci katılımında yeterlik düzeyleri ile pozitif yönde ilişkilidir. Bu kapsamda sınıf

öğretmeni adaylarının öğrenci katılımında yeterlik düzeylerinin artması adayların bireysel değerlerinden paylaşım ve saygıyı artırmaktadır.

Alan yazın da yer alan çalışmaların sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının (Akbulut, 2006; Aydın & Boz, 2010; Büyükduman, 2006; Diken, 2006; Erisen & Çeliköz, 2003; Gencer & Çakıroğlu, 2006; Uygur, 2010; Ülper & Bağcı, 2012; Yıldırım, 2011) olumlu, yüksek yeterlik inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi yordayan çalışmanın oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının bireysel değerlerini ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin, öz yeterlik ilişkisini yordayan önemli bir değişken olduğunu doğrulamaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, mezun olduğu lise, sınıf düzeyine ve akademik başarısına göre öz yeterlik algıları bakımından aralarında anlamlı bir farklılık var olup olmadığına ilişkin sonuçlar.

Sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik düzeyi ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılık t-testi bulgularına göre istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik düzeylerinin kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu duruma kadın sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öz yeterlik inancı düzeylerini cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirten araştırmalar (Çakır vd., 2006; Şeker vd., 2005; Üredi & Üredi, 2006; Britner & Pajares 2006)'dır. Ancak bazı çalışmalarda farklı sonuçlara da rastlanmaktadır. Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013), ise öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öz yeterlik algılarını cinsiyete göre sorgulamış ancak farklılık bulamamıştır. Azar (2010), öz yeterlik inancının cinsiyete göre değişmediğini bulmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik algılarının alt boyutlarından öğrenci katılımında yeterlik düzeyi ortalamalarının da kadın sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci katılımında yeterlik düzeylerinin erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının genel öz yeterlik algılarının alt boyutlarından öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu doğrultuda kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öz yeterlik düzeyi ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öz yeterliğin alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik düzeyleri mezun olunan lise türüne göre herhangi bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Aksu (2008), öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öz yeterlik inancı açısından anlamlı farklılıklar olmadığını bulmuştur. Yenice (2012) fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre öz yeterlik düzeyi ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre öz yeterliğin alt boyut düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik düzeyleri öğrenim gördükleri sınıfa göre herhangi bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yenice (2012) fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Durdukoca (2010) ise sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, mezun olduğu lise, sınıf düzeyine ve akademik başarısına göre bireysel değerler bakımından aralarında anlamlı bir farklılık var olup olmadığına ilişkin sonuçlar.

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden alt boyutlarının puan ortalamaları cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Bu farklılıklar disiplin sorumluluk, saygı doğruluk, paylaşım saygı değerlerinde istatistiksel olarak da anlamlıdır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının disiplin ve sorumluluk, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı bireysel değerleri kadın sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı olarak daha yüksektir. Bu durumda kadın sınıf öğretmeni adaylarının disiplin sorumluluk, saygı doğruluk, paylaşım saygı bireysel değerlerini daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca t-testi bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının güven ve bağışlama, dürüstlük ve saygı bireysel değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu kapsamda kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerden güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım değerlerini benzer düzeyde benimsedikleri söylenebilir. Çavdar (2009) yaptığı

çalışmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, “güven ve bağışlama”, “dürüstlük ve paylaşım” ve “saygı ve doğruluk” alt boyutlarında erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere nazaran bu değerlere daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yalçın (2013) çalışmasında katılımcılarının, “disiplin ve sorumluluk”, “güven ve bağışlama” ve “saygı ve doğruluk” alt boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre değişmezken “dürüstlük ve paylaşım” alt boyutundaki görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Fark çıkan alt boyutlarda kadın katılımcılar, erkek katılımcılardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (2015) çalışmasında, öğretmenlerin bireysel değerlerinden güven, dürüstlük ve sadakat değerlerinde cinsiyet değişkeninde kadınlar lehine farklılaşma görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değer alt boyutlarının düzey ortalamaları mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, paylaşım ve saygı, alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının mezun olduğu lise türüne göre bireysel değerlerden saygı ve doğruluk puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Levene’s testi sonuçlarına sınıf öğretmeni adaylarının bireysel değerlerinden saygı ve doğruluk puanlarının varyansları homojen dağılmıştır. Tukey testi bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre saygı ve doğruluk puan ortalamalarındaki farklılık anadolu ve genel liseler arasında ve anadolu lisesi lehindedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarından anadolu lisesi mezunlarının genel lise mezunlarına göre saygı ve doğruluk bireysel değerini daha yüksek düzeyde benimsediği söylenebilir. Öte yandan sınıf öğretmeni adaylarının mezun olduğu lise türüne göre diğer bireysel değerleri benzer düzeyde benimsediği de söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, saygı ve doğruluk, dürüstlük ve paylaşım, paylaşım ve saygı bireysel değer düzey ortalamalarının öğrenim gördükleri lise türüne göre farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, saygı ve doğruluk, dürüstlük ve paylaşım, paylaşım ve saygı alt boyutlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, saygı ve doğruluk, dürüstlük ve paylaşım, paylaşım ve saygı bireysel değerlerini benzer düzeyde benimsediği söylenebilir.

Öneriler

1-Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları araştırma içerisinde yüksek bir eğilim gösterdiğinden öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının artırılması ve bu yüksek eğilimin

devam etmesi için öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını iyileştirecek ve motivasyonlarını artıracak birtakım faaliyetler düzenlenebilir. Bu faaliyetleri üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar ortaklaşa, sistematik bir biçimde gerçekleştirebilir.

2-Araştırmada öğretmen adaylarının bireysel değer algılarının yüksek olduğu belirlendiğinden öğretmen adaylarının mevcut bireysel değer algılarını geliştirici ders içeriklerinin tasarlanması, kendilerini değerli hissedecekleri sosyal sorumluluk etkinlikleri ve projelerinin artırılmasının gerekli olduğu ve bu hususta gerek ders içeriklerinde gerekse öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretmen adayına daha fazla sorumluluk verilmesi sağlanabilir.

3-Kadın öğretmen adaylarının "disiplin ve sorumluluk", "saygı ve doğruluk" "paylaşım ve saygı" bireysel değer ortalamalarının ve "öğrenci katılımında yeterlik düzeyi" öz yeterlik düzeyi değer ortalamalarının erkek öğretmen adaylarının ortalamalarından daha fazla olmasından ötürü erkek öğretmen adaylarının bireysel değer ve öz yeterlik algı farkındalığı kazanmaları için sorumluluk alacakları, paylaşımında bulunacakları, sevgi ve saygı değerlerini içselleştirecekleri sınıf içi/sınıf dışı grup etkinlikleri düzenlenebilir.

4-Türkiye’de öğretmen bireysel değerlerinin ne seviyede olduğu daha derinlemesine incelenebilir ve nasıl geliştirilebileceği konusunda çeşitli araştırmalar yapılabilir. Hatta sınıf öğretmen adaylarının bireysel değerleri öğretmen olduktan sonrada araştırılıp karşılaştırılarak daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

5-Araştırmanın değişkenleri ile bireyin zaman içerisindeki değişimini takip eden boylamsal çalışmalar yapılabilir.

6-Araştırmanın genellenebilirliği açısından değişkenler farklı il ve farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla yürütülebilir.

7- Bandura (1997) öğretmen adaylarının sınıf ortamlarında uygulamalar yaparak deneyim kazanılmasına daha çok fırsat verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü bu uygulamalarla doğrudan deneyimler kazanılmakta ve öz yeterlik de en çok doğrudan deneyimlerden etkilendiğini vurgulamıştır. Bu doğrultu da araştırmanın bulguları da dikkate alınarak öğretmen adaylarının okullardaki uygulamaya yönelik staj saatleri arttırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 34-44.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okur yazarlığı ve bilgisayar öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Aktay, A., & Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi*, 2 (1), 19-65.
- Aktepe, V., & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi. Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Aleti & Meghana, (2011). *The influence of schawrtz 's values on teacher's internet usage: a quantitative study of cross cultural value differences between european nations* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & ThesesGlobal. (UMI No. 1492346).
- Al-Serhan, K. A. (2016). The degree of adherence to educational values by the students of the University of Jordan-in their point of view. *International Education Studies*, 9(1), 55-62.
- Altunay, E., & Yalcinkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yonetimi*, 17 (1), 5-28.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: Bir Kavram Analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 63-80.
- Asan H. T., Ekşi, F., Doğan, A., & Ekşi, H. (2008). Bireysel Değerler Envanteri'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 15-38.
- Aspin, D. N. (2007). The ontology of values and values education. Aspin, D. N., & Chapman, D. J. (Ed.). *Values education and life long learning* (pp. 27-47). Dordrecht: Springer.
- Aydın, S. & Boz, Y. (2010). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi ile ilgili öz yeterlik inançları ve öz yeterlik inançlarının kaynakları. *İlköğretim Online*, 9(2), 694-704.
- Aydın R, Ömür Y., & Argon T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 40 (40), 1-12.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, S., & Demir, T. (2014). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 244-247.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik Kavram Analizleri*. Ankara: Nobel.

- Balat, G. (2003). Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitimi Programları. A. Oktay & Ö. Polat Unutkan (Edt.), *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, F. A., & Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 81-90.
- Baleghizadeh, S., & Shakouri, M. (2015). Investigating the relationship between teachingstyles and teacher self-efficacy among some Iranian ESP universityinstructors. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 394-402.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change-Psychological Review. 34 (2): 191-215. [http://www.uky.edu/ Chapter 2:http://samples.jbpub.com/9781449689742/Chapter2.pdf](http://www.uky.edu/Chapter2:http://samples.jbpub.com/9781449689742/Chapter2.pdf)
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9): 1175–1184. www.uky.edu
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior* , 4, pp. 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.]. *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press. 1998).
- Bandura, A. (1995) *Self-Efficacy in Changing Societies*, 1-46. Cambridge University Press.www.researchgate.net
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S.I. Donaldson, D. E. Berger & K. Pezdek (Eds.), *The rise of applied psychology: Newfrontiers and rewarding careers* (pp. 53-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, Albert (1977). “Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change”, *Psychological Review*, 84, 194–215.
- Bandura, Albert (1993). “Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning”, *Educational Psychologist*, 28, (2), 117–148.
- Bars, M. (2016). Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No.446083).
- Başaran, İ. E. (1991). *İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başol, O., Bilge, E., & Kuzgun, Ş. (2012). Öğrencilerin kariyer değerlerini etkileyen unsurların tespitine yönelik bir araştırma: Bireysel değerler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 57-68.
- Bayram, N. (2015). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.

- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2012). Bireysel değerler ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1239-1248.
- Battersby, S. L., & Cave, A. (2014). Preservice classroom teachers' preconceived attitudes, confidence, beliefs, and self-efficacy toward integrating music in the elementary curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2), 52-59.
- Belgi, S. (2016). *Lisede çalışan rehber öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 429715).
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519-539.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410500342492>.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Bolat, O. İ. (2011). *Öz yeterlik ve lider üye etkileşimi ilişkisi: Göze girme davranışları ve güç mesafesinin etkisi*. Ankara: Detay.
- Brand, B. R., & Wilkins, J. L. M. (2007). Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 297-317.
- Britner, Shari, L., & Pajares, F. (2006). Sources of Science Self Efficacy Beliefs of Middle School students, *Journal of Science Teacher Education*, 43(5), 485-499.
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile işdoymaları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 289-308
- Bümen, N. T., & Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen öz yeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Büyükduman, İ. F. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching, *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183, doi: 10.1080/03054980600645354
- Cartwright, T. (2007). *Setting Priorities : Personal Values, Organizational Results*. Greensboro, NC, USA.
- Catano, V. M., & Hines, M. (2016). The influence of corporate social responsibility, psychologically healthy workplaces, and individual values in attracting millennial job applicants. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 48(2), 142-154

- Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59-72. doi:10.1007/s10671-008-9056-z
- Cohen J. Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- Coladarici, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*. 60(4), 323-337.
- Collinson, V. (2012). Sources of teachers' values and attitudes. *Teacher development*, 16(3), 321-344. doi:10.1080/13664530.2012.688675
- Comerchero, V. (2008). *Gender, tenure status, teacher efficacy, perfectionism and teacher burnout* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3302113).
- Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25-53.
- Çakır, Ö. Kan, A., & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2(1), 36-47.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y., & Tarkın, A. (2013). Öz yeterlik kaynakları ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 12(3), 749-758.
- Çapri, B., & Kan, A. (2006). Öğretmen Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 48-61.
- Çetin, B. (2007). *Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz yeterliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206213)
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 19-24.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (5.Baskı). Pegem Akademi.
- Davidov, E., Meulemann, B., Schwartz, S. H., & Schmidt, P. (2014). Individual values, cultural embeddedness, and anti-immigration sentiments: Explaining differences in the effect of values on attitudes toward immigration across Europe. *Köln Z Soziol*, 66, 263-285.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Demir, T.G. (2015). *Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ve bireysel değerler ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkez'inden edinilmiştir. (Tez No. 381791)
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Demirtaş, H., Cömert, M., & zer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 217183)
- Diken, İ. (2006). Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Dilmaç, B.(2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Doğan, B. (2007). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Doğanay, A. (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi“Yapılandırmacı Bir Yaklaşım”*. C. Öztürk (Edt.), *Değerler Eğitimi*. Ankara:Pegem-A.
- Doman, P. J., (2016), *Professional relationship an interpretive phenomenological analysis of professional development experiences and teacher's self efficacy* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & ThesesGlobal. (UMI No. 10194283)
- Dumas, C., & Blodgett, M. (1999), “Articulating values to inform decisionmaking: lessons from family firms around the world”, *International Journal of Value Based Management*,12, 209-221.
- Durdukoca, F. Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 72-75.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35, 98-110
- Ekşi, H. (2003). Temel insani 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 Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 55-72.
- Erisen, Y. & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-440.
- Fenn, M. L. (2019). *The relationship between a teacher's self efficacy with using technology and their level of integrating of technology* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & ThesesGlobal. (UMI No. 13808572)
- Fernandes, L. (1999). Value personalisation: A base for value education. *International Conference on Teacher Education*, 27.
- Fındıkçı, İ. (2001). *Bilgi toplumunda eriyen değerler ve eğitim*. Eğitimde Yansımalar IV: 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. Ankara: Başkent Öğretmen Evi, 11-13,20-26.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 215787)

- Fisher, Y., & Kostelitz, Y. (2015). Teachers' self-efficacy vs. parental involvement: Prediction and implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 14(3), 279-307.
- Gencer, A. S., & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Gladwell, M. (2009). *Çizginin dışındakiler* (A. Özer, çev.). İstanbul: Mediacat.
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teachers job satisfaction and self-efficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321-342.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goodman, S. A., & Svyantek, D. J. (1999). Person-organization fit and contextual performance: Do shared values matter. *Journal of Vocational Behavior*, 55(2), 254-275.
- Griffin, L. E. (2016). *The effect of strengths awareness and development on the self-efficacy of teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 10275511)
- Gurvitch, R., & Metzler, M. W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 437-443.
- Güler, A., Öneren, M., & Bozacı, İ. (2014). Çalışanların bireysel değerleri ile örgütsel çatışma yönetimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Kamu yöneticileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 29(III), 439-455.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi. Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları: 8. Amsterdam
- Güngör, E. (1997). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar: ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. Profesörlük tezi. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Gürçan, A. (2005). Bilgisayar Özyeterliliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştiricilerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 28(12), 101-119.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 99-116.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 404-420.
- Hills, M. D. (2002). Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4), 1-14.
- Hostetter, S. J. (2003). *Institutional culture in the bible college and its relationship to organizational member's values* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3087175).

- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi, örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon*. (İ. Anıl-B. Doğan, Çev.) İstanbul: Beta Yayım.
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 441416)
- Hüseyinliklioğlu, B. (2010). *Bireysel değerler ve örgütsel bağlılık düzeyi ilişkisi: asker hastanesi çalışanları üzerinde bir inceleme*. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 8163)
- İlgaz, G. Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(1). 60-61
- İlter, İ., & Köksalan, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21 (1), 113-128.
- Jones, K. R. (2011). *Teacher self-efficacy beliefs related to chronic disruptive behavior* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3469333).
- Kahyaoğlu, M. Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kan, A. (2011). Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı. Filiz, S.B. (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları içinde* (s.75-95). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Karakuş, M., & Alev, S. (2016). Öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerleri ile izlenim yönetimi taktikleri seçimi arasındaki ilişki düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 137-152.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kavrayıcı C., & Bayrak C. (2016) Pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 622-657.
- Kayan, M. S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel ve bireysel değerlerine İlişkin Uyum algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.423512)
- Kılcan, B., Kece, M., Cepni, O., & Kılınc, A. C. (2014). Prospective teachers' reasons for choosing teaching as a profession. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 69-80.
- Kilby, R.W. (1993). *The study of human values*, Maryland: University Press of America.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 186547)
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kluckhohn, F.R., & Strodtbeck, F.L. (1961). *Variations in value orientations*. Illinois: Row Peterson Company
- Koca, A. İ. (2009). *Üniversite öğrencilerinin değerleri ve bireysel özellikleri ile kariyer tercihleri arasındaki ilişki: Çukurova Üniversitesi'nde bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 241492)

- Kotaman, H. (2008). Öz yeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- 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 yeterlilik algıları.” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 195-227.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28.
- Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartzdeğer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Lachman, R., Nedd A., & Hinnings, B. (1994), “Analyzing Cross-National Management and Organization: A Theoretical Framework”. *Management Science*, 25, 40-55.
- Lin, & Yikai, (2002). *Teacher value as a determinant of classroom climate* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3038912).
- Los, R. E. (2014). *The effects of self-regulation and self-efficacy on academic outcome* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 1561584).
- Lurie, W. A. A. (1937). Study of S ranger's value types by the method of factor analysis. *Journal of Social Psychotgy*, 8, 17-37.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed.). London: Pearson.
- Medina, L. G., (2017). *The effects classroom experiences and student conduct have on a teacher's self efficacy in schools with positive behavior interventions and supports* (Doctortal dissertation). ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 10274447).
- Meglino, R. M., & Ravlin, E. C. (1998), “Individual Values In Organizations: Concepts, Controversies and Research”, *Journal of Management*, 24(3), 351-39.
- Mickel, N. M. (2015). *Exploring teachers' autonomy, self efficacy, motivation, and perceptions of state mandated testing in the context of no child left behind* (Doctoral dissertation). Oklahoma University, Norman, USA.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Montgomery, A. (2005). *The values dimension of initial teacher education in nothern ireland* (Doctoral dissertation). Univesity of ulster ProQuest dissertations publishing. (UMI No. U206183).
- Murphy, E.F., Snow, W.A., Carson, P., & Zıgarmı, D. (1997), “Values, sex differences and psychological androgyny”, *International Journal of Value-Based Management*, 10, 69-99.
- Mutlu Bozkurt, T. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 336100)

- Ocak, G. (2013). Öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin rolü. Ocak, G. (Edt.), *Öğretim İlke Ve Yöntemleri* (5.Baskı) içinde (s.465-493). Ankara: Pegem Akademi.
- Ormrod, J. E. (2013). Human learning. M. Baloğlu (Çev. Ed.). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Önder, E., & Taş, A. (2012). Araştırma görevlilerinin değerleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Yeni Fikir*, 9, 8-25
- Önder, E., & Taş, A. (2014). Üniversite bölüm başkanları ve araştırma görevlilerinin değer tercihlerinin karşılaştırılması (SDÜ ve MAKÜ örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 141-164.
- Özaydın T, Çavaş P., & Cansever B. (2017) Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*(18) 1, 1- 30.
- Özcan, H. U. (2012). Birey- örgüt değerleri arasındaki uyumun örgütle özdeşleşme ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 25-39.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306. <http://www.tubaterim.gov.tr/> (09.12.2018)
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). Öğretmen adaylarının bireysel ve örgütsel değerler ile öğrencilerde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-21.
- Özgür, E. (2013). Yaşa göre değer farklılıkları ve siyasi kuşak aidiyeti. *Sosyoloji Dergisi*, 26,45-76.
- Özsoy, A.S., & Vatan, F. (2007). Bir yüksek okul çalışanlarının bireysel değerlerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 23(2), 1-11.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and Self-Belief in Psychology and Education: An Historical Perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement*, New York, Academic Press.
- Pajares, Frank (1996). Self efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Pajares, Frank (1997). Current directions in self efficacy research. In M. Maehr&P.R. Pintrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. 10, 1–49. Greenwich, CT: JAI Pres.
- Palmer, D. H. (2002). Factors contributing to attitude exchange amongst preservice elementary teachers. *Science Education*, 86(1), 122-138
- Palmer, D. H., (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36, 337-353.
- Parlar H., & Cansoy R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(4), 125-142.
- Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality andrelations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178.

- Redmond, B. F. (2015). Self-Efficacy and social cognitive theory. <https://wikispaces.psu.edu>
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality & Social Psychology Review*, 4(3), 255-276.
- Rokeach, M. (1972), *Beliefs Attitudes and Values*, San Francisco: Josey-Bass.(1973), *The Nature of Human Values*, New York The Free Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press
- Ronen, S. (1986), *Comparative and Multinational Management*, Chapter 2. Cultural and National Perspectives, printed in the U.S.A.
- Ross, J.A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97(2), 227–251.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Roy, A. (2003). Factor Analysis And Initial Validation of The Personal Values Inventory, Unpublished Doctorate Dissertation, USA,Tennessee State University.
- Sagie, A., Kantor, J., Elizur, D., & Barhoum, M. İ. (2005). A cross-cultural investigation of personal values: The Israeli-Palestinian Case. *Problems and Perspectives in Management*, 2, 148-157.
- Sağnak, M. (2005a). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30 (136), 31-38.
- Sağnak, M. (2005b). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin değer uyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(1), 207-228.
- Sağnak, Ş. (2007). Orta öğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin okulun örgütsel değerlerine ilişkin algıları ile bireysel değerleri arasındaki uyum düzeyleri. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Aralan & M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu* içinde (s. 715-726). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Saraç, A. (2008). *The relation of teacher efficacy to students' trigonometry self-efficacy and trigonometry achievement* (MSc thesis). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 301707).
- Sarı, V. S. (2014). *Sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer araştırma öz yeterliklerine etkisi* (Doktora tezi). Yüksek öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 381090).
- Schwartz, S. H. (1994). Are the universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 8(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20.
- 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, 1-65.
- Schwartz, S. H. & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Seçer, B., & Çınar, E. (2011). Bireycilik ve yeni kariyer yönelimleri. *Yönetim ve Ekonomi*, 18(2), 49-62.

- Seçkin, A. (2011). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 286573)
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*, 3.Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Education Needs*, 15(2), 97-105
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Sokolov, C. K. (2017). *Teacher engagement in grades 4-8* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.(UMI No. 1026517).
- Sökmen, Y. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 511735)
- Spranger, E. (1928) Types of men. Halle: Max Neimeyer.
- Stokes, P., Baker, C., & Lichy, J. (2016). The role of embedded individual values, belief and attitudes and spiritual capital in shaping everyday postsecular organizational culture. *European Management Review*, 13, 37-51.
- Şeker, Hasan, Deniz, S., & Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237-253.
- Şenol, B. F. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 314225)
- Şişman, M. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. (10. Baskı). Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tamir, M., Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Riediger, M., Torres, C., Scollon, C., Dzokoto, V., Zhou, X., & Vishkin, A. (2016). Desired emotions across cultures: A value-based account. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(1), 67-82.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(1), 113-148.
- Taşdelen, A. (1998). *Üniversite öğrencilerinde ereksel ve araçsal değerler hiyerarşisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 72907)
- TED (2014). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. <http://www.turkegitimderneği.org.tr>. Erişim Tarihi: 6 Ocak 2018.

- Tekin, H. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara:Yargı Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tokmak, N. (2009). *Öğretmenlerin değer yargılarının eğitim süreçlerine etkilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 231817)
- Tuna, S. (2012). *Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 305420).
- Turan, S., Durceylan, B., & Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 181-202.
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 93-103
- Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi ana bilim dalı lisans öğrencilerinin öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Uysal, A. (2015). Özerklik desteği ve kronik ağrılar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(36), 28-35.
- Uzkurt, C. (2007). Tüketicilerin yenilikleri benimseme eğilimleri üzerinde bireysel değerlerin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 241-260.
- Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Ünal, F. (2011). Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlere yönelik bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 2(4), 3-24.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. . (erişim tarihi: 04.03.2010)
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Yaman, S., Koray Cansüngü, Ö., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (3), 355-366.

- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 239298)
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *TÜBAR*, XIX, 499-522.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yerdelen, S. (2013). *Multilevel investigations of students' cognitive and affective learning outcomes and their relationships with perceived classroom learning environment and teacher effectiveness* (Doctoral dissertation). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 377887).
- Yerdelen, S., Sungur, S., & Klassen, R. M. (2016). Türkiye'deki fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki iyilik durumlarının bazı demografik ve kontekst değişkenleri ile ilişkisi: Çok değişkenli analiz. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 147-161.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 298589)
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: PegemA.
- Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerler ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 297-315
- Yılmaz, K. (2013). Üniversite öğrencilerinin dini yönelimleri ile bireysel değerleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 135-140.
- Yiğittir, S. (2012). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz değer sınıflandırmasına göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-15.
- Yu, P-L., Fang, S-C. & Wang, Y-L. (2016). Improving IT professionals job skills development: The use of management styles and individual cultural value orientation. *AsiaPasific Management Review*, 21, 63-73.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 279762)
- Zhou, X. (2016). Desired emotions across cultures: A value-based account. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111 (1), 67-82.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich: Information Age.
- Zulkosky, K. (2009). *Self-Efficacy: A concept analysis*. Journal Compilation, Wiley Periodicals, Inc.

EKLER

EK-1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Değerli Öğretmenler,

Aşağıdaki sorular sizlerin sahip olduğu bireysel değerler ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Veriler bilimsel bir çalışma dışında kullanılmayacaktır. Katkılarınızdan ötürü teşekkür ederiz. Size uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

- 1)Cinsiyetiniz: K () E ()
 2)Mezun olduğunuz lise: Genel lise () Anadolu Lisesi () Öğretmen lisesi () Diğer.....
 3)Sınıfınız: 1() 2() 3() 4()
 4)Genel akademik not ortalamanız(AGNO):

	Yetersiz	Çok yeterli	az	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli			
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK-2. Bireysel Değerler Ölçeği

KİŞİSEL DEĞERLER ÖLÇEĞİ	Sıra No	Beni Hiç Tanımlamaz	Beni Nadiren Tanımlar	Beni Bazen Tanımlar	Beni Genellikle Tanımlar	Beni Her Zaman Tanımlar
Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz.						
Nitelikli bir çalışma ortamına kendimi adamaktayım.	1	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Adanmış bir çalışanım.	2	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İşverenimin başarılı olduğunu görmeye kendimi adadım.	3	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ulaşmaya çalıştığım amaçlarım var.	4	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Hedeflerim vardır.	5	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İnsanların itimat ettiği biriymişimdir.	6	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İşimi yaparken doğru süreçleri takip ederim.	7	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kendimi disiplinli biri olarak görüyorum.	8	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Güvenilir biriyim.	9	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kendimi sadık bir kişi olarak tanımlarım.	10	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İnsanlar bana güvenir.	11	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kendimi kaliteli bir ürün ortaya koymaya adanmışımdır.	12	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İşte adil olarak kendime düşen payı yaparım.	13	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Birlikte çalıştığım insanlara saygı duyarım.	14	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İnanmış bir değerimdir.	15	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Özgür ruhlu olmakla kendini kontrol edebilmek arasında denge kurabilirim.	16	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
“Affedebilir ve unutabilirim”	17	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Hata yapan insanları affedebilirim.	18	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Biri benim duygularımı incittiğinde affedebilirim.	19	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geçmişte bana yanlış davranmış olan birini affederim.	20	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kin tutarım.	21	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
“Özür dilerim” demek benim için kolaydır.	22	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Başkalarına güvenmenin eski moda olduğunu düşünüyorum.	23	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Geçmiş deneyimlerimden dolayı konuşmayacağım insanlar vardır.	24	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Diğer insanlara güvenmek konusunda şüpheciyimdir.	25	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Hiç kimseye güvenemem.	26	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bir şeyi yapacağını söyleyip de yapmayan insanları affedebilirim.	27	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Diğer insanların fikirlerini dinlemektense kendimi onlarla karşı karşıya kalmış buluyorum.	28	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sonuçları ne olursa olsun doğrulardan yanayım.	29	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Özür dilemek bana göre değildir.	30	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dürüstlük benim için en üstün önceliğe sahiptir.	31	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sözüm senedir.	32	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Paylaşmacı biriymişimdir.	33	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dürüstlük ve doğruluk başarıyla ilişkilidir.	34	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dürüstlüğü işe yaradığını düşünürüm.	35	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kendimi dürüst biri olarak görürüm.	36	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Birlikte çalıştığım insanların yorumlarını saldırgan bulursam onlara nasıl hissettiğimi söylerim.	37	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kendi hatalarım hakkında dürüst olabilirim.	38	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bir hata yaptığımda hatamı kabul ederim.	39	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dürüstçe fikirlerimi ifade ederim.	40	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dürüstlük ve bütünleşme ev dışında gerekli değildir.	41	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Başkalarının bakış açılarına saygı duyarım.	42	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bence özür dilemek zayıflık işaretidir.	43	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Biriyle paylaşımda bulununca kendimi iyi hissederim.	44	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Diğer insanların katkısına saygı duyarım.	45	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kendimi tümüyle iyi hissetmemde paylaşmanın yeri büyüktür.	46	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bence paylaşmak iyi ve sağlıklı bir ilişkinin temelidir.	47	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad Türkan Özgür

Soyad BEKTAŞ

Doğum Yeri Kilis

Eğitim Bilgileri

İlkokul Kilis Kartalbey İlkokulu

Ortaokul Mehmet Uluğ Can Ortaokulu

Lise Hacı Mehmet Koçarslan Anadolu Lisesi

Lisans Atatürk Üniversitesi

Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği (2006 - 2010)

Yüksek Lisans Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2011-2019)

İş Deneyimi

1. Erzurum - Pasinler Şehit İlhami Koçak İlkokulu

Sınıf Öğretmeni (2011 - 2014)

2. Eskişehir - Tepebaşı Şehit Mutlu Yıldırım Ortaokulu

Özel Eğitim Öğretmeni (2014 - 2017)

3. Kilis - Merkez Abdurrahman İyigün Ortaokulu

Özel Eğitim Öğretmeni (2017-....)

Bilgisayar Bilgisi

MS Windows, MS Office (Word, Excel, PowerPoint), Web2.0

İletişim Bilgileri

Mail Adresi ozgur.kiz2579@hotmail.com

Telefon 05055063109