

**DOKTORA TEZİ**

**2021**

**BAUN**

**R. TARHAN**

**T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ  
ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇERİSİNDE  
ÖĞRETİMİNİ YAPTIKLARI DEĞERLERİN,  
ÖZ YETERLİK VE EPİSTEMOLOJİK  
İNANÇLAR İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**RUKİYE TARHAN**

**BALIKESİR, 2021**



**T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇERİSİNDE ÖĞRETİMİNİ  
YAPTIKLARI DEĞERLERİN, ÖZ YETERLİK VE  
EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR İLE İLİŞKİSİNİN  
İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**RUKİYE TARHAN**

**TEZ DANIŞMANI**

**PROF. DR. ERDOĞAN TEZCİ**

**BALIKESİR, 2021**

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEZ ONAYI\***

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201012510003 numaralı Rukiye TARHAN'ın hazırladığı Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Öğretimini Yaptıkları Değerlerin, Öz Yeterlik ve Epistemolojik İnançlar İle İlişkisinin İncelenmesi konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 08.07.2021 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.

Başkan (Danışman) Prof. Dr. Erdoğan Tezci	İmza
Üye Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN	İmza
Üye Doç. Dr. Burcu SEZGİNSOY ŞEKER	İmza
Üye Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ	İmza
Üye Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ	İmza

.../.../...

Enstitü Onayı

## ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

08/07/2021

İmza

Rukiye TARHAN

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇERİSİNDE ÖĞRETİMİNİ YAPTIKLARI DEĞERLERİN, ÖZ YETERLİK VE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

**TARHAN, Rukiye**

**Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ**

**2021, XVI +238 Sayfa**

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretimini yaptıkları değerlerin neler olduğunu, öğretmenler açısından önem sırasını belirlemek ve öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumları, öz yeterlilik algıları ve epistemolojik inançları ile ilişkisini açıklamak amaçlanmıştır. Demografik değişkenlerin etkisinin belirlenmesinde ise nedensel karşılaştırma araştırma deseni kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yıllarında Balıkesir ilinde görev yapan 1173 “Temel Eğitim Öğretmeni” katılmıştır. Bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Değerler Öğretimi Ölçeği, Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği, Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği, Değerlerin Önemi Ölçeği ve Marlene Schomer Aikins (1990) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik ve geçerlik analizi için 490 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Geliştirilen ölçeklerin faktör yapılarını tespit etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Bütün ölçeklere Betimsel Analiz yapılmış ve Çarpıklık-Basıklık Katsayısına bakılmıştır. Ölçeklerle bağımsız değişkenler arasındaki

karşılaştırmalarda Güç Testi Analizi, normallik ve varyansların homojenliğinin sağlandığı durumlarda Bağımsız Gruplar t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (anlamlıysa Tukey HSD Analizi), sağlanamadığı durumlarda Kruskal Wallis H testi (anlamlıysa Mann Whitney U Testi) ile analiz yapılmıştır. Ayrıca bağımlı değişkenler arasında ki ilişkiyi belirlemek için de Korelasyon Analizi yapılmış, Yapısal Eşitlik Modeli oluşturulmuştur.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin değerlerin öğretimine olumlu baktıkları ve değerleri sınıf dışı etkinliklerden daha çok sınıf içi etkinlikler yoluyla öğretmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin “Değerler Öğretimine” ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre farklılık olmadığı, ancak mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “Değerlere İlişkin Tutumları” cinsiyete, mezun olunan okul türüne ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği, ancak mesleki kıdem ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlere önem verdikleri görülmüştür. “Değerlerin Önemi Ölçeğinin” geneli ile cinsiyet, mezun olunan okul türü ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından farklılık belirlenirken mesleki kıdem ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'nin geneline ilişkin öğretmenlerin “olumlu” yönde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç”larının cinsiyete ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermediği ancak eğitim düzeyine, mesleki kıdem ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Epistemolojik İnanç Ölçeği”nin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda sadece öğrenim görülen bilim alanı değişkeni açısından farklılık olduğu, diğer değişkenler açısından ise farklılık olmadığı belirlenmiştir. Değişkenler arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda düşükte olsa anlamlı ilişki belirlenmiştir. Epistemolojik inancın değerler öğretimini, değerlerin önem derecesini, değerlere ilişkin tutumu ve değerler öğretimine yönelik öz yeterlik inancını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediği gözlenmiştir. Değerleri öğrencilere kazandıracak olan kurumlardan birinin de okullar olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerde bu yönde eğitilmeleri yararlı olacaktır. Hem hizmet öncesi hem de

hizmet içi eğitim kurumlarında ğretmen adaylarına değerler öğretimine yönelik uygulamalı eğitimler verilmeli ve rehberlik edilmelidir. Değerler ğretiminin en öncelikli amaçlarından biri olan iyi insan yetiştirme hedefi; programlarda duyuşsal alana ağırlık verilerek, içsel güdülenmenin ve motivasyonun artırılması yoluyla gerçekleştirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler, Tutum, z Yeterlik ve Epistemolojik İnanç





## **ABSTRACT**

### **THE EXAMINATION OF RELATIONSHIP BETWEEN VALUES THAT TEACHERS INSTRUCT IN CLASSROOM AND SELF-EFFICACY ALONG WITH EPISTEMOLOGICAL BELIEFS**

**TARHAN, Rukiye**

**PhD Dissertation, Department of Educational Sciences**

**Advisor: Assoc. Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ**

**2021, XVI+238 pages**

In this study, it was aimed to determine what the values teachers teach, the order of importance for teachers, and explain the relationship with teachers' attitudes towards values, self-efficacy perceptions and epistemological beliefs. The causal comparison research design was used to determine the effect of demographic variables. Correlational research design was used to determine the relationship between variables. 1173 "Basic Education Teachers" working in Balıkesir in the academic years of 2015-2016 participated in the research. In this research, Values Teaching Scale, Values Teaching Self-Efficacy Belief Scale, Attitude Scale towards Values, Importance of Values Scale and Epistemological Belief Scale developed by Marlene Schomer Aikins (1990) were used. For the reliability and validity analysis of the scales, a pilot application was performed on 490 teachers. Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis were performed to determine the factor structures of the developed scales. The Cronbach Alpha coefficient was used in the reliability analysis. Descriptive Analysis was performed on all scales and the Skewness-Kindness Coefficient was checked. In the comparisons between the scales and independent variables, analysis was performed with Power Test Analysis, in cases where normality and homogeneity of variances were provided, Independent Groups t-Test, One-Way Analysis of Variance (Tukey HSD Analysis if significant) and Kruskal Wallis H test if not available (Mann Whitney U Test if significant). In addition, Correlation Analysis was performed to determine the relationship between dependent variables and Structural Equation Model was created.

As a result of the research, it is seen that teachers have a positive attitude towards teaching values and prefer to teach values through classroom activities rather than out-of-class activities. It has been concluded that there is no difference in the views of teachers on "Values Teaching" according to gender, but there is a difference according to the variables of professional seniority, type of school graduated, education level and field of study. It has been concluded that teachers' attitudes towards values are generally positive. It has been determined that teachers' "Attitudes Towards Values" differ according to gender, type of school graduated and education level, but not according to professional seniority and field of study. It has been observed that teachers attach importance to values. It has been concluded that there is no difference between the variables of the "Importance of Values Scale" and gender, type of school graduated and education level, while there is no difference according to the variables of professional seniority and field of study. It has been observed that the teachers express a "positive" opinion about the Values Teaching Self-Efficacy Belief Scale in general. It has been determined that the teachers' "Teaching Values Self-Efficacy Beliefs" do not differ according to gender and the type of school they graduated from, but differ according to the level of education, professional seniority and the variables of the field of science studied. It has been determined that there is a difference only in terms of the field of study in the dimension of "Belief that Learning Depends on Effort" of the "Epistemological Belief Scale", and there is no difference in terms of other variables. As a result of the correlation analysis between the variables, a significant relationship has been determined, albeit lowly. It has been observed that epistemological belief both directly and indirectly affects teaching values, the degree of importance of values, attitude towards values and self-efficacy belief towards teaching values. Considering that one of the institutions that will bring values to students is schools, it would be beneficial to train teachers in this direction in pre-service training. In both pre-service and in-service education institutions, pre-service teachers should be given practical training on teaching values and should be guided. The goal of raising good people, which is one of the primary goals of values teaching; This can be achieved by focusing on the affective field in the programs and increasing intrinsic motivation and motivation.

**Key Words:** Values, Attitude, Self-Efficacy and Epistemological Belief

## ÖNSÖZ

Eğitimin en temel amaçlarından biri iyi insan yetiştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için değer kavramının derinlemesine bir şekilde irdelenmesi, analiz edilmesi, yorumlanması ve eğitim-öğretim programlarına yansıtılması gerekmektedir. Aynı zamanda bu kavramın eğitim-öğretimin baş aktörleri olan öğretmenler tarafından en iyi şekilde anlaşılacak, uygulamaya yansıtılması gerekmektedir. Etkin bir uygulama sonucunda gerek evrensel gerekse milli değerleri temel alıp, içselleştirerek bireylerin kendi değerlerini oluşturmaları sağlanmalıdır. Çünkü son yıllarda ahlaki yozlaşmalar, suç oranlarının artması gibi nedenlerden dolayı değerlerin öğretimi ve bireylerin değer kazanımları oldukça önem kazanmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın değerlerin öğretime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Doktora eğitimime ve bu araştırma sürecine başladığım andan itibaren bugüne kadar bana rehberlik eden, bilgilerini, desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye çok teşekkür ederim. Tez İzleme Komitesinde yer alan ve aynı zamanda hem ders döneminde hem de araştırma sürecinde beni bilgilendiren, desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a ve Tez İzleme Komitesinde yer alan pozitif yaklaşımıyla beni motive eden Doç. Dr. Burcu SEZGİNSOY ŞEKER hocama; Doktora ders aşamasında derslerine katıldığım Prof. Dr. Nevin Saylan, Prof. Dr. Uğur GÜRGAN, Prof. Dr. Kemal Oğuz ER ve Dr. Öğr. Üyesi Nihat Uyangör hocalarıma bana verdikleri emekler için çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimimin başından itibaren bana destek olan başta sevgili anneme, babama ve canım aileme teşekkür ederim. Evliliğimizin başından itibaren doktora sürecinde bana destek olan ve varlığıyla güç veren sevgili eşim Teoman TARHAN'a, kıymetlim, bal oğlum Kayra Hamza TARHAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Canım oğlum, balım;

Unutma ki hayallerin her zaman avcunun içinde pes etmeden, yılmadan  
çabalarsan onlara ulaşman an meselesidir...

# İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ .....	viii
İTHAF .....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xvii
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	xxiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxv
<b>1.GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	7
1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri.....	8
1.4. Araştırmanın Önemi .....	10
1.5. Araştırmanın Sayıltıları .....	13
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
1.7. Araştırmada Geçen Kavramlara İlişkin Tanımlar .....	13
<b>2. İLGİLİ ALANYAZIN</b> .....	<b>15</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	15
2.1.1. Değer Nedir? .....	15
2.1.2. Değerlerin Özellikleri .....	17
2.1.3. Değerlerin Sınıflandırılması .....	20
2.1.3.1. Milton Rokeach.....	20
2.1.3.2. Schalom Schwartz.....	23
2.1.3.3. Geert Hofstede .....	28
2.1.3.4. Ronald F. Inglehart.....	30
2.1.3.5. Eduard Spranger.....	31

2.1.3.6. Gordon Willard Allport, Philip Ewart Vernon ve Gardner Lindzey.....	32
2.1.4. Değerler Öğretimi ve Amaçları .....	32
2.1.5. Değerler Öğretimini Etkileyen Faktörler .....	33
2.1.6. Değerler Öğretiminin Temel Öğretim Programlarındaki Yeri ...	34
2.1.7. Değerler Öğretiminde Okulların ve Öğretmenin Rolü .....	36
2.1.8. Değerlerin Öğretime Yönelik Öğretmen Tutumu.....	38
2.1.9. Öğretmenlerin Değer Öğretime Yönelik Öz Yeterlik İnancı .	40
2.1.10. Epistemolojik İnanç .....	43
2.1.10.1. Epistemolojik İnanç ile Değerler Arasındaki İlişki.....	45
2.1.11. Öğretmenlerin Değerlerin Öğretime Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları, Değerlerin Önemi, Öğretime Yönelik Öz Yeterlik İnancı, Tutumu ve Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki.....	46
2.2. İlgili Araştırmalar .....	48
2.2.1. Değerler Öğretime Yönelik Yapılan Araştırmalar .....	48
2.2.1.1. Değerler Öğretime Yönelik Yapılan Ulusal Araştırmalar	48
2.2.1.2. Değerler Öğretime Yönelik Yapılan Uluslararası Araştırmalar.....	51
2.2.2. Tutuma Yönelik Yapılan Araştırmalar .....	54
2.2.2.1. Tutuma Yönelik Yapılan Ulusal Araştırmalar .....	54
2.2.2.2. Tutuma Yönelik Yapılan Uluslararası Araştırmalar .....	56
2.2.3. Değerlerin Öneme Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	58
2.2.3.1. Değerlerin Öneme Yönelik Yapılan Ulusal Araştırmalar	58
2.2.3.2. Değerlerin Öneme Yönelik Yapılan Uluslararası Araştırmalar.....	60
2.2.4. Öz Yeterlik İnancına Yönelik Yapılan Araştırmalar .....	60
2.2.4.1. Öz Yeterlik İnancına Yönelik Yapılan Ulusal Araştırmalar	60

2.2.4.2. Öz Yeterlik İnancına Yönelik Yapılan Uluslararası Araştırmalar.....	62
2.2.5. Epistemolojik İnanca Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	64
2.2.5.1. Epistemolojik İnanca Yönelik Yapılan Ulusal Araştırmalar.....	64
2.2.5.2. Epistemolojik İnanca Yönelik Yapılan Uluslararası Araştırmalar.....	66
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>68</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	68
3.2. Evren ve Örneklem.....	69
3.3. Veri Toplama Araçları.....	72
3.3.1. Değerler Öğretimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi .....	72
3.3.1.1. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizlerinin Yapılması .....	73
3.3.1.2. Değerler Öğretimi Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi.....	81
3.3.2. Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	83
3.3.2.1. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizlerinin Yapılması .....	83
3.3.2.2. Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi .....	89
3.3.3. Değerlerin Önemi Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	89
3.3.3.1. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizlerinin Yapılması .....	90
3.3.3.2. Değerlerin Önemi Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi .....	94
3.3.4. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanc Ölçeği'nin Geliştirilmesi .....	95
3.3.4.1. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizlerinin Yapılması .....	96
3.3.4.2. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanc Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi .....	101
3.3.5. Epistemolojik İnanc Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....	102
3.3.6. Ölçeklerin Asıl Uygulama Formlarının Hazırlanması ve Uygulamaların Yapılması .....	104
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	105

<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>108</b>
4.1. Değerler Öğretimine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	109
4.1.1. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeyi Nedir?.....	109
4.1.2. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	111
4.1.2.1. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	112
4.1.2.2. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	113
4.1.2.3. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	115
4.1.2.4. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	118
4.1.2.5. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	121
4.2. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	123
4.2.1. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Düzeyi Nedir?.	123
4.2.2. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	125
4.2.2.1. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	125
4.2.2.2. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	127
4.2.2.3. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumları Mezun Olunan Okul Türü Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	128



4.2.2.4. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumları Eğitim Düzeyi Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	131
4.2.2.5. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumları Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Farklılık Göstermekte midir? .	133
4.3. Öğretmenlerin Değerlerin Öneme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	134
4.3.1. Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Düzeyi Nedir?.....	134
4.3.2. Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	135
4.3.2.1. Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşleri Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	135
4.3.2.2. Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşleri Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	136
4.3.2.3. Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşleri Mezun Olunan Okul Türü Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	137
4.3.2.4. Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşleri Eğitim Düzeyi Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	139
4.3.2.5. Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşleri Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	140
4.4. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnancına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	141
4.4.1. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Düzeyi Nedir? .....	141
4.4.2. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	143
4.4.2.1. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	144

4.4.2.2. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	145
4.4.2.3. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Mezun Olunan Okul Türü Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	147
4.4.2.4. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Eğitim Düzeyi Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	149
4.4.2.5. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	151
4.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	153
4.5.1. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Düzeyi Nedir?.....	153
4.5.2. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	156
4.5.2.1. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	156
4.5.2.2. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	157
4.5.2.3. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Mezun Olunan Okul Türü Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	159
4.5.2.4. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Eğitim Düzeyi Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	162
4.5.2.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Farklılık Göstermekte midir? .....	164
4.6. Öğretmenlerin Değerlerin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinlikler ile Değerlere İlişkin Tutumları, Öz Yeterlik İnançları, Değerlerin Önemi ve Epistemolojik İnançları Arasında Anlamlı İlişki Var mıdır? .....	165
4.7. Öğretmenlerin Değerlerin Öğretimi ile Değerlere İlişkin Tutumları, Öz Yeterlik İnançları, Değerlerin Önemi ve Epistemolojik İnançlarına Yönelik Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular .....	167
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>172</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	172

5.1.1. Değerler Öğretimine Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	173
5.1.2. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	177
5.1.3. Değerlerin Öneme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	181
5.1.4. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançına Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	184
5.1.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	189
5.1.6. Öğretmenlerin Değerlerin Öğretimine Yönelik Görüşleri ile Değerlere İlişkin Tutumları, Öz Yeterlik İnançları, Değerlerin Önemi ve Epistemolojik İnançları Arasında Anlamlı İlişki Olup Olmadığına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	192
5.1.7. Öğretmenlerin Değerlerin Öğretimi ile Değerlere İlişkin Tutumları, Öz Yeterlik İnançları, Değerlerin Önemi ve Epistemolojik İnançlarına Yönelik Yapısal Eşitlik Modeline Yönelik Sonuç ve Tartışma .....	193
5.2. Öneriler.....	197
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler .....	197
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	200
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>201</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>224</b>
EK-1 Kişisel Bilgi Formu .....	224
EK-2 Değerler Öğretimi Ölçeği .....	226
EK-3 Değerler İlişkin Tutum Ölçeği.....	229
EK-4 Değerlerin Önemi Ölçeği.....	231
EK-5 Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği.....	233
EK-6 Epistemolojik İnanç Ölçeği .....	235
EK-7 İzin Belgeleri .....	237

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa

<b><u>Tablo 1</u></b> Araştırmanın Evreni ve Örneklemi Oluşturan Öğretmen Sayıları.....	69
<b><u>Tablo 2</u></b> Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem ve Cinsiyetlerine Göre Dağılım Tablosu .....	70
<b><u>Tablo 3</u></b> Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul ve Cinsiyetlerine Göre Dağılım Tablosu .....	71
<b><u>Tablo 4</u></b> Değerler Öğretimi Ölçeği'nin KMO ve Barlett's Testi Analiz Sonuçları ....	74
<b><u>Tablo 5</u></b> Değerler Öğretimi Ölçeği'ne Ait Faktörler ve Maddelerin Faktör Yükleri .	75
<b><u>Tablo 6</u></b> Değerler Öğretimi Ölçeği'ne Ait Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri.....	80
<b><u>Tablo 7</u></b> Değerler Öğretimi Ölçeği'ne İlişkin Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yükü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değerleri.....	81
<b><u>Tablo 8</u></b> Değerler Öğretimi Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	82
<b><u>Tablo 9</u></b> Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin KMO ve Barlett's Testi Analiz Sonuçları .....	83
<b><u>Tablo 10</u></b> Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği'ne Ait Faktörler ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	84
<b><u>Tablo 11</u></b> Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri.....	87
<b><u>Tablo 12</u></b> Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği'ne Yönelik Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yükü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değerleri .....	88
<b><u>Tablo 13</u></b> Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	89
<b><u>Tablo 14</u></b> Değerlerin Önemi Ölçeği'nin KMO ve Barlett's Testi Analiz Sonuçları .	90
<b><u>Tablo 15</u></b> Değerlerin Önemi Ölçeği'ne Ait Faktörler ve Maddelerin Faktör Yükleri	91

<b><u>Tablo 16</u></b> Değerlerin Önemi Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri.....	93
<b><u>Tablo 17</u></b> Değerlerin Önemi Ölçeği'ne Yönelik Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yüğü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değerleri.....	94
<b><u>Tablo 18</u></b> Değerlerin Önemi Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	95
<b><u>Tablo 19</u></b> Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'nin KMO ve Barlett's Testi Analiz Sonuçları .....	96
<b><u>Tablo 20</u></b> Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'ne Ait Faktörler ve Maddelerin Faktör Yükleri.....	97
<b><u>Tablo 21</u></b> Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri .....	100
<b><u>Tablo 22</u></b> Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'ne İlişkin Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yüğü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değerleri .	101
<b><u>Tablo 23</u></b> Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	102
<b><u>Tablo 24</u></b> Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Faktörlere göre Madde Dağılımları.....	103
<b><u>Tablo 25</u></b> Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	104
<b><u>Tablo 26</u></b> Ortalama İçin Puan Aralıkları Değeri .....	105
<b><u>Tablo 27</u></b> Yapılan Analizlere İlişkin Özet.....	106
<b><u>Tablo 28</u></b> Değerler Öğretimi Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....	109
<b><u>Tablo 29</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları .....	112
<b><u>Tablo 30</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	113
<b><u>Tablo 31</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	114

<b><u>Tablo 32</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	115
<b><u>Tablo 33</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	117
<b><u>Tablo 34</u></b> Değerler Öğretimi Ölçeğinin Genelinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları.....	117
<b><u>Tablo 35</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	118
<b><u>Tablo 36</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	119
<b><u>Tablo 37</u></b> Değerler Öğretimi Ölçeğinin Genelinin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları .....	120
<b><u>Tablo 38</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları .....	121
<b><u>Tablo 39</u></b> Değerlere İlişkin Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilere Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları .....	123
<b><u>Tablo 40</u></b> Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları .....	126
<b><u>Tablo 41</u></b> Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	127
<b><u>Tablo 42</u></b> Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	128
<b><u>Tablo 43</u></b> Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Mezun Olunan Okul Türü Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	129
<b><u>Tablo 44</u></b> Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Mezun Olunan Okul Türü Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	130
<b><u>Tablo 45</u></b> Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyi Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	131

<b><u>Tablo 46</u></b> Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	132
<b><u>Tablo 47</u></b> Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları .....	133
<b><u>Tablo 48</u></b> Değerlerin Önemi Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....	134
<b><u>Tablo 49</u></b> Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları .....	136
<b><u>Tablo 50</u></b> Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları .....	136
<b><u>Tablo 51</u></b> Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	137
<b><u>Tablo 52</u></b> Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları .....	138
<b><u>Tablo 53</u></b> Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Kruskall Wallis H Testi Analiz Sonuçları .....	138
<b><u>Tablo 54</u></b> Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneminin Eğitim Düzeyi Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları .	139
<b><u>Tablo 55</u></b> Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Kruskall Wallis H Testi Analiz Sonuçları .....	140
<b><u>Tablo 56</u></b> Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları.....	140
<b><u>Tablo 57</u></b> Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....	141
<b><u>Tablo 58</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları.....	144
<b><u>Tablo 59</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları .....	145

<b><u>Tablo 60</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	146
<b><u>Tablo 61</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Mezun Olunan Okul Türü Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları .....	147
<b><u>Tablo 62</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Mezun Olunan Okul Türü Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	149
<b><u>Tablo 63</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Eğitim Düzeyi Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	150
<b><u>Tablo 64</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Eğitim Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	151
<b><u>Tablo 65</u></b> Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları.....	152
<b><u>Tablo 66</u></b> Epistemolojik İnanç Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....	153
<b><u>Tablo 67</u></b> Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları .....	156
<b><u>Tablo 68</u></b> Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	157
<b><u>Tablo 69</u></b> Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	158
<b><u>Tablo 70</u></b> Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Mezun Olunan Okul Türü Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	159
<b><u>Tablo 71</u></b> Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	160
<b><u>Tablo 72</u></b> Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Analiz Sonuçları.....	161
<b><u>Tablo 73</u></b> Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Eğitim Düzeyi Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	162
<b><u>Tablo 74</u></b> Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Eğitim Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	163
<b><u>Tablo 75</u></b> Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları.....	164



<b><u>Tablo 76</u></b> Öğretmenlerin Değerlerin Öğretimine Yönelik Görüşleri ile Değerlere İlişkin Tutumları, Öz Yeterlik İnançları, Değerlerin Önemi ve Epistemolojik İnançları Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları.....	165
<b><u>Tablo 77</u></b> Yapısal Modele İlişkin Parametre Tahminleri .....	169
<b><u>Tablo 78</u></b> Dolaylı Etkilere İlişkin Analiz Sonuçları .....	170
<b><u>Tablo 79</u></b> Toplam Etkilere İlişkin Analiz Sonuçları .....	170



## ÇİZELGELER LİSTESİ

### Sayfa

<b><u>Çizelge 1</u></b> Milton Rokeach'ın Değer Sınıflaması .....	21
<b><u>Çizelge 2</u></b> Schwartz'ın Değerler Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Modeli .....	27
<b><u>Çizelge 3</u></b> Yenilenen Öğretim Programlarında Değerler ve Değerlerle İlişkili Tutum ve Davranışlar .....	35

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

<b><u>Sekil 1</u></b> Değerler Öğretimi Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standart Çözüm Diyagramı ve Faktör Yükleri .....	79
<b><u>Sekil 2</u></b> Değerler İlişkin Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standart Çözüm Diyagramı ve Faktör Yükleri.....	86
<b><u>Sekil 3</u></b> Değerlerin Önemi Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standart Çözüm Diyagramı ve Faktör Yükleri .....	92
<b><u>Sekil 4</u></b> Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standart Çözüm Diyagramı ve Faktör Yükleri .....	99
<b><u>Sekil 5</u></b> Test Edilecek Yapısal Eşitlik Modeli .....	107
<b><u>Sekil 6</u></b> Standardize Edilmiş Yol Analizi Diyagramı .....	168

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>AFA</b>	: Açımlayıcı Faktör Analizi
<b>AGFI</b>	: Adjusted Goodness of Fit Index (Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi)
<b>CFI</b>	: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
<b>DFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>DÖ</b>	: Değerler Öğretimi Ölçeği
<b>DÖÖ</b>	: Değerlerin Önemi Ölçeği
<b>DÖZÖ</b>	: Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği
<b>DTÖ</b>	: Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği
<b>EBİ</b>	: Epistemik İnanç Envanteri
<b>EPÖ</b>	: Epistemolojik İnanç Ölçeği
<b>FPI</b>	: Freiburg Kişilik Envanteri
<b>GFI</b>	: Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)
<b>IBM</b>	: International Business Machines
<b>IMA</b>	: Institute of Management Accountants
<b>KMO</b>	: Kaiser-Meyer-Olkin Testi
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>NFI</b>	: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
<b>NNFI</b>	: Non-Normed Fit Index (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)
<b>ÖÇBİ</b>	: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç
<b>ÖYBİ</b>	: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç
<b>PDÖ</b>	: Portre Değerler Ölçeği
<b>PGFI</b>	: Parsimony Goodness of Fit Index (Basitlik Uyum İndeksi)

- RMR** : Root Mean Square Residuals (Artık Ortalamaların Karekoku)
- RMSEA** : Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekoku)
- SRMR** : Standardized Root Mean Square Residuals (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekoku)
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- TDOİ** : Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç
- XCDQ-RE** : Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği



# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, problem cümlesine, alt problemlere, önemine, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Son yıllarda eğitimde duyuşsal hedeflerin ve örtük programların önem kazanması ile birlikte değer kavramının da, bu kavramlara paralel bir şekilde önem kazandığı söylenebilir. Değer kavramı, sosyal bilimlerin merkezini oluştururken, aynı zamanda insan davranışı ile ilgili tüm bilimlerin farklı şekillerde de olsa ilgi odağı haline gelmeye başlamıştır (Rokeach, 1973; Schwartz, 2012; Schwartz, 2006). Değerler, felsefe alanlarından aksiyolojinin inceleme alanıdır (Sönmez, 2009). Aksiyoloji (değerler felsefesinin) “değerin doğasına, ölçütlerine ve metafiziksel statüsüne ilişkin araştırmalardan meydana gelen değer teorisidir (Cevizci, 1999, s. 203)” . Bu tanımdan değer doğası ile değeri oluşturan unsurların temelinde neyin olduğu; ölçütü ile değerleri belirleyen ve ölçülmesini standartlaştıran psikolojik ve mantıksal etkenler; metafiziksel statü ile öznelcilik (görelilik), mantıksal nesnelcilik (mantıksal özler) ve metafiziksel nesnelcilik (metafiziksel gerçekliğin öğeleri) anlaşılmaktadır (Cevizci, 1999). Sosyolog olan Durkheim’a göre aksiyoloji, değer felsefesi olarak popüler felsefenin bir parçasıdır (Whitehouse, Allcock ve Civillier, 1983). Hem Durkheim (1893, 1897) hem de Weber için değerler, kişisel ve sosyal organizasyonları ve değişimleri açıklamak için önemlidir (Akt: Schwartz, 2006). Sosyolojinin bakış açısı ile değerler, bireylerin arzu edilen hedef ve sonuçlara ilişkin kalıplaşmış yargılarıdır. Toplumsal hayatta değerler; bireylerin davranışlarını, toplumsal yaşamı ve toplumsal kuralları şekillendiren toplumsal mekanizmalardır (Ulusoy ve Arslan, 2014). Değerler sadece sosyoloji için değil psikoloji, antropoloji ve bunlarla ilişkili diğer disiplinler için de önemlidir. “Psikoloji değerleri, insan davranışlarını ve zihinsel süreçlerini inceleyen (Oral, 2014, s. 21)” bir bilim olarak insan davranışlarına kılavuzluk eden temel gerçeklikler olarak yorumlamaktadır (Karababa, 2014). Bireysel psikoloji alanında

çalışan Adler (2002) ise bu tanıma farklı bir boyut kazandırarak, bireysel psikolojiyi, değerler psikolojisi olarak nitelendirmiş ve değerler kavramı ile bireyi bütünleştiren bir tutum sergilemiştir. Schwartz'a (2006) göre değerler; toplum ve bireyleri karakterize etmek, değişimi takip etmek, tutum ve davranışın motivasyonel temellerini açıklamak için kullanılabilir. Değerler, iyi ve kötü normatif yargılara dayanan ve duygusal bir yatırım olan niteliklerdir. Bu yargılar; "doğada ahlaki veya ahlaki olmayan, bireylerin ya da grupların bilinçli veya bilinçsizce sahip oldukları, bilgi, davranış ve tutumlarını etkileyen, içsel ya da araçsal temele dayanan yargılardır" (Collins ve O'Brien, 2003, s. 384). Değerler; bir grup ya da bireyin davranış ve kararlarına dayanan inançlar, sosyal yaşamı yönlendiren soyut kavramlardır (Parashar, Dhar ve Dhar, 2004; Institute of Management Accountants [IMA], 2008). Değerlerin soyut kavram olması ile birlikte bu değerlerin somut hali davranışlarda ortaya çıkar; başka bir ifade ile davranışlarda görünürlük kazanır. Bir değer farklı davranış örüntüleriyle farklı şekillerde sergilenmesinin en büyük nedeni, o değer sergilendiği zaman diliminin farklı olması ve değer etkilediği faktörlerin çeşitlilik göstermesidir.

Değerler öğrenenin dürtülerinden, özentilerinden, zevklerinden, mizacından, tutumlarından, kabiliyetlerinden, eğilimlerinden, aile ve çevresiyle olan ilişkilerinden etkilenir. Bu faktörlerin oluşturduğu etkilenmeler öğrenen tarafından analiz edilip değerlendirilir ve bireye özgü değerler oluşur (Chakrabarti, 2003). Aynı zamanda değerler; politikalar, gelenekler, kurumlar, akran grupları, arkadaşlar, yaşam deneyimleri, kültür, sosyal çevre, meslek, yaş, cinsiyet, medya, eğitim ve sosyal hareketlerden etkilenir. Bireylerin değerlerinin oluşumunda ki belli başlı faktörler; okullar, üniversiteler, teknolojideki gelişmeler, evrensel değerler, sosyal yargılar ve çevredir (Common Cause, 2014). Bu faktörlerden soyutlanarak değerlerin oluşumu mümkün gözükmemektedir. Örneğin okullar, bireylerin ahlaki-bilişsel gelişim çağında son derece önemli yer tutmaktadır. Çünkü okullar bireylerde, sahip oldukları değerlere ilişkin farkındalık yaratarak çevre ile pozitif yönde ilişki kurmalarını sağlamaktadır (Harecker, 2012). Öyle ki kurumsal düzenlemeler, dini inançlar, siyasi uygulamalar, eğitim politikaları, davranış kuralları, kişisel seçimler ve kişilerarası ilişkiler gibi kavramların tümü değerlerin ifade edilmiş biçimleri içinde yer almaktadır (Cam, 2008).

Kısacası değerlerin; toplumu oluşturan bireylerin kişisel gelişimlerinde önemli bir rolünün olmasından dolayı, eğitimin değerlerle tutarlı bir yapıda olması

kaçınılmazdır. Çünkü değerlerin oluşumunda ve şekillenmesinde en önemli etkenlerden biri de eğitimidir. Eğitimin karakteristik özellikleri arasında değerleri tanımlamak, yorumlamak, analiz etmek ve değerlendirmek vardır. Ayrıca eğitimin değerleri etkileyen faktörleri kontrol altında tutarak, bu faktörlerle değerleri olumlu bir şekilde bütünleştirmesi beklenir (Chakrabarti, 2003; Cam; 2008; White, 2004).

Eğitimin amacı “değer aktarmak” gibi düşünülse de aslında bireylerin değer gelişmesini sağlamaktır. Yapılandırmacı yaklaşıma ve eleştirel pedagojiye göre öğretmenler, öğrencilere değer aktaramamaktadır. Çünkü öğrenciler değerlere kendilerine göre anlam yüklemekte ve kendi değerlerini yapılandırmaktadır (Veugelers, 1995). Dolayısıyla eğitim yoluyla değerlerin edinilmesi ve gelişimini savunanlara göre; öğretmenler kendi yorumlarını ahlaki ilkelere yansıtmemalı, bireylerin kendi gelişiminde bu ahlaki ilkeleri yorumlamalarında yol gösterici olmalıdırlar. Bundan dolayı eğitimciler bireylere değerleri dikte etmemeli, onların özgürce kendi değerlerini seçmelerini ve oluşturmalarını sağlamaları gerekmektedir (Harecker, 2012). Eğitimciler programlarda yer alan değerler hakkında yeterli bilgi verilmeli, eğitimciler farklı değerleri tanımlayabilmeli, değerleri belirlemek için anahtar kelimeler ve ifadeler oluşturabilmeli, içerikle ilişkilendirebilmeli, en önemlisi değerlerin öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecini kolaylaştırabilmelidir (Rhodes ve Roux, 2004). Kısacası bireylerin kendi değerlerinin oluşumunda ve gelişiminde, eğitimcilerin ve sınıf içi öğrenmelerin destekleyici rol üstlenmesi beklenir. Aynı zamanda eğitim, toplumun değerlerini yansıtır ve etkiler. Bu nedenle kalıcı değerlerin; okulların vizyonlarının merkezinde yer alması ve öğretim programlarının amaçlarına yansıtılması değerlerin gelişimi açısından önemlidir (Edwards, 1996; White, 2004).

Okullar, kültürlenmeyi artırmak için artan bilgi ve becerileri organize ederek norm ve değerleri bireylere kazandırmaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda okulların temel değerler (doğru-yanlış, iyi-kötü, dürüstlük, saygı, demokrasi, vb.) üzerine odaklanarak öğretim süreçlerini yönetmekte olduğu söylenebilir. Değerleri merkeze alarak yapılan bir öğretimde, öğrenmenin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi değerlerin kazandırılması açısından önemlidir. Öğretimin öğrencilerin aktif olacağı bir şekilde ve öğrenenleri destekleyen bir tarzda tasarlanması değerlerin kazandırılması açısından önemlidir (Lickona, 1991; Fischer,



2000; Deroche ve Williams, 2001; Katılmış, 2010; Harecker, 2012). Bu noktada değerlerin programlarda nasıl yer alması gerektiği önem kazanmaktadır.

Programlarda değerlere açık bir şekilde yer verilmesi ve değerleri merkeze alan yaklaşımlar benimsenmesi değerlerin öğretimi açısından önemli görülmektedir. Programlar arasında (cross-curricular) bütünlük sağlanması ve tutarlı bir yapı sergilenmesi, disiplinler arasında koordinasyonun sağlanması; değerlerin öğretimini, öğrenenlerin değerlere uyumunu, değerlerin benimsemesini ve öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Ancak programların teoriyi yansıttığı, bunun uygulama yoluyla gerçekleştirilebileceği unsurunun da göz ardı edilmemesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Fischer, 2000; Harecker, 2012). Program tasarısında yer alan değerleri ifade eden duyuşsal özelliklerin, ilke ve normların uygulamaya nasıl yansıdığı da önemlidir.

Her ülkenin kendi programlarında öğrenenlere kazandırmak istediği değerlerin olduğunu gözlemek mümkündür (White, 2004; Bailey, 2014). Bu değerlerin bazılarının (demokrasi, sevgi, sorumluluk, saygı gibi) ortak olduğu görülmektedir (Halstead, 1996; Morgan, 2008; Einarsdottir ve ark., 2015). Türk Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2005) tarafından geliştirilen ve 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan programlarda yer alan öğretim değerlerinden bazıları; barış, demokrasi, doğruluk, dürüstlük, sevgi, mutluluk, güven, duygu ve düşüncelere saygı, başkalarına saygı, hoşgörü, dayanışma, işbirliği, yardımseverlik, misafirperverlik, aile birliğine önem verme, kardeşlik, dostluk, paylaşma, özveri, sorumluluk, duyarlılık, adalet, sabır, bilimsellik, bağımsızlık, temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme, şefkat, doğa sevgisi, kaynakları referans göstererek kullanma ve vatanseverlik olarak belirlenmiştir.

Bu değerlerin kaynağına ve nelerle ilişkili olduğuna yönelik tartışmalar devam etmektedir. Tartışmalarda değerlerin kaynağının ayrı ayrı toplum ya da birey olduğu görüşünü savunanlar, her ikisinin birlikte değerlerin kaynağını oluşturduğunu düşünenler ve hayata, gerçeğe ve bilgiye dair inançlarımızın değerleri etkilediği görüşlerinin savunulduğunu gözlemek mümkündür (VanInuyse, 2002; Kurtdaş, 2017). Güngör'e (1998) göre inanç olan değerler, dünyanın bir kısmına ilişkin algı, duygu ve bilgilerin birleşimidir. Bu nedenle günümüzde yapılan araştırmalarda epistemolojik inançların değerlerle olan ilişkisi de önem kazanmıştır (Topçu ve Aslan, 2011). Çünkü değerlerin şekillenmesinde ve değer öğretiminde epistemolojik inançların etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılar bilgiyi farklı şekillerde ele

olarak; bilginin yapısını, bilginin temelini, bilginin kesinliğini, öğrenme hızını ve öğrenme yeteneğini; yani bilginin alt boyutlarını incelemektedirler. Epistemolojik inançlar ise bilginin edinimi, bilginin ve öğrenmenin doğası hakkındaki kişisel inançlardır (Schommer-Aikins, Duell ve Barker, 2003; Schommer-Aikins, 2004; Schommer-Aikins ve Easter, 2008).

Bilginin değişebilir olduğu dikkate alınır, epistemolojik inançlarında değişebileceğini söylemek doğru olacaktır. Epistemolojik inançlar da değerler gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Özellikle bilgi birikimi, bilginin yapısı ve doğası, bireysel ve kültürel farklılıklar ile inançlardan etkilenmektedir. 1950’li yıllarda Perry geliştirmiş olduğu “Eğitim Değerleri Kontrol Listesini (Checklist of Educational Values- CLEV)” bir çalışmada kullanarak, birbirini takip eden dokuz aşamadan oluşan ve bir aşamadan diğerine geçilebilen zihinsel ve etik gelişim şeması oluşturmuştur (Hofer ve Pintrich, 1997; Akt: Acat, Karadağ ve Tüken; 2010). Bu aşamalarda bilginin ya doğru ya da yanlış kabul edilmesinden veya doğru bilgiye sadece uzman kişilerin sahip olduğu düşüncesinden (düalist aşama) bilginin göreceliliği (bağlılık) aşamasına doğru bir ilerleme söz konusudur. Bu çalışma epistemolojik gelişimi açıklayan ilk model olması ve epistemolojik inançların temelinde değerlerin yer aldığını göstermesi bakımından son derece önemlidir (Deryakulu, 2004; Akt: Acat, vd. , 2010). Öğretmenlerin epistemolojik inançları, bilgiye atfettikleri değerleri etkilemektedir. Bilgi değişmeyen bir değer olarak ele alındığında da değişmeyen evrensel doğrular olduğunun kabul edilmesi de epistemolojik inançlarımızın değerlere bakış açımızla ilişkisini vurgulamaktadır (Boudon, 2001).

Schomer (2004)’e göre; epistemolojik inançlar bilgi, bilme ve öğrenme hakkındaki inançların, sınıf içi performansların, kültürel ilişkilere ve değerlere bakışın, öğrenmede öz düzenleme ve öz yeterlik inancının etkileşimi ile oluşmaktadır. Öz yeterlik inancı; “Kişinin belirli düzeylerdeki yeni davranışları öğrenmek veya yapabilmek için gereken hareketleri düzenleme ve uygulama kapasitesine yönelik kişisel inançlardır (Demir, 2009: 526)”. Öz düzenleyiciler, öğrenmede ve başarılı olmada bireylerin öz yeterliliğini geliştirir. Kısacası “Öz yeterlik, mevcut performansın öz yargılamannın kişinin hedef ve öz tepkileriyle karşılaştırmasından oluşur (Demir, 2009, s. 122).”

Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarını etkileyen bir diğer değişken de öz yeterlik inancıdır. Öz yeterlik inancı bireye özgü bir kavramdır. Bu kavram, kişisel

gelişimi etkileyen her şeyden etkilenir. Kısacası değerler de bu kavramın karakteristik özelliğini ve gelişimini sağlar (Bandura, 1999). Wood ve Bandura (1989), yetişkinleri yönetsel karar verme araştırmasına dâhil ettiklerinde araştırmada değişime açık karar vericilerin yüksek öz yeterliliği sürdürdükleri, kendilerine zorlu hedefler koydukları, kuralları etkili bir şekilde uyguladıkları ve daha iyi performans sergilediklerini tespit etmişlerdir. Sabit fikirli katılımcıların ise öz yeterliklerinde düşüş olduğunu gözlemlemişlerdir (Demir, 2009). Bireyin öz yeterliliği arttıkça hedefe ulaşmadaki kararlılığı artmaktadır.

Bir öğretmenin bireyin öğrenmesini gerçekleştirmesindeki katkısına olan inancının derecesi, öğretmenin öz yeterlik inancının derecesinin göstergesidir. Örneğin öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı strateji, yöntem ve teknik kullanırken, öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler ise geleneksel strateji, yöntem ve teknik kullanırlar (Küçükylmaz ve Duban, 2006). Öğretmenlerin öz yeterlik inancı öğretim sürecine ve uygulamalarına yansımaktadır (Tai, Hu, Wang ve Chen, 2012).

Öğretmenlerin değerler öğretime ilişkin öz yeterlilik inancı, değerlerin sınıf içinde öğretiminde etkili olabileceğini göstermektedir (Bami, Danioni ve Benevene, 2019). Öğretmenlerin öğretim yaparken bir dizi aktivite içerisinde değerlerin öğrencilere kazandırılması öğretmenin bu konudaki öz yargılarından bir başka ifade ile de öz yeterlik inancından etkilenebilmektedir.

İnançların değerleri, değerlerinde tutumları etkilediği düşünülürse öğretmenlerin değerlerin öğretime yönelik tutumları da sınıf içi öğretim davranışlarını etkileyen bir diğer etmen olarak ele alınmaya değer değişkendir. “Tutumlar, insanların davranışları ile sonuçlanan, karar vermeden önce diğerlerine ve mevcut koşullara karşı sahip oldukları zihinsel eğilimlerdir (Rokeach, 1973, s. 95).” Bir başka tanımda ise “Tutum, belirli bir fikre, nesneye veya bir kişiye karşı olumlu veya olumsuz tepki verme eğilimidir (Priyadarshini ve Thangarajathi, 2017, s. 31).” Semerci N. ve Semerci Ç.’ye (2004, s. 138) göre tutum; “Kişilerin kendisi, başkası veya nesnelere, olgular sorunlar hakkındaki değerlendirmeleridir”. Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu vardır. Bilişsel boyutta bilgi, inançlar ve değerlendirme vardır. Duyuşsal boyutta ise fizyolojik tepkiler, heyecanlar, duygular ve hisler vardır. Davranışsal boyutunda ise duyuşsal ve bilişsel boyutun gözlenebilir yansımaları vardır (Semerci N. ve Semerci, Ç. 2004; Cüceloğlu, 2006).

Tutumlar, sosyalleşme süreciyle ve sonradan öğrenme yoluyla oluşan eğilimlerdir (Ajzen ve Fishbein, 1980). Tutumlar kalıtsal değildir, ancak devamlılık gösteren yanlı eğilimlerdir (Tavşancıl, 2014). Bu eğilimler çevreye uyumu sağlama, değer yargısı oluşturma, toplumsallaşma ve davranışı kolaylaştırma gibi fonksiyonlara sahiptir (Shrigley, Koballa ve Simpson, 1988). Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olduğu tutumlarda bire bir davranışlarına, ders işleyişlerine, kullandıkları materyallere, yöntem ve tekniklere doğrudan yansımaktadır. Bu çerçevede de öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının da değerler öğretimini etkilediği söylenebilir.

Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programda yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılmasında bir dizi değişkenin etkili olduğu ve öğretim davranışlarını yönlendirdiği söylenebilir (Sünger, 2007; Arenas, 2009; Dilekli ve Tezci, 2016; Ekinci, 2017). Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretim uygulamalarını etkilediği gibi, öz yeterlik algı ve tutumları da öğretim davranışları üzerinde etkili olan diğer değişkenler içinde yer almaktadır (Chan, 2003; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004; Liljedahl ve Oesterle, 2014; Bullock, 2018).

Öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar ve değerler, tutumlarını etkilemektedir. Ayrıca öğretimini yaptıkları değerler ise onların inançlarından etkilenmekte ve inançlarına göre şekillenebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içinde öğretim etkinliklerinde yer verdikleri değerlerin; öğretmenlerin epistemolojik inançlarından, öz yeterlilik inançlarından ve tutumlarından ne düzeyde etkilendiğinin belirlenmesi değerler öğretimi açısından faydalı olacaktır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretimini yaptıkları değerlerin neler olduğunu bu değerlerin, öğretmenler açısından önemini belirlemek; aynı zamanda öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumları, öz yeterlilik algıları ve epistemolojik inançları ile ilişkisini açıklamak amaçlanmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmada iki temel probleme odaklanılmıştır: İlk öğretmenlerin değerlerin öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikler neler ve bu etkinlikleri gerçekleştirme düzeyleri nedir? İkincisi ise öğretmenlerin sınıf içinde değerlerin öğretimi için yaptıkları etkinlikler ile değerlerin önemi, öğretimine yönelik tutumları, öz yeterliği ile epistemolojik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu problemler çerçevesinde araştırmada cevabı aranacak sorular şunlardır:

1. Öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik yaptıkları etkinliklerin, değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin, tutumlarının, öz yeterlik algılarının ve epistemolojik inançlarının düzeyi nedir?
2. Değerler öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikler öğretmenlerin,
  - a. Cinsiyetine,
  - b. Mesleki kıdemine,
  - c. Mezun olunan okul türüne,
  - d. Mezun olunan bölüme,
  - e. Eğitim düzeyine,
  - f. Okutulan sınıf seviyesi ve
  - g. Öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumları,
  - a. Cinsiyet,
  - b. Mesleki kıdem,
  - c. Mezun olunan okul türü,
  - d. Mezun olunan bölüm,
  - e. Eğitim düzeyi,
  - f. Okutulan sınıf seviyesi ve
  - g. Öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin değerlerin önemine ilişkin görüşleri,
  - a. Cinsiyet,
  - b. Mesleki kıdem,
  - c. Mezun olunan okul türü,

- d. Mezun olunan bölüm,
  - e. Eğitim düzeyi,
  - f. Okutulan sınıf seviyesi ve
  - g. Öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin değerlerin öğretimine yönelik öz yeterlik inançları,
- a. Cinsiyet,
  - b. Mesleki kıdem,
  - c. Mezun olunan okul türü,
  - d. Mezun olunan bölüm,
  - e. Eğitim düzeyi,
  - f. Okutulan sınıf seviyesi ve
  - g. Öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin epistemolojik inançları,
- a. Cinsiyet,
  - b. Mesleki kıdem,
  - c. Mezun olunan okul türü,
  - d. Mezun olunan bölüm,
  - e. Eğitim düzeyi,
  - f. Okutulan sınıf seviyesi ve
  - g. Öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin değerlerin öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikler ile değerlerin önemi, değerlere ilişkin tutumları, öz yeterlik ve epistemolojik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin değerlerin öneminin, değerlere ilişkin tutumlarının, öz yeterlik ve epistemolojik inançlarının değer öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikleri yordama gücü nedir?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde “değerler; ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve bireysel alana ilişkin duyarlılık geliştirmeyi ve içselleştirmeyi amaçlar (MEB, 2012).” Değerler; olayları, insanları ve durumları değerlendirirken kullanılan önemli bir kriter olup, akıl ile kalbin arasındaki bağıdır (Schwartz, 2009). Değerler; günlük yaşantıyı, genel yaşam tarzını etkilemede ve belirlemede, ideal toplumlar oluşturmada ve ideal bireyler yetiştirmede son derece önemlidir (Bilici, Akdur, Günday, Temizhan ve Çiçek, 2011; MEB, 2012). İdeal toplumların oluşabilmesi için ideal bireyler yetiştirilmelidir. Bu da ancak eğitim yoluyla sağlanır (Bilici, vd. , 2011).

Eğitimde değerlerin temelini 1920’li yıllarda Amerika’da yapılan karakter eğitimi çalışmalarını oluşturmuş ve bu çalışmalar 1970’li yıllardan itibaren değişik şekillerde eğitime yansıtılmaya çalışılmıştır (Elbir ve Bağcı, 2013). Ancak bu çalışmalara dolaylı olarak devam edilmiş ve birebir değerler eğitimine yansıtılmamış, bu çalışmalar yüzeysel olup süreklilik gösterememiştir. Son yıllarda ise tekrar gündeme gelerek Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Yeni Zelanda, İngiltere ve Türkiye gibi ülkelerde değerler eğitime ve değerlerin programlara yansıtılmasına yönelik çalışmalara önem verilmeye başlanmıştır. Bu yöndeki çalışmaların hızlı bir şekilde arttığı görülmektedir (Arabacı ve Akgül, 2013).

Değer kavramının son yıllarda tekrar gündeme gelme nedenleri; bir ölçüde küreselleşme, bir ölçüde de teknolojik gelişmelerin hızlanması sonucunda hızla değişen toplumsal yapı olmuştur. Özellikle modernite ile başlayan süreçte çekirdek aile yapısına geçişin, annenin modern toplum yapısının bir gereksinimi olarak iş hayatına girmesinin önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu durum çocuk yetiştirme görevinin kreş, bakıcı ve okulların işlevleri haline gelmesi, eğitimciler tarafından değerlerin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmaması gibi etkenler değerler öğretimini gündeme getirmiş ve farkındalık oluşturmaya başlamıştır. Değerler öğretimine ilişkin farkındalık; 1990’lı yıllarda akademik araştırmalarda, 2000’li yıllarda ise eğitim politikalarında oluşmaya başlamıştır. Türkiye’de ise ilk kez 2002 yılında değerlerin eğitim-öğretim sürecine yansıtılması gerektiği düşünölmüş, ancak bir proje olarak uygulamaya 2010-2011 yıllarında başlanmıştır (Cihan, 2014; Bacanlı, 2015).

Değerlerin 2000’li yıllarda eğitim politikalarına girmesiyle birlikte, eğitimde değerlerin nasıl aktarılacağı ve bu konuda öğretmenlerin rolünün ne olduğu tartışılmaya başlanmıştır (Bilici, vd. , 2011). Değerler öğretiminde odak noktası olan öğretmenler, programların uygulayıcıları olarak değerleri sınıf içi uygulamalara yansıtmalı ve öğrencilerin değerleri öğrenmelerinde, yol gösterici olmalıdır (Harecker, 2012). Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilere sorumluluk vererek, grupta çalışma ve işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturarak değerleri öğretebileceği bilinmektedir. Öğretmenler aynı zamanda drama gibi yöntemlerle öğrencilerin değerleri yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar. Ayrıca soyut olan değerleri, öğrencilerin anlayacağı şekilde örnek olaylarla somutlaştırarak ve öğrencileri sosyal sorumluluk projelerine yönlendirerek değerlerin öğretimini sağlayabilmektedir. Öğrencilere model olan öğretmenler, onların sosyalleşmelerini sağlayacak ortamlar oluşturarak, aileyi ve çevreyi bu sürece dâhil ederler. Öğrenme ortamında öğrenciyi ve empatiyi merkeze alan uygulamalar yaparak öğrencilere değerlerin öğretilabileceği bilinmektedir (Kirschenbaum, 1995). Ancak öğretmenlerin sınıf ortamında ki uygulamalarla hangi değerleri öğrettiği bilinmemektedir.

Bu çalışma ile değerlerin sınıf içi uygulamalarda nasıl olduğu ve öğretmenlerin hangi değerleri öğrettikleri tespit edilmeye çalışılarak, öğretmen eğitimlerine ve programlarına yönelik öz eleştiri yapılarak, hem öğretmen eğitimlerindeki hem de programların uygulanışındaki eksikliklerin giderilmesine ve program geliştirme çalışmalarına yönelik yapılacak çalışmalara katkıda bulunması umulmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ışık tutmak amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik değerlerin nelerden etkilendiği ve ilişkili olduğu düşünülen kavramlar belirlenerek, değerleri etkileyen bu kavramların sınıf ortamındaki uygulamalara nasıl yansıtıldığına bakmakta da fayda vardır.

Değerlerin öğretimi ile ilgili literatürde çokça araştırma olmasına karşın değerlerin şekillenmesine etki eden çalışma sayısı sınırlıdır. Literatürde değerlerin öğretiminde epistemolojik inanç (Ural, 1998; Topçu ve Aslan, 2011), öz yeterlik algısı (Topkaya ve Yavuz, 2011; Eker, 2004; Tai, vd. , 2012) ve tutum (Maio ve Olson, 1994; Çiçek-Sağlam, 2008; Doğanay, 2012) arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar mevcuttur. Ancak söz konusu değişkenleri birlikte ele alarak değer öğretimi ile ilişkisinin değerlendirildiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Epistemolojik inançlar, öz yeterlik, önem, tutum ile değerlerin öğretimi arasındaki ilişkiyi



belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma ile değerlerin öğretiminde, hangi değişkenlerin etkili olduğunu belirlemeye çalışılmıştır. Bu perspektiften bakıldığında bu çalışma öğretmenlerin gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca çalışmada ele alınan değişkenler değerlerin öğretiminde hangi değişkenlerin etkili olduğunu belirleyeceğinden literatüre ve araştırmacılara da katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Değerlerin, tutumların ve inançların eğitim-öğretimin duyuşsal alanı içerisinde yer aldığı ve inançların öğretmeni tanımlama ve anlamadaki rolü dikkate alınarak farklı konularda, farklı inançlar ön plana çıkartılarak bu yönde birçok araştırmalar yapılmıştır (Eroğlu ve Güven, 2006; Bulut, 2009; Meral ve Çolak, 2009). Bu araştırmalar öğretmenlerin niteliklerinin, davranışlarının, ilgi alanlarının, tutumlarının, akademik bilgilerinin ve yeterliliklerinin, değerlerin, inançlarının öğrenme-öğretme sürecini etkilediğini belirlemiştir (Bulut, 2009). Bu çalışma ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında tercih ettikleri değerlerin; tutumlarından, öz yeterlik ve epistemolojik inançlarından ne düzeyde etkilendiği ve bu değişkenlerin hangi demografik özelliklerden etkilendiği araştırılmıştır. Söz konusu değişkenlerin değer öğretiminde ve değer öğretimini etkileyen soyut yapıların üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, değer öğretiminin yapısını anlayan değer öğretimini sınıf içi ve sınıf dışı öğretim uygulamalarında etkili bir unsur olarak gören öğretmenlere, araştırmacı ve politika yapıcılara ışık tutacaktır. Araştırmanın sonuçlarının bu alanda yapılacak farklı araştırmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda sınıf içinde ve sınıf dışında öğretmenlerin yer verdiği değerleri tespit ederek programlara ve program geliştirme çalışmalarına, öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin yaptıkları çalışmaların nelerden etkilendiğine açıklık getirilmesine katkı sunacaktır.

Öğretmenlerin değerlere yönelik önem düzeylerinin bilinmesi, sınıfta hangi değerlere daha fazla yer verildiğini ve programın bu perspektiften adaptasyonu hakkında hem program geliştirmecilere hem de politika yapıcılara katkı sunacaktır. Ayrıca bu değerlerin öğretimi için sınıf içinde yaptıkları uygulamaların belirlenmesi de değerlerin öğrencilerce kazandırılması bağlamında öğretim uygulamaları hakkında fikir verecektir.

### 1.5. Araştırmanın Sayıtları

Öğretmenler, uygulanacak olan veri toplama araçlarındaki ifadeleri samimi ve içtenlikle yanıtlamışlardır.

### 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında kullandıkları öğretim değerleri, bu değerlere ilişkin tutumları, önemli gördükleri değerleri, öğretime yansıtıkları epistemolojik inançları, öz yeterlik inançları ile
2. Çalışma grubu olarak Temel Eğitim Öğretmenleri ve
3. Araştırmanın verilerinin toplandığı 2015-2016 yılı ile sınırlıdır.

### 1.7. Araştırmada Geçen Kavramlara İlişkin Tanımlar

**Değer:** “Değerler, iyi ve kötü normatif yargılara dayanan ve duygusal bir yatırım olan niteliklerdir. Bu yargılar; doğada ahlaki veya ahlaki olmayan, bireylerin ya da grupların bilinçli veya bilinçsizce sahip oldukları, bilgi, davranış ve tutumlarını etkileyen, içsel ya da araçsal temele dayanan yargılardır (Collins ve O’Brien, 2003, s. 384)”.

**Epistemoloji:** “Epistemoloji Yunanca epistemoloji (bilgi) ve logos (bilim, açıklama, kuram) sözcüklerinin birleşmesinden oluşan, felsefenin bilgi sorununu ele alan; bilginin doğasını, yapısını, kaynağını, kökenini, değerini, ölçütlerini, geçerliliğini, sınırlarını inceleyen felsefe alanıdır (Kaplan, 2006; Akt: Başçiftçi, vd. , 2011, s. 63)”.

**Epistemolojik İnanç:** Bilginin edinimi, bilginin ve öğrenmenin doğası hakkındaki kişisel inançlardır (Schommer-Aikins, vd. , 2003; Schommer-Aikins, 2004).

**Öz Yeterlik İnanç:** “Kişinin belirli düzeylerdeki yeni davranışları öğrenmek veya yapabilmek için gereken hareketleri düzenleme ve uygulama kapasitesine yönelik kişisel inançlarıdır (Demir, 2009, s. 526).”

**Tutum:** “Bireyin herhangi bir konuyla ilgili eğilimlerinin ve hislerinin, peşin hükümlü ya da önyargılı fikirlerinin, düşüncelerinin, korkularının, tehditlerinin ve inançlarının toplamıdır (Thurstone, 1928, s. 530)”.



## 2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölüm kuramsal çerçeveden, çalışmanın değişkenlerinden, temel kavramlardan oluşan birinci bölümden ve ilgili araştırmaları içeren ikinci bölümden oluşmaktadır.

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu başlık altında teorik yapıya, temel kavramlara ve araştırma problemine ilişkin literatür taramasına yer verilmiştir.

#### 2.1.1. Değer Nedir?

Değerler kavramı, 20. yüzyıldan itibaren son derece önem kazanmış olup, yeterince açıklığa kavuşturulamamıştır (Stika, 2012). Çünkü değerlerin tanımlanmasında kişisel ya da sosyal tercihler etkili olmuştur (Halstead, 2005). Bu nedenle tanımlarda da fikir birliği oluşturulamamış, farklı tanımlar yapılmıştır. Değer, deneysel algı psikolojisinden siyasal ideolojilerin analizine, iktisatta bütçe çalışmalarından estetik teori ve dil felsefesine, edebiyattan birçok farklı uzmanlık alanlarını birbirine bağlayabilecek potansiyel olarak köprü görevi gören bir kavramdır. “Değer, zaman içinde bir miktar kalıcılığı olan veya daha geniş bir ifadeyle, bir eylem sistemini düzenleyen bir kodu veya standardı ifade eder (Kluckhohn, 1951, s. 395).” “Değer kavramı Latince ‘kıymetli olmak’ veya ‘güçlü olmak’ anlamlarına gelen ‘valere’ kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995; Akt. Hüseyinliklioğlu, 2010, s. 30).” Türk Dil Kurumu bu kavramı (TDK, 2015):

- 1) “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet
- 2) bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör,
- 3) üstün nitelik, meziyet, kıymet,

- 4) üstün yararlı nitelikleri olan kimse,
- 5) kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey (felsefe),
- 6) bir değişkenin veya bilinmeyeninin sayı ile anlatımı (matematik),
- 7) bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü”

şeklinde tanımlarken; Rokeach (1979, s. 20) bu kavramı, “ileriye ve hedefe yönelik davranışlara rehberlik eden çok yönlü kriterler” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Rokeach değerlerin birleşerek hiyerarşik yapıda bir değer sistemi oluşturduğunu belirtmiştir (Rokeach, 1973). Halstead ve Taylor’a (2000, s. 169) göre değerler “genel olarak davranışlara rehberlik eden temel inançlar ve ilkeler; eylemlerin iyi ya da arzu edilebilir olarak yargılandığı standartlardır”. Welton ve Mallan (1999) ise “davranışın, güzelliğin, etkililiğin ya da kıymetin standartları olarak hizmet eden düşünceler” şeklinde tanımlamıştır (Akt. Doğanay, 2012, s. 228). Frankel’e (1977, s. 11) göre değerler “dünya hakkındaki hem duygusal kararlar hem de fikirlerdir”. “Değerler genellikle düşünmeyi, hissetmeyi ve istemeyi içerir (Poole, 1995, s. 15).” Kluckhohn (1951, s. 395) değerleri “insan hayatında, arzu edilen hedeflere ulaşmak için yol gösterici kılavuz” olarak tanımlamıştır. Allport’a (1968) göre değerler, bireyin kendi kendini algılama şekli ile ilişkilidir. Bir başka ifade ile değerler “bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaki ya da estetik yönden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelik (Baysal, 2013, s. 16)” olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram ekonomi, estetik, etik, felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji vb. alanlarda kullanılan ya da araştırılan temel kavramlardan birisidir (Schwartz, 2006; Kaymakcan ve Meydan, 2014). Güngör (1988, s. 28) psikolojide değeri “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğuna dair inançtır” şeklinde tanımlayarak değerın öneminin insan davranışlarına rehberlik etmesinden kaynaklandığını vurgulamıştır. Sosyolojide değerler “toplum tarafından en iyi, en doğru ve faydalı olduğu kabul edilen genelleştirilmiş davranış ilkeleridir (Öztürk-Kuter ve Kuter, 2012, s. 75).” Aksiyoloji de (değer felsefesinde) ise değerler, “olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaçları ve eylemleri olan özneyle ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır, öznenin olana, olguya yüklediği nitelik” şeklinde tanımlanır (Cevizci, 1999, s. 201). Ayrıca bu kavram “ekonomi alanı için kıymeti, estetik alanı için güzelliği, ahlak alanı içinse iyiliği belirleyen ölçüdür (Kaymakcan ve Meydan, 2014: 24).” Değer kavramının farklı alanlarda, hatta aynı alandaki farklı yaklaşımlarda farklı anlamlara geldiği görülmektedir (Bacanlı, 2006). Değer kavramının bu tanımlarda ve literatürde ki diğer tanımlarda (Moris, 1956; Pepper, 1958; Maslow, 1959; Allport, 1961; Rokeach, Scott, 1965; 1973; Levy ve Guttman, 1974) ortaya çıkan ortak noktaları şunlardır (Blisky ve Schwartz, 1994):

1. Kavram veya inançlardır.

2. Arzulanan hedef ve davranışlardır.
3. Spesifik durumların ötesine geçmektir.
4. Olayların ve davranışların değerlendirilmesine veya seçilmesine kılavuzluk eder.
5. Görecelidir, önemine göre düzenlenir.

Teorisyenlere (Kluckhohn,1951; Morris, 1956; Allport,1961; Kohn, 1969; Rokeach, 1973; Schwartz ve Blisky, 1987; Feather, 1995; Inglehart, 1997; Schwartz ve Sagiv, 2000) göre hem değerler hem de değerlerin önem sırası ve önem derecesi kişiden kişiye göre değişir (Schwartz, 2006).

### 2.1.2. Değerlerin Özellikleri

Bilimsel çalışmalarda değerlerin tanımının yanı sıra özelliklerinin de sıralandığı görülmektedir. Bakırcıoğlu'na (2012) göre değerler öznedir, kişiden kişiye ve durumdan duruma değişebilir. Değerlerin önemini ise bireyin gereksinimleri belirler. Doğan'a (2007) göre de hem görecelidir hem de kendi içinde aşamalı bir yapıdadır. Bilimsel çalışmalarda gizlenen; değerlerin teorisini ve doğasını açıklayan altı temel özellik şu şekildedir (Schwartz, 1992; Schwartz, 2006):

1. *Değerler inançlardan etkilenir ve inançlarla ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır.* Değerler etkinleştirildiğinde duygulara nüfuz eder. Örneğin bağımsızlığı tehdit altında olan insanlar korkar ve çaresiz bir şekilde bağımsızlıklarını korumaya çalışırlar; bağımsızlıklarını korudukları sürece mutlu olurlar ve hayattan zevk alırlar.
2. *Değerler arzulanan hedeflere işaret eder ve harekete geçmeye teşvik eder.* İnsanların bu hedeflerin peşinden gidebilmesi için toplumsal düzen, adalet ve yardımseverlik, vb. teşvik edici önemli değerlerdir.
3. *Değerler spesifik durumların ve olayların üstesinden gelmede etkilidir.* Bu özellik değerleri; belirli olaylar, nesnelere ve durumlar karşısında tutum ve normlar gibi dar kavramlardan ayırt eder.
4. *Değerler ciddi standartlar ve kriterlerdir.* Değerler insanların, politikalarının, eylemlerinin ve olayların değerlendirilmesinde veya seçimlerde rehberlik eder.

İnsanlar karar verirken iyi ya da kötü, yasal ya da yasadışı, değer ya da değmez gibi yargılara kendi değer sistemlerine dayanarak ulaşırlar.

5. *Değerler birbirleriyle olan ilişkisine ve önemine göre düzenlenir.* İnsanlar bireysel değer sistemlerini düzenlerken kendi önceliklerine ve karakterlerine göre düzenlerler. Değerleri, tutum ve normlardan ayırt eden en önemli özelliği hiyerarşik yapıda olmasıdır.
6. *Birçok değerın göreceli önemi eylemleri yönlendirir.* Genellikle herhangi bir tutum veya davranış üzerinde belirgin bir şekilde birden fazla değerın etkisi vardır. Birbiriyle rekabet eden değerlerin (yenilik-geleneksellik, vb.) arasında kurulan denge, tutum ve davranışlara rehberlik eder.

Fitcher (2006) ise değerlerin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

1. Toplumun kimliğini oluşturan kriterlerdir.
2. Değerler toplumun çoğunluğunun görüşleri doğrultusunda oluşturulur.
3. Bireylerin yargılarından bağımsızdır.
4. Değerler toplumsal refah ve ihtiyaçların giderilmesi için önemlidir.
5. Bireyler haz verici değerler için her şeyi göze alırlar.
6. Değerlerin, bireylerarası uzlaşmayı gerektirmesi ayırt edici bir özelliktir.

Fitcher'ın değerleri bireysel ve toplumsal açıdan ele aldığı ve değerlerin özelliklerini buna göre belirlediği görülmektedir. Rokeach'ın sınıflamasında ve literatür de yer alan diğer sınıflamalarda değerlerin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir (Thomas ve Znaniecki, 1918; Rokeach, 1973; Hüseyinlioğlu, 2010; Karababa, 2014):

1. Değerler dayanıklıdır.
2. İnançlar gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerden oluşur.
3. Bireylerin davranışlarına ve kendilerini ifade etmelerine rehberlik eden kriterlerdir.
4. Bireylerin statü kazanmasında, ikna edilmesinde ve tercihlerinde önemli rol oynar.
5. Bireylerin, olayların ve durumların değerlendirilmesinde bir kriterdir.
6. Bireylerin davranışlarının hem nedeni hem de sonuçlarıdır.
7. Bireylerin ahlaki açıdan değerlendirilip sıralanmasında önemli bir unsurdur.
8. Süreklilik gösterir, zamanla gelişir ve inançlarla ilişkilidir.

## 9. Bireysel ya da toplumsal anlayışı temel alır.

Rokeach'ın değerlerin, bireylerin karar verme süreçlerine ve davranışlarına yol gösterici olduğuna vurgu yaptığı ve değerleri inançlara benzettiği görülmektedir. Şen (2007) ise değerlerin durağan yapıda olmadığını, değişkenlik gösterdiğini vurgulamıştır. Ayrıca değerlerin model alma yoluyla öğrenileceğini, birbirlerinden de etkilendiğini, değişen değerlerin toplumu değiştirdiğini, şekillendirdiğini belirtmektedir. Karababa da (2014, s. 5) değerlerin; “kişiden kişiye, kültürden kültüre, toplumdan topluma öncelik ve sonralığının” değişebileceğini ifade etmiştir. Değişkenlik özelliğinden dolayı değerler toplumları, milletleri ve ulusları birbirinden ayırırken, aynı zamanda da kültürel ürünler olmasından dolayı birleştirici ve bütünleştirici özelliği de sahiptir (Kluckhohn, 1951; Aydın ve Akyol-Gürler, 2014). Gökçe (1994) değerlerin genel özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir (Akt. Özensel, 2003, s. 230-231):

1. Bilinçli bir şekilde belli bir amaca yönelik yapılan davranışlar için bir kriterdir.
2. Kültüre göre şekillenir ve kültürü yönlendirir.
3. Sosyalleşme yoluyla öğrenilir, kişilikle bütünleşir.
4. Hem bilişsel hem de duyuşsal alana yöneliktir.
5. Bireylerin topluma adapte olmasını kolaylaştıran faktörlerdir.

Silahlı (2000) göre değerlerin genel özellikleri; paylaşılabilmek, önemsenme, bireylerde coşku uyandırma, inanç, tercih, soyutlanabilme ve içselleştirebilmedir. Özgüven ise değerlerin gereksinimleri karşılayabilmesine, göreceli, davranışları yönlendirici, mantıksal ve hiyerarşik yapıda olmasına değinmiştir.

McLaughlin (1965, s. 266) değerlerin ortak özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. “Değerler doğrudan gözlenemez.
2. Bilişsel ve duyuşsal yönleri vardır.
3. Biyolojik organizmalardan ve sosyal çevreden bağımsız olamazlar”.

Değerlerin genel özelliklerine bakıldığında, tanımlarda yer alan ifadelerle vurgu yapıldığı ve bu tanımları belirginleştirdiği görülmektedir. Bu özelliklerden yola çıkarak değerlerin genel özellikleri inançlardan etkilenen ve inançları, tutumları, duyguları, düşünceleri ve davranışları etkileyen, karar verme sürecinde referans olan, öznel, doğrudan gözlenemeyen, hem bilişsel hem de duyuşsal yönü olan, değişebilen ve süreklilik gösterebilen soyut bir kavram olarak ifade edilebilir (Güngör, 1998;



Schwartz, 2006; Hüseyinlioğlu, 2010; Bakırcıoğlu, 2012; Stika, 2012; Karababa, 2014).

### 2.1.3. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler kavramını daha iyi anlayabilmek için literatürde yer alan belli başlı sınıflandırmaları ve değerlere ilişkin yaklaşımları incelemek yararlı olacaktır.

#### 2.1.3.1. Milton Rokeach

Milton Rokeach değerlerle ilgili yapılan araştırmaların öncülerindedir. Rokeach önceleri bireylerin sahip olduğu değerlere odaklanmış, daha sonraları ise farklı kültürlerde var olan değerleri bütünleştirmeyi amaçlamıştır (Gümüş, 2009; Stika, 2012). Rokeach (1973, s. 5) değeri “özel davranış biçimini ya da varoluş amacını, kişisel veya sosyal olarak karşıtı olan davranış biçimine veya varoluş amacına tercih edebilen güçlü bir inançtır” şeklinde belirtmiştir. Rokeach’e (1973) göre yararlı değerler olabildiği gibi zararlı değerlerde vardır. Çünkü değerler, kişilerin algılayış biçimine ve yorumlayışına göre şekillenir. Değerleri; doğruluk karakterize edemez, ahlaki değerler karakterize edebilir. Değerler tamamen istikrarlı bir yapıda olsaydı, bireysel ve toplumsal değişim imkânsız; değerlerin istikrarsız olduğu durumlarda ise insan kişiliğinin gelişimi ve toplumun devamlılığı imkânsız olurdu. Bireylerin değerlerle ilişkili olan inançları; arzu edilen davranış biçimleri ya da varoluş amacıdır. Bu inançlar doğrultusunda araçsal ve amaçsal değerler olmak üzere iki çeşit değer vardır. Bunlar (Rokeach, 1973, s. 7-12):

1. *Amaçsal (Terminal) Değerler:* Kişisel ve toplumsal ya da birey merkezli ve toplum merkezli ya da içsel ve kişilerarası olarak sınıflandırılabilir. Örneğin iç uyum içsel, dünya barışı ve kardeşlik kişilerarası değerlerdir. Bireylerin tutum ve davranışları onların kişisel ve toplumsal değerlerinin önceliğine bağlıdır. Kişisel ve toplumsal değerlerin önceliği ise bir kişiden diğerine ya da bir toplumdaki diğerine değişebileceği gibi, birinin kişisel değerlerinin

önemi artarken başka birinin kişisel değerlerinin öneminin artmasına ve toplumsal değerlerin öneminin azalmasına ya da tam tersi bir duruma neden olabilir. Amaçsal değerler, bireyin kişiliğinden bağımsız değildir. Bu değerler hem kişinin varoluş amacını belirler hem de araçsal (instrumental) değerleri tanımlar.

2. *Araçsal (Instrumental) Değerler*: Moral (ahlaki) ve yeterlilik değerler olarak iki gruba ayrılır. Ahlaki değerler kavram olarak genel değerlere göre oldukça sınırlıdır. Ahlaki değerler varoluş amacıyla değil doğrudan davranış biçimleri ile ilişkilidir. Ahlaki değerler daha çok araçsal değerlerin kişilerarası değerlerine odaklanır. Ayrıca davranış kuralları ihlal edildiğinde, bu kuralları ihlal eden kişilerde suçluluk duygusu ve vicdan azabı uyandırmaya yarar. Diğer araçsal değer olan yeterlilik ya da kendini gerçekleştirme değeri kişiler arası değerlerden ziyade kişisel değerlere odaklanır. Kişisel değerlerin ihlal edilmesi, suçluluk duygusundan daha çok utanç duygusuna yol açar. Örneğin dürüstlük ve sorumluluk ahlaki değerler; mantıklı, entelektüel ve hayal gücü ise yeterlilik değeridir. Zaman zaman bireylerin iki ahlaki değeri (dürüstlük ve sevecenlik, vb.), iki yeterlilik değeri (hayal gücü ve mantıklı, vb.) ve bir ahlaki değeri ile bir yeterlilik değeri (kibar ve entelektüel, vb.) arasında çatışmalar olabilir. Kısacası araçsal değerler, amaçsal değerlere ulaşmak için bir araç niteliğinde olup davranış biçimleri ve kuralları ile ilişkilidir.

Rokeach tarafından oluşturulan değerler listesi aşağıda çizelge 1’de gösterilmektedir.

**Çizelge 1. Milton Rokeach’ın Değer Sınıflaması**

<b>Amaçsal Değerler</b>	<b>Araçsal Değerler</b>
Rahat bir hayat (refah bir hayat)	Hırslı (çalışkan, hedefleyen)
Heyecanlı bir hayat (aydınlatici, aktif bir hayat)	Açık görüşlü (ileri görüşlü)
Başarma hissi (kalıcı katkı)	Yetenekli (yeterli, etkili)
Barış içinde bir dünya (savaş ve çatışma özgürlüğü)	Neşeli (kaygısız, sevinçli)
Güzelliğin dünyası (doğanın ve sanatın güzelliği)	Temiz (zarif, düzenli)
Eşitlik (kardeşlik, herkes için eşit fırsat)	Cesaret (kendi inançlarını savunma)
Aile güvenliği (sevdiklerinin bakımı)	Affedicilik (başkalarının özrünü kabul etme)
Özgürlük (bağımsızlık, özgür seçim)	Yardımseverlik (başkalarının refahı için çalışma)
Mutluluk (memnuniyet)	Dürüstlük (samimi, gerçekçi)

**Çizelge 1-devamı**

<b>Amaçsal Değerler</b>	<b>Araçsal Değerler</b>
İç uyum (iç çatışmalardan gelen özgürlük)	Hayal gücü (cüretkâr, yaratıcı)
Gerçek sevgi (cinsel ve ruhsal yakınlık)	Bağımsızlık (özgüven, öz yeterlik)
Ulusal güvenlik (saldırılarından koruma)	Entelektüel (akıllı, yansıtıcı)
Zevk (keyifli, yavaş hayat)	Mantıklı (tutarlı, akılcı)
Kurtuluş (kaydedilen ebedi hayat)	Sevecenlik (şefkatli, duyarlı)
Özsaygı (kendini takdir etme ya da kendine değer verme)	İtaatkâr (sorumluluk sahibi, saygılı)
Toplumsal onay (saygı, takdir)	Kibar (Nazik, iyi huylu)
Gerçek dostluk (yakın arkadaşlık)	Sorumluluk (güvenilir, inanılır)
Bilgelik (olgunlaşmış yaşam anlayışı)	Öz-kontrol (ölçülü, öz disiplinli)

**Kaynak: Milton Rokeach. (1973). Value Survey. The Nature of Human Values. Collier Macmillan Publishers, p. 359-361.**

Çizelge 1 incelendiğinde amaçsal ve araçsal değerlerin birbiriyle ilişkili olduğu ve birbirinden kesin çizgilerle ayırt edilemeyeceği görülmektedir. Ancak amaçsal değerlerle araçsal değerler arasında farklılıklar da vardır. Amaçsal değerler araçsal değerlere göre daha soyut, evrensel ve daha geneldir. Araçsal değerler ise daha somut ve değişken yapıdadır (Rokeach, 1973).

Rokeach araçsal ve amaçsal değerlerin, pek çok bireyin değerler listesinde yer aldığını belirtmiş, ancak bu değerlerin derecelendirmesinin değiştiğini belirtmiştir. Rokeach'ın belirlediği bu değerlere bazı eleştiriler yapılmıştır. Clawson'a göre mükemmel olarak tanımlanan Rokeach paradigmasının sınırlılıkları; değerler listesinde bu değerlere ilişkin bilgilendirme yapılmaması, aynı çekicilikteki değerlerin sıralanmasının zor olması, kişilerin bu değerleri sıralaması esnasında yaşantılarının, kişisel tercihlerinin ve önyargılarının devreye girmesi, halkın büyük bir çoğunluğu tarafından benimsenen değerlerin (fiziksel güç, pratiklik, verimlilik, bireysellik, fiziksel dayanıklılık, fiziksel enerji, zihinsel enerji, vb. ) bu listede göz ardı edilmesidir (Stika, 2012).

Schwartz ise araçsal-amaçsal ikilemini gerçeği çok az desteklemesi açısından ve bazı uluslar (Çin, vb.) için imkânsız olmasından dolayı eleştirmiştir (Stika, 2012). Aynı zamanda Rokeach'ın belirlediği bu değerler üzerinde çalışarak bazı değişiklikler yapmıştır. Bu noktada Schalom Schwartz'ın değerlere ilişkin sınıflandırmasını incelemekte fayda vardır.

### 2.1.3.2. Schalom Schwartz

Sosyal-psikolog olan Schwartz Rokeach'ten etkilenmiş, ancak değerleri farklı şekilde yorumlamıştır (Stika, 2012). Schwartz bu sınıflandırmayı yaparken şu üç soruya cevap aramıştır (Schwartz, 1992, s. 1-2):

1. Bireylerin değer öncelikleri sosyal yaşantılarından nasıl etkilenir? Toplum içindeki konumları, sosyal yapıları (yaş, cinsiyet, eğitim, meslek, vb.) değer önceliklerini nasıl etkiler? Ayrıca bireyin eşsiz deneyimleri (yaşadığı travmalar, aile içi ilişkiler, göç, vb.) nasıl etkiler?
2. Değer öncelikleri bireylerin davranışlarını ve seçimlerini nasıl etkiler? Değer öncelikleri ideolojileri, tutumları, bireylerin siyasi, dini, çevresel ve diğer alanlarda ki eylemlerini nasıl etkiler?
3. Schwartz yaklaşımı ile kültürler arası veya uluslararası değer önceliklerini belirlemede ki farklılıkların bazı nedenlerini ve etkilerini tanımlamayı amaçlamaktadır. Örneğin Çin, Polonya, İspanya, Venezuela, Zimbabwe ve ABD gibi çeşitli ülkelerden gelen ve eşleştirilen grupların değer öncelikleri birbirinden nasıl farklıdır? Toplumların ekoloji, tarih, teknoloji, sosyal ve politik yapılarındaki farklılıklar değer önceliklerini ne yönde etkiler? Eğitim politikaları, siyasi katılım, sağlık, hukuk gibi alanlardaki farklılıklar toplumların değer önceliklerine nasıl yansıtılmıştır? sorularına yanıt aramıştır.

Schwartz kendinden önceki yaklaşımlarda sadece bir kültüre yönelik olarak ilk iki soru üzerinde durulduğunu belirtmiştir (Rokeach, 1973; Feather, 1975; Homer ve Kahle, 1988; Levy, 1990). Kendi yaklaşımında ise üçüncü soruya da cevap aramaya çalışmıştır. Schwartz bu soru ile değerler, sosyal yaşantılar ve davranışsal yönelimlerle kültürler arasında ne derecede sistematik bir ilişki ve bağlantı olduğunu bulmayı amaçlamıştır. Aynı zamanda farklı içeriklerde değerlerin, muhakeme yoluyla ve bilişsel hedefler şeklinde evrensel tipolojisini oluştururken tüm bireylerin ve toplumların duyarlı olması gereken üç evrensel gereksinim olduğunu belirtmiştir. Bu evrensel gereksinimler (Schwartz, 1992, s. 4):

1. "Biyolojik organizma olan bireyin gereksinimleri,
2. Koordineli toplumsal etkileşimin gereksinimleri,
3. Toplumsal refahı sağlayabilmek ve hayatta kalabilmek için gereken gereksinimlerdir."

Schwartz farklı kültürlerde yaptığı çalışmalardan ve bu gereksinimlerden yola çıkarak değerleri motivasyonel (güdüsel) olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada kültürleri birbirinden ayırt edecek, toplumların ve bireylerin yaşamlarında onlara kılavuzluk edecek özgün değerlere odaklanmıştır. Değerleri başlangıçta on bir boyutta ele almıştır. Bu boyutlar (Schwartz, 1992; Schwartz ve Blisky, 1994):

1. *Öz-Yönelim (Self-Direction)*: Bu değer türünün belirleyici hedefi bağımsız düşünmek, keşfetmek, yaratmak, seçmek ve hareket etmektir. Öz-yönelim organizmanın gereksinimlerinin kontrolünden elde edilmiştir. Yaratıcılık, özgürlük, kendi amaçlarını seçme, merak ve bağımsızlık ile yakından ilişkilidir.
2. *Uyarılma (Stimulation)*: Bu değerler organizmanın varsayılan gereksinimlerinin çeşitlenmesi, uyarılması ve ideal seviyede aktivasyonunu sürdürebilmesi amacıyla elde edilmiştir. Uyarılma değerlerinin motivasyonel hedefi heyecan, yenilik ve hayatta meydan okumadır (değişik bir yaşam, heyecan verici bir hayat, cürekâr).
3. *Hazcılık (Hedonism)*: Farklı disiplin alanlarında önde gelen bilim adamlarına (Freud, 1933; Bentham, 1938/1948; Moms, 1956; Williams, 1968 vb.) göre bu değer tipi; organizmal ihtiyaçlardan ve bunlardan zevk alarak tatmin olmadan türetilir. Bu değer türünün motivasyonel amacı, bireyin kendi zevk ve duysal doyumunu net bir şekilde tanımlayabilmesidir (hayattan zevk alma, keyif).
4. *Başarı (Achievement)*: Bu değer türünün belirleyici amacı sosyal standartlara göre yetkinliğini ortaya koyarak kişisel başarı elde etmektir. Yetkinlik; hayatta kalmak için kaynak sağlayabilmek, sosyal etkileşimde ve kurumsal işleyişte başarılı olabilmek için bir gerekliliktir. Başarı değerinden birçok kaynakta bahsedilmektedir (Maslow, 1959; Scott, 1965 vb.; Rokeach, 1973). Bu kaynaklarda da “başarı değeri, kültürel standartlara hâkim olması ve bundan dolayı sosyal onay alması açısından yetkinlik göstermeyi vurgular” şeklinde ifade edilir (Schwartz, 1992, s. 10). Ayrıca başarı değerleri öz-yönelim değerleri ile yakından ilişkilidir (hırslı, başarılı, yetenekli ve etkileyici olma, vb. ).
5. *Güç (Power)*: Güç değeri evrensel gereksinmelerin birden fazla türüne dayanır. Bu değer in amacı sosyal statü ve prestij kazandırmak, aynı zamanda

diğer insanların ve kaynakların (otorite, zenginlik, sosyal güç, vb.) üzerinde kontrol ve hakimiyet kurmaktır.

Hem güç hem de başarı değeri toplumsal saygı üzerine odaklanır. Ancak başarı değeri somut etkileşimde aktif olarak yetkinliklerin sergilenmesini vurgularken; güç değeri daha çok sosyal sistem içinde baskın olan bir pozisyon elde etmeyi ya da var olan bu pozisyonu korumayı vurgular.

6. *Güvenlik (Security)*: Bu değer türünün motivasyonel hedefi güvenlik, uyum, toplumun, bireylerin ve ilişkilerin istikrarıdır. Bu değer temel olan bireysel ve toplumsal gereksinimlerden türemiştir. Güvenlik değerlerinden bazıları bireysel (sağlık, vb.), bazıları da toplumsal (ulusal güvenlik, vb.) çıkarları ön planda tutmaktadır. Ancak Schwartz'a göre önceki araştırmalarda bireysel güvenlik göz ardı edilmiştir. Bu yüzden bundan sonraki araştırmalarda bireysel güvenlik değerlerine de yer verilmelidir. Güvenlik değerleri güvende olma, uyum, toplumda ve ilişkilerde istikrarın sağlanması, bireysel ve ulusal güvenlik, aile güvenliği, toplumsal düzen, temizlik, sağlık, aidiyet duygusu ve iyiliğe karşılık verme vb. değerlerdir.
7. *Uyum (Conformity)*: Bu değer türünün hedefi sosyal beklenti ve normların ihlali ve bu tür eylemlerin, eğilimlerin diğerlerine verebileceği muhtemel zararı engellemektir. Uyum değeri toplumsal işleyişin sorunsuz bir şekilde devam etmesi için toplumsal düzeni bozacak bireysel eğilimleri ve etkileşimleri inhibe (etkileşim veya etkinliğin engellenmesi) etmeyi amaçlamaktadır. Uyum değeri, diğer bütün değer analizlerinde belirtilmiştir (örneğin Freud, 1930; Moms, 1956; Parsons, 1957; Kohn ve Schooler, 1983). Uyum değeri günlük etkileşimlerde kendi kendini sınırlandırmayı (öz-kısıtlama/ self-straint) vurgular. Bu değer itaatkâr olma, öz-disiplin, kibar olma, ebeveynleri ve büyükleri şereflendirme ile yakından ilişkilidir.
8. *Geleneksellik (Tradition)*: Grupların ortak deneyimlerini ve kaderlerini temsil eden sembollerin ve uygulamaların geliştirilmesini içermektedir. Grup üyeleri tarafından gelenekler ve görenekler olarak onaylanmış değerlerdir (Summer, 1906; Akt. Schwartz, 1992). Gelenekler çoğunlukla dini kurallar, inançlar ve davranış normlarıdır (Radcliffe-Brown, 1952; Akt. Schwartz, 1992). Geleneksellik değerinin motivasyonel hedefi saygı, bağlılık, örflerin ya da görüşlerin kabul edilmesi, bir kültürün ya da dinin bireyler üzerine empoze

edilmesidir. Bu değer geleneklerden dolayı saygı duyma, hayattan payına düşenleri kabullenme, mütevazı, dindar ve ılımlı olmayı içermektedir.

9. *Ruhanilik/Maneviyat/Tinsellik (Spirituality)*: Teologlar, felsefeciler ve din sosyologları (örneğin Niebuhr, 1935; Tillich, 1956; Yinger, 1957; Buber, 1958), bu değer ile “temel insan gereksinimi olarak gerçekliğin nihai anlamı nedir?” sorusuna cevap aramaya çalışmaktadırlar (Niebuhr, 1935; King, 1954; Coles, 1990; Akt. Schwartz, 1992, s. 10). Ruhanilik değeri bir başka evrensel değer türünü oluşturabilir. Bu değer türünün motivasyonel hedefi günlük gerçekliğin üstünlüğü ile içsel uyumun sağlanabilmesi ve anlamlandırılmasıdır. Bu değer türünün karşılaştığı iki problem vardır. Birinci problem ruhanilik değeri tüm insanlara kılavuz ilkeler olarak hizmet etmeyebilir. İkincisi ise farklı gruplar, farklı değerler tarafından temsil edilir. Literatürde Doğu ve Batı üzerine incelemeler yapan din adamları ve felsefeciler bu durumu bazı grupların üzerine doğaüstü, doğa ile bütünleşme ve toplumsal hareketlerin etki etmesi olarak yorumlarken, diğer bireylere de kendi gerçeklerini keşfetmenin ve kişisel arzuların etki edebileceğini belirtmektedir. Bu değer türü; manevi hayatı, yaşamın anlamını, içsel uyumu, ön yargısız olmayı, doğa ile bütünleşmeyi, hayattan payına düşenleri kabullenmeyi ve dindar (inançlı-devout) olmayı içerir.

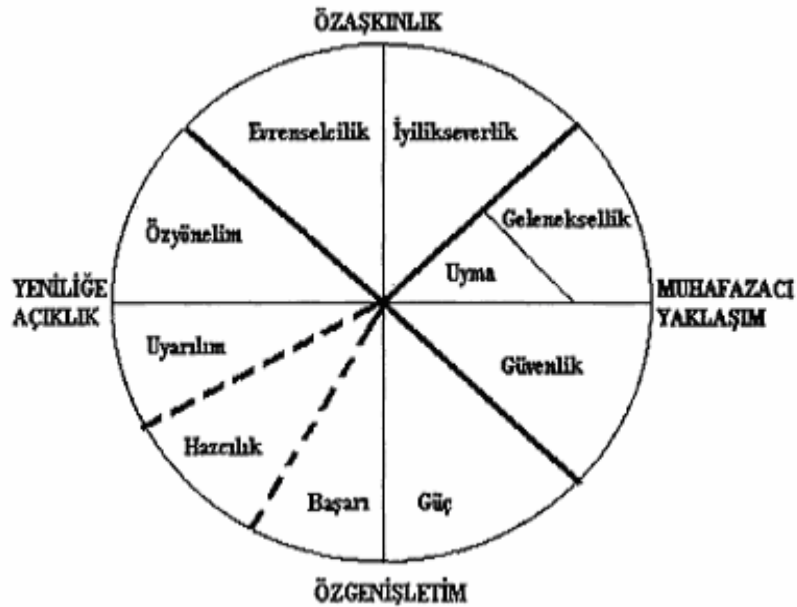
10. *İyilikseverlik (Benevolence)*: İyilikseverlik, ilk olumlu sosyal değer türü olarak tanımlanmaktadır. Schwartz ve Blisky’e göre (1987) bu değer türü, grupların gelişimin desteklemek için olumlu etkileşimlere ihtiyaçtan (bkz. Kluckhohn, 1951; Williams, 1968) ve gruba ait olma ihtiyacından türetilmiştir (bkz. Maslow, 1959; Korman, 1974). İyilikseverlik değerinin motivasyonel hedefi; bireylerin birbirleriyle sık sık iletişim kurarak (yardımseverlik, sadakat, affedici, dürüst, sorumluluk sahibi, gerçek dostluk, olgunlaşmış sevgi) halkın refahını koruması ve artırmasıdır.

11. *Evrensellik (Universalism)*: Evrensellik değer türü, olumlu sosyal değer türünün sonuncusunun bir parçası olarak tanımlanmaktadır. Bu değer türü evrensel insan gereksinimlerinin hareketle türetilmiş olmasa da yapılan araştırmalarda deneysel olarak ortaya çıkmıştır. Evrenselliğin motivasyonel hedefi anlama, takdir etme, hoşgörülü olma, toplumsal adalet, geniş görüşlülük, dünya barışı, doğa ile bütünleşme, çevreyi koruma, eşitlik, tüm

insanların ve doğanın refahını korumadır. Bu hedef insanların ve toplumların; doğal kaynakların yok oluşunu fark etmelerinden ve hayatta kalma ihtiyaçlarından türetilmiştir.

Schwartz araştırmasının deneysel çalışma aşamasında 60 ülkeden seçtiği örneklerden elde ettiği verilere doğrulayıcı faktör analizi yaparak; bu değer türlerinden ruhanilik/maneviyat/tinsellik (spirituality) değer türünü yapılan analizlerin sonucuna göre sınıflandırmasından çıkarmıştır. Bu analiz sonucuna göre kalan on değer türünün ise birbirinden bağımsız olmadığını, bütüncül bir yapıda olduklarını belirtmiştir. Bu değer türleri arasındaki ilişkiyi Schwartz (1992) şu şekilde ifade etmiştir:

Çizelge 2. Schwartz'ın Değerler Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Yapısal Modeli



Kaynak: Özlem D. Gümüş (2009). *Kültür, Değerler, Kişilik ve Siyasal İdeoloji Arasındaki İlişkiler: (Türkiye-ABD). Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, s. 19.*

Schwartz değerler ve boyutları arasındaki ilişkiyi açıklayan yapısal modelinde; değerleri uyumluluk ve karşılıklı zıtlık olarak iki temel boyutta değerlendirmiştir. İlk boyut “Kendini aşma-Kendini geliştirme”, ikinci boyut ise “Değişime açıklık-Muhafaza etme” dir. *Kendini aşma* “iyilikseverlik” ve “evrensellik”, *kendini geliştirme* “güç” ve “başarı”; *muhafaza etme* “güvenlik”, “uyum” ve “geleneksellik”, *değişime açıklık* “öz-yönelim” ve “uyarılma” değerlerini kapsamaktadır. “Hazcılık” değeri ise hem *kendini geliştirme* hem de *değişime açıklık*



boyutunda yer almaktadır. Ayrıca Schwartz bu modelde birbirleriyle uyumlu olan değerleri yan yana, birbirine zıt olan değerleri ise karşılıklı olarak düzenlemiştir (Gümüş, 2009).

Schwartz'ın modeli ve modelin oluşumu düşünüldüğünde; hem bireylere hem de kültürle önem verdiği görülmektedir. Hofstede'de değerlere ilişkin yaklaşımında Schwartz gibi hem bireysel özelliklere hem de kültürel yapıya odaklanmıştır, ancak kültürel yapıya daha çok ağırlık vermiştir.

### 2.1.3.3. Geert Hofstede

Sosyal psikolog ve antropolog Geert Hofstede “Cultures and Organizations: Software of the Mind” adlı kitapta değerleri farklı şekilde sınıflandırmıştır (Stika, 2012). Geert Hofstede'e (1991) göre değerler; “zihnin görünmez yazılımıdır, kültürel uygulamaların merkezindedir ve kültürü şekillendirir” (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s. 22). Yapılan uygulamaların tamamı ise kültürlerin görünmez bir parçasıdır. Değerlerin oluşumunda aile önemli bir faktördür ve çocuk aile ortamında değer edinmeye başlar. Temel değerler; cinsiyete, yaşa, topluma, dine ve kültüre göre değişebilir. Ulusal değerlerin politikacılara, ileri gelen iş adamlarına ve dini liderlere göre değişeceğine inanmayan Hofstede, ülkede yaşanmış gerçeklere (tarihi olaylar, vb.) ve ülkenin coğrafi konumuna göre oluşabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Hofstede'e göre uygulamalardaki geniş kapsamlı değişikliklere rağmen bir toplumun temel değerleri, sürdürülebilir istikrarı oluşturulabilir.

Hofstede'in Rokeach'ten farkı ölçülebilir olmayan değer listelerine güvenmek yerine sürekli kullanılabilen bir ölçek geliştirmeyi tercih etmiş olmasıdır. Hofstede 72 ülkede ki IBM çalışanlarını örneklem olarak almış ve çalışmasında değerler yoluyla ele aldığı kültürü beş alt boyutta indirgemıştır. Bu boyutlar (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010).

1. *Güç aralığı (power distance)*: Bir toplumda güç aralığı sosyal sınıf, eğitim seviyesi ve mesleki farklılıklardan kaynaklanır. Bu durum toplumda eşitsizlik oluşturur. Asya ve Afrika ülkeleri, vb. ülkelerde güç aralığı fazla olduğu için astlar üstlerine korkarak itaat eder. Hiyerarşik yapılar ise katı ve durağandır.

USA ve bazı Avrupa ülkeleri, vb. ülkelerde güç aralığı az olduğu için astlar ve üsler arasındaki ilişki anlayışa dayalı bir şekilde gerçekleşir ve hemen hemen eşitlik derecesindedir.

2. *Bireyciliğe karşı toplumsallık (collectivism versus individualism)*: Dünyada toplumların büyük çoğunluğunda; grupların ilgi ve istekleri, bireylerin ilgi ve isteklerinden baskındır. Böyle toplumlarda güç, bireyin aksine toplumdadır. Bunun en önemli nedeni ise bireylerin doğdukları andan itibaren küçük bir topluluk olan aile içinde yetişmesi ve büyümesidir. Aynı zamanda bireyler büyürken ailede grubun bir parçası olarak düşünmeyi öğrenirler ve büyük ölçüde bu doğrultuda devam ederler. Böyle toplumlarda gruba uyma, kişiler arası bağlılık, sadakat gibi davranışlar yaygın olarak görülür. Dünyada toplumların azınlık kısmında ise bireyin çıkarları grubun çıkarları üzerine hâkimdir. Bu tür toplumlar bireyci olarak nitelendirilir. Bireyci toplumlarda bireyler daha özgürlükçü bir ruha sahip olup; başkalarından bağımsız hareket ederler.
3. *Erkeksiliğe karşı kadınsılık (femininity versus masculinity)*: Toplumsal kültürel açıdan cinsiyetlere özgü rolleri belirlemek için erkeksi ve kadınsı terimleri kullanılmaktadır. Bir erkek "kadınsı" bir şekilde, kadın ise "erkeksi" bir şekilde davranabilir. Bu durum geleneksel toplumların aksine modern toplumlarda yaygın olan bir anlayıştır. İşbirliği, uyum, hoşgörülülük ve çatışmasız bir sosyal çevre kadınsı değerlerle ilişkilendirilirken; rekabet, ödül, daha fazla risk alma, güç ve başarı gibi değerler ise erkeksilikle ilişkilendirilir.
4. *Belirsizlikten kaçınma (uncertainty avoidance)*: Belirsizliğin özünde öznel deneyimler ve duygular vardır. Değerlerde olduğu gibi toplumlarda belirsizlik duyguları da kazanılır ve öğrenilir. Aynı zamanda belirsizlikten kaçınma insanların bilinmeyenden korkma eğilimini ölçer. Belirsizlikten kaçınma eğilimleri az olan toplumlar risk almaktan kaçmaz, değişime ve yeniliğe açıktır. Bu eğilimleri fazla olan toplumlarda ise risksiz, sonucu bilinen olay ve durumlara meyil fazladır.
5. *Kısa vadeli uyuma karşı uzun vadeli uyum (long-term versus short-term orientation)*: Kısa vadeli uyumda iyi ve kötüyü ayırt etmede evrensel kurallar varken uzun vadeli uyumlarda şartlar vardır. Kısa vadeli uyumda temel

değerler özgürlük, başarı ve kendi kendini düşünmeyken; uzun vadeli uyumda ise temel değerler dürüstlük, sorumluluk, uyumluluk ve öz disiplindir.

Hofstede'in yaklaşımına ilişkin çeşitli eleştiriler yapılmıştır. Robinson (1983) araştırmada kullandığı örnekleme tek bir şirket çalışanlarını temel alması açısından ve bu şirketin ABD kültürünün etkisi altında kalması yönünden Hofstede'i eleştirmiştir. Bu eleştirilere rağmen Hofstede'in yaklaşımı kültürel değerleri belirlemek için günümüzde de yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Stika, 2012).

#### **2.1.3.4 . Ronald F. Inglehart**

Inglehart değerlere ilişkin hipotezlerini Rokeach'in araştırmalarına dayanarak Hofstede'e benzer şekilde inşa etmiştir. Değerlerin kültürel yönlerine dikkat çeken Inglehart değerleri, modern ve postmodern değerler şeklinde sınıflandırmıştır (Inglehart ve Baker, 2000; Stika, 2012). Bu sınıflandırmayı "değer değişim teorisi" olarak adlandırmıştır (Çalışkan ve Karademir, 2014, s. 48). Toplumun birçok unsurunu etkileyen modernleşme teorisinin merkezini sanayileşme oluşturmaktadır. Sanayileşme, yükselen eğitim seviyelerinden cinsiyet rollerinin değişmesine kadar yaygın sosyal ve kültürel sonuçlar doğurmaktadır (Inglehart, Basanez ve Moreno, 2008). Modernleşme teorisi ekollerinden birinde değerlerin, politik güçlere ve sosyoekonomik refah düzeyine göre şekillendiği varsayılmaktadır. Diğer bir ekolde ise ekonomik ve siyasi değişikliklere rağmen geleneksel değerlerin etkisi vurgulanmaktadır. Bu ekol de değerlerin ekonomik koşullardan nispeten bağımsız olduğu varsayılmaktadır (DiMaggio 1994; Akt. Inglehart ve Baker, 2000). Modernleşme teorisinin değerleri; başarı, çok çalışma, refah düzeyi, güven, karar verebilme gücü, tutumluluk ve sorumluluktur (Inglehart,1990; Abramson ve Inglehart, 1998).

Postmodern teorilerin, modern teorilerin aksine sanayileşme ile arasında doğrusal bir ilişki yoktur. Çünkü hiçbir eğilim sonsuza kadar devam etmemektedir. Bu nedenle son yıllarda modernleşme teorisine eğilim azalırken postmodern teoriye olan eğilim artmaktadır (Inglehart, Basanez ve Moreno, 2008). Postmodern

değerlerin temelinde hümanistik yaklaşım ve kendini gerçekleştirme vardır. Postmodern teoride değerler; mutluluk, özgürlük, eşitlik, tercihlere ve düşüncelere saygı, kişilerarası iletişim, demokrasi ve kendini gerçekleştirmedir. (Inglehart,1990; Abramson ve Inglehart, 1998). Inglehart'ün (2008) değer değişim teorisi hem kültürel hem de bireysel değerleri kapsamaktadır. Ayrıca Inglehart'e göre hem modern değerler hem de postmodern değerler günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır.

### 2.1.3.5. Eduard Spranger

Filozof ve psikolog olan Spranger (1914) "Type of Men" adlı kitapta kişilik tiplerini altı kategoride sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada her kategorideki insan tipine özgü tutum ve değerleri ele almıştır (Young, 1942). Bu doğrultuda 1928 yılında psikolojide ilk değer testini oluşturmuş ve kullanmıştır (Güngör, 1998). Spranger'ın (1928) değer sınıflaması şu şekildedir (Hall, 2008; Young, 1942):

1. *Teorik değer:* Gerçek ve bilginin deneysel, rasyonel ve bilimsel bir şekilde keşfedilmesine dayanır. Aynı zamanda eleştirel bakış açısıyla, akılcı yollarla bilgiyi düzenler ve sistematikleştirir. Bu boyut çok işlevseldir. Durumların veya sorunların yapılandırılabilir olduğunda, en iyi sonucu verir.
2. *Sosyal değer:* Bu boyutun özünde kişiler arası iletişim ve insan sevgisi vardır. Bu değerler yardımseverliği, fedakârlığı, hayata karşı olumlu tutum sergilemeyi ve kişilerin kendi yeterliliklerini ortaya çıkarmalarını sağlar.
3. *Politik değer:* Eleştirel ve güç odaklı bir boyuttur. Bilgi ve zenginliği güç olarak yorumlar. Prestij önemli bir unsurdur.
4. *Dini değer:* Dünyayı daha iyi bir yer haline getirmeyi amaçlar, birliği vurgular.
5. *Estetik değer:* Dünyayı sanatsal ve yorumlayıcı bir bakış açısıyla ele alır. En önemli değeri düzen ve uyumdur. Kendini gerçekleştirmeyi amaçlar.
6. *Ekonomik değer:* Hayatta neyin kullanışlı ve işlevsel olduğuyla ilgilenir. Ekonomik bağımsızlığı ve maddi olarak hayatı garanti altına almayı amaçlar.

Güngör (1998) ise Spranger'ın değer sınıflandırmasına yedinci boyut olarak ahlâki değerleri eklemiştir. Bu boyutta dürüstlük, doğruluk, hoşgörülü olmak ve yardımseverlik gibi değerler vardır.

#### **2.1.3.6. Gordon Willard Allport, Philip Ewart Vernon ve Gardner Lindzey**

Allport, Vernon ve Lindzey 1931 yılı boyunca “Study of Values” adlı araştırmalarında hem Spranger'ın değer teorisi hem de yapılan psikolojik uygulama ve araştırmalar üzerinde çalışmaya başlamışlardır (Simon, 1970). Ancak bu çalışmada doğrudan Spranger'ın kişilik ve değer kuramı üzerine yoğunlaşmışlardır (Kopelman, Rovenpo ve Guan, 2003).

Allport ve arkadaşları, Spranger tarafından önerilenlere benzer bir dizi değer kullanarak mesleklere göre değerleri belirlemeye çalışmışlardır (Puente, Awkard, Tesh ve Southkard, 1986). Araştırmayı yürütürken bilinen gruplardan yola çıkmışlardır. Örneğin, sanat ve tasarım öğrencileri estetik değerinden, din adamları dini değerlerden, yöneticiler ekonomik değerden, bilim adamları teorik değerden, halkla ilişkiler ve rehberlik görevlileri sosyal değerlerden çok yüksek puanlar almışlardır (Allport, Vernon ve Lindzey, 1960).

“Değerler Araştırması (Study of Values)” ile ölçülen altı değer (teorik, sosyal, politik, dini, estetik, ekonomik) her biri farklı mesleklerle özdeşleştirilse bile, bu değerler sadece bir meslek grubuna özgü değildir. Çünkü her bir değer, diğer değerlerle de ilişkilidir. Dolayısıyla, meslek grupları kendine özgü değerlerden yüksek puanlar alırken diğerlerinden daha düşük puanlar almaktadır (Mackenzie, 1970).

#### **2.1.4. Değerler Öğretimi ve Amaçları**

Bireylerin değerleri öğrenme süreci erken yaşlarda ailede başlar ve okullarda devam eder. Değerlerin öğrenilmesinde birincil sorumluk ailede olmasına rağmen, öğretmenler yükselen değer sisteminde en etkili bireylerdir (Shore, 2013). Öğretmenlerin değerler öğretiminde rolü çocukların okula başlamasıyla birlikte

aktifleşir. Çocukların okula başlamasıyla birlikte değerlerin öğretim süreci de bilinçli olarak başlar ve devam eder. Değerler öğretimi okullarda planlı ve programlı bir şekilde yürütülür.

Değerler öğretimi öğrenenin refahı, akademik başarısı ve yaşadığı toplumun bir parçası olabilmesi için vazgeçilmezdir. Değerler öğretiminin amacı Aristoteles'e göre bireye iyi alışkanlıklar kazandırmakken; Dewey'e göre demokratik bir toplum oluşturmaktır (Pring, 2010). Günümüzde ise hem Aristoteles'in hem de Dewey'in görüşlerinden yola çıkarak değerler öğretiminin amacı bireylerin doğuştan sahip olduğu en iyi özelliklerini ortaya çıkarmak, kişiliklerini bütünüyle geliştirmek, iyi birer birey olmalarını, bireylerin sahip oldukları değerlerle yaşadıkları çevre arasında karşılıklı olarak bağ kurmasını, bu çevre ile onların bütünleşmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda değerler öğretimi bireylerin toplumsal düzeni sağlama ve devam ettirme konusunda bilinçlenmelerine olanak tanır (Harecker, 2012).

### **2.1.5. Değerler Öğretimini Etkileyen Faktörler**

Değerler farklı zamanlarda farklı faktörlerden etkilenirler. Değerler; öğrenenin ve öğretmenin dürtülerinden, özentilerinden, zevklerinden, mizaçlarından, tutumlarından, kabiliyetlerinden ve eğilimlerinden etkilenir (Chakrabarti, 2003). Aynı zamanda değerler politikalar, gelenekler, kurumlar, aile, bireyin içinde bulunduğu çevre, akran grupları, arkadaşlar, yaşam deneyimleri, kültür, sosyal çevre, meslek, yaş, cinsiyet, medya, eğitim ve sosyal hareketlerden etkilenir. Bireylerin değerlerinin oluşumunda ki belli başlı faktörler ise; üniversiteler, teknolojideki gelişmeler, evrensel değerler, sosyal yargılar, çevre, okullar, okulun kültürel iklimi, öğretim programları, öğretmenler ve kullandıkları yöntem, teknik ve materyallerdir (Halstead,1996; Common Cause, 2014). Bu faktörlerden soyutlanarak değerlerin oluşumu mümkün değildir.

Kuşkusuz aile ve aileden sonra en önemli faktörler ise öğretmenler ve okullardır. Bunun nedeni ise annenin iş hayatına geçişi ve çocuk yetiştirme sorumluluğunun tamamen okullara ve öğretmenlere verilmesidir. Ancak okullar ve

aile arasında değerlerin öğretilmesinde tutarlılık ve uyum olmalıdır (Yazıcı, 2006). Bu noktada okulların ve öğretmenlerin rollerini incelemekte fayda vardır.

### **2.1.6. Değerler Öğretiminin Temel Öğretim Programlarındaki Yeri**

Değerler programlar yoluyla doğrudan ya da örtük bir şekilde öğretilbilir. Bazı araştırmacılar doğrudan öğretilmesi gerektiği düşüncesini savunurken, bazıları da dolaylı yani örtük bir şekilde öğretilmesi gerektiğini vurgular. Bu noktada önemli olan değerlerin nasıl öğretildiğinden ziyade anlamlı ve kalıcı öğrenmenin nasıl sağlanabileceği konusudur (Aydın ve Akyol-Gürler, 2014). Türkiye’de değerler eğitimi 2002 yılında eğitim politikalarına yansıtılmaya başlanmış, 2005 yılında da Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Düşünme Eğitimi programlarında genişçe yer almasına rağmen diğer programlarda göz ardı edilmiştir. Ayrıca bu programlarda anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanması noktasında başarısız olmuştur. Bunun nedeni okul kültüründeki olumsuzluklar, kazanımların nasıl öğretilmeceğinin detaylandırılmaması, öğretmen donanımlarındaki eksiklikler, değerlerin öğretilmesine yönelik materyal, kaynak, vb. yetersizliği ve uygulamada yaşanan aksaklıklardır (Tokdemir, 2007; Keskin, 2008; Doğanay, 2012; Bacanlı, 2013; Aktepe ve Tahirlioğlu, 2016).

Değerler eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında 2010/53 Sayılı (İlk Ders Konulu) Genelge ile ilk kez uygulanmaya başlamıştır. Bu genelgeye göre okullarda Değerler Eğitimi Okul/Kurum Yürütme Kurulu oluşturularak, bu kurulun yönetim ve denetiminde değerlerin öğretilmesi yapılmaktadır. Bu kurulda okul müdürü, rehber öğretmenler, her kademedeki sınıf rehber öğretmenleri, okul aile birliği temsilcisi ve öğrenci temsilcisi yer almaktadır. Ancak yönergeye göre uygulama esnasında bütün öğretmenler sorumludur. Bu yönergede, sevgi, saygı, adil olma, sorumluluk, hoşgörü, duyarlılık, empati, liderlik, dostluk, naziklik, özgüven, cesaret, temizlik, selamlaşma, yardımlaşma, dayanışma, alçakgönüllülük, doğruluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, fedakarlık, estetik duyguların geliştirilmesi, çalışkanlık, misafirperverlik, vatanseverlik, iyimserlik, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyilik yapmak, şefkat, merhamet ve kültürel mirasa sahip çıkma değerleri yer almaktadır. Bu genelge ile programlar, okullar ve öğretmenler

vasıtasıyla öğrencilere evrensel, milli ve manevi değerlerimizi benimsetip, bu değerlerin gelecek nesillere aktarılması amaçlanmaktadır (MEB, 2010).

2016-2017 yılında öğretim programlarının çağa ayak uyduramadığı, tüketen toplumdaki üreten topluma geçmenin gerekliliği, teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilme gibi gerekçelerle yeniden revize edilme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmaların ortak amacı öğrencilere yeterli bilgi, beceri ve donanımı kazandırmak, milli, manevi ve evrensel değerlerimizi benimsetmektir. Öğretim programları bu doğrultuda sadeleştirilerek yaşamla ilişkilendirilmeye çalışılmış ve değerler eğitimine odaklanmıştır. Değerler eğitiminin her yerde olması gerektiği ve okul-aile-öğretmen işbirliğinin şart olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin ve ailelerin değerlerin öğretiminde rol model olması gerektiği belirtilmiştir. Revize edilen öğretim programlarında değerler eğitiminin öğretim programlarından ayrı düşünülmemesi gerektiği, tam aksi bu programların parçası olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda yeni programlar değerlerin yaparak yaşayarak öğretilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin değerleri içselleştirebilmeleri için sorgulamaya dönük, ilişkilendirerek ve yorum yaparak öğrenmesi için rol yapma, drama gibi tekniklerin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Değerlerin öğretilmesi sürecinde sınıf ortamı hoşgörü, sevgi ve saygı değerleri üzerine inşa edilerek güven verici bir ortam oluşturulmalıdır. Bu programlarda on tane temel değer belirlenmiştir. Bu değerler; yardımseverlik, dürüstlük, özdenetim, sorumluluk, sabır, dostluk, saygı, vatanseverlik, adalet ve sevgidir. Bu değerleri temel alarak oluşturulan tutum ve davranışlar çizelge 3'te gösterilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017):

**Çizelge 3. Yenilenen Öğretim Programlarında Değerler ve Değerlerle İlişkili Tutum ve Davranışlar**

Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma...
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...

**Kaynak: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. Ankara, s. 24.**



Çizelge 3'te görüldüğü üzere bir değer birden fazla tutum ve davranışı kapsamaktadır. Bunun nedeni değerlerin tutum ve davranışlarla çok yönlü ilişkisinin olması, onları şekillendirmesi ve motivasyonel temellerini açıklamasıdır (Schwartz, 2006; Aydın ve Akyol-Gürler, 2014).

### **2.1.7. Değerler Öğretiminde Okulların ve Öğretmenin Rolü**

Okulların eğitim yeri olarak ana işlevi dışında, bireylerin karakter ve kişilik gelişimine katkı sağlama, iyi bir vatandaş yetiştirme, ahlaki bir eğitim sunma ve kültürlenmeyi artırmak için norm ve değerleri bireylere kazandırma görevi de vardır (Harecker, 2012). Okullar bireylere değerleri kazandırırken okul kültürünü ve vizyonunu oluşturan temel değerleri esas alır (Ungoed-Thomas, 1996; Veugelers ve Vedder, 2003). Okullar planlı, açık ve sistematik bir şekilde değerlerin öğrenene aktarılmasını sağlamak için yardımcı olmalıdır. Buna yönelik değerler eğitimi ile ilgili uzmanları okullara çağırarak paneller, seminerler, eğitimler ve konferanslar düzenlenmelidir (MEB, 2016). Ayrıca güvenli ve destekleyici öğretim ve öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Yerel, ulusal ve küresel bağlamlarda öğrenenin; öğretim programlarının kazanımları doğrultusunda değerleri öğrenmesine odaklanmalıdır (Australian Government, 2009). Bu doğrultuda okullar kendi değerlerini öğretim programları ve okul kurallarına göre; ayrıca öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilere göre düzenlemelidir (Fischer, 2000). Sonuç olarak okullar hem akademik açıdan hem de ahlaki açıdan donanımlı, bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmelidir (Reynolds, 1999; Ekşi, 2003). Bu bağlamda eğitim öğretimin temel direği olan öğretmenlerin, değerleri öğretmek için gerekli beceri ve anlayışla yeterince donanımlı olup olmadığı son derece önemlidir.

Öğretmenlerin değerler ve öğretimi hakkındaki bilgi, beceri ve donanımdaki herhangi bir eksikliği karmaşık bir yapıya sahip olan değerler öğretimini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenin sahip olduğu değerler, sınıfta kullandığı materyaller, seçtiği öğretim yöntemleri, öğrencilere gösterdiği davranışlar ve verdiği tepkiler oldukça önemlidir. Örneğin öğretmenin öğrenene yönelttiği soruda cevaplama süresine gösterdiği sabır, doğru cevabı bulmasını sağlaması, yanlış cevap verdiğinde gösterdiği hoşgörü gibi olumlu değerleri öğretebileceği gibi zaman

konusunda sabırsız olması veya yanlış cevaba hüsranla karşılık vermesi ise öğretilmesi istenmeyen değerlerdir (Halstead,1996; Reynolds, 1999;). Olumsuz değerler öğretim programlarının kazanımlarında yer almadığı halde bazen örtük bir şekilde gerek öğretmenlerin tutum ve davranışları aracılığıyla gerekse okul iklimini oluşturan diğer unsurlar aracılığıyla öğretilmektedir. Öğretmenler okul ve sınıf ortamında birincil rol model olduklarını unutmamalı ve olumsuz değerleri sergilememelidir (Kirschenbaum, 1995). Ayrıca değerlerin öğretiminde yol gösterici olmalı, bireylere değerleri dikte etmemeli, onların özgürce kendi değerlerini seçmelerini ve oluşturmalarını sağlamalıdır. Öğretmenler öğrenenin kişisel gelişimlerini ve duyuşsal alan becerilerini destekler nitelikte olmalıdır ve değerleri öğrenenlere öğretebilmek için derslere hazırlıklı gelmelidir. Aynı zamanda farklı değerleri tanımlayabilmeli, değerleri belirlemek için anahtar kelimeler ve ifadeler oluşturabilmeli, içerikle ilişkilendirebilmeli, en önemlisi değerlerin öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecini kolaylaştırabilmelidir. Değer öğretimine uygun olan tartışma yöntemini, aktif öğrenmeyi, öğrenci merkezli eğitimi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi, drama temelli yaklaşımı, proje yöntemini, gözlem yoluyla öğrenmeyi, işbirlikçi öğrenmeyi, grup etkinliklerini, etkinlik merkezli çalışmalarını ve eğitsel oyunları benimsemelidir. Çünkü değerlerin öğretiminde, öğretim teorileri ve uygulamaları arasındaki ilişki son derece önemlidir. Değerleri merkeze alarak yapılan bir öğretimde öğrenme etkili bir şekilde gerçekleşirken; öğrenenler de daha aktif, bağımsız ve öğrenmeye daha fazla odaklanmış olurlar. Derse olan ilgi ve katılım artar (Rhodes ve Roux, 2004; Hökelekli, 2011; Harecker, 2012; Aydın ve Akyol-Gürler, 2014). Aynı zamanda değerler öğretiminin etkili bir şekilde yapılması bireylerde olumlu değerlerin oluşmasını sağlar. Olumlu değerlere sahip bireyler ise gerek özel yaşantılarında gerekse toplumsal alanlarda hem sosyal bireyler olurken hem de akademik olarak daha başarılı olurlar (Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014). Kısacası bireylerin kendi değerlerinin oluşumunda ve gelişiminde, öğretmenler ve sınıf içi uygulamaları destekleyici rol üstlenmektedir. Çünkü öğretmenin niteliği değer öğretiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Rowe, 2004; Akt. Aktepe, 2010).

Program tasarısında değerlerin ne düzeyde yer aldığı önemli olmakla birlikte, öğretmenlerin söz konusu değerleri ne düzeyde öğrettiği de önemlidir. Çünkü programın uygulayıcısı olan, öğretmenlerdir. Öğretmenlerin programları etkili olarak

sınıf ortamında adapte edebilmesi veya programda yer alan etkinliklerin sınıfta uygulamaya koymalarında öğretmenlerin öğretim becerilerinin etkisi yadsınamaz. Öğretmenlerin öğretim becerileri ise bir dizi başka faktörlerden etkilendiği bilinmektedir. Sınıfta gözlenen örtük programın yanı sıra işlevsel program öğretmenin davranış ve öğretim yaklaşım ve anlayışlarına göre şekillenmektedir (Bottery, 2004; Coombs-Richardson ve Tolson, 2005; Demirel, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin değerlere yönelik tutum, öz yeterlik, epistemolojik inanç gibi özellikleri değerlerin öğretiminde önemli bir etkidir.

### **2.1.8. Değerlerin Öğretimine Yönelik Öğretmen Tutumu**

Tutum kavramı 1918 yılına kadar psikolojik olmaktan çok fiziksel olarak değerlendirilmiştir. 1790'larda sanatçıların fiziksel duruşu olarak yorumlandı. Günümüzde ise fiziksel duruş anlamı ikinci planda kalmıştır. 19. Yüzyılın başlarında Herbert Spencer ve Alexander Bain tutumu zihinsel bir kavram olarak ele almıştır. 20. yüzyılda Gordon Allport ise tutumun hem zihinsel hem de fiziksel yönü olduğuna değinmiştir (Shringley, Koballa ve Simpson, 1988). Thomas ve Znaniecki (1918) ise tutumu psikolojik bir yapı olarak kullanmıştır. Ajzen ve Fishbein (1980) tutumu bir değerlendirme olarak yorumlarken; hem kişisel hem de sosyal bir inancın işlevi olarak tanımlamaktadırlar. Wrightsman (1977), bir tutumun değişmezliğinin kendi özgünlüğüne bağlı olduğunu öne sürmektedir. Koballa (1988) ise tutumların deneyimler yoluyla öğrenilebilir olduğunu ve kalıtsal olmadığını belirtmiştir.

Tütüncü ve Küçükusta ise (2008, s. 3) tutumu, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim" olarak tanımlamıştır. Doob'a (1947) göre "tutum, bireyin içinde yaşadığı toplumda önemli olduğu düşünülen örtülü ve güdüleyici tepkidir (Akt. Tavşancıl, 2014, s. 66)." Thurstone'un (1928, s. 530) tanımına göre "tutum, bireyin herhangi bir konuyla ilgili eğilimlerinin ve hislerinin, peşin hükümlü ya da önyargılı fikirlerinin, düşüncelerin korkularının, tehditlerinin ve inançlarının toplamıdır". Thurstone bu tanımda sosyal tutumlara vurgu yapmıştır. Bir başka tanıma göre; "Tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir (Baron ve Byrne, 1997, s. 95; Akt. Cüceloğlu, 2006, s. 521)". Bu tanıma göre

tutumlar uzun süreli eğilimlerden ve duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutu olan öğelerden oluşur. Tutumların bilişsel boyutu inançları, beklentileri, bilgileri ve değerlendirmeyi içerir. Duyuşsal boyutu duyguları, heyecanları ve hisleri içerir. Davranışsal boyutu ise bilişsel ve duyuşsal boyutun eyleme dönüştürülmüş gözlenebilir halidir (Cüceloğlu, 2006).

Tutumların işlevleri davranışları kolaylaştırmak, değer yargısı oluşturmak, benlik oluşumunu korumak, çevreye uyumu, toplumsallaşmayı ve bilgiyi sağlamaktır. Özellikleri ise (Tavşancıl, 2014);

1. kalıtsal değildir, deneyimler yoluyla öğrenilir.
2. uzun süre devamlılık gösterir.
3. aşamalıdır ve düzeni sağlar.
4. objektif değildir, yanlıdır.
5. karşılaştırılarak olumlu ya da olumsuz değer yargıları oluşur.
6. hem bireysel hem de toplumsal olabilirler.
7. tepkide bulunma eğilimidir.
8. davranışlara dönüşür.

Davranışları etkileyen tutumların oluşumunda ise aile, eğitim, yaşanan çevre, akran grupları, deneyimler, değerler, inançlar, bilgi, yaş, cinsiyet vb. kişilik özellikleri, sosyal ve ekonomik statü, zihinsel, duygusal ve kültürel faktörler etkilidir (Shrigley, Koballa ve Simpson 1988).

Tutumlar ve değerler arasında güçlü bir ilişki vardır. Değerler soyut kavramlar olduğu için farklı açılardan tutumları etkileme potansiyeline sahiptirler (Maio ve Olson, 1994). Tutumlar, edindiğimiz inançlara, değerlere ve varsayımlara dayanarak öğrenmiş olduğumuz insanlara ve durumlara tepki verme eğilimidir (iEdunote, 2017). Tanımdan da anlaşılacağı üzere tutumların temelinde ve oluşumunda değerler vardır. Bireylerin eylemleri temel olarak değer ve tutumlarından kaynaklanmaktadır (Doğanay, 2012). Bir kişinin davranışları çoğunlukla kendi tutumlarına bağlıdır ve tutumlar değerlere bağlıdır (Tokmak, 2009).

Değerler ve tutumlar birtakım özellikler açısından benzerdir. Değerler ve tutumlar, bilişsel süreci ve davranışı etkileyen iki önemli değişkendir. Esas olarak

aynı kaynaklardan öğrenilir ve edinilirler. Değişime dirençlidirler. Benzer özelliklerinin yanı sıra farklılıkları da vardır. Değerler davranışlarımıza rehberlik eder. Tutumlar ise değerlerimizin sonucunda oluşan tepkilerdir. Değerler, doğru, yanlış, iyi ya da adaletsiz olarak düşündüğümüz kararlardır. Tutumlar bireylerin eşyaları, insanları ve nesnelere sevip sevmeme durumlarıdır. Değerler daha kalıcıdır, tutumlar ise olumlu deneyimlerle değiştirilebilir. Değerler belirli bir nesne ya da duruma odaklanmış tek bir inancı temsil ederken, tutumlar çeşitli inançları temsil ederler. Değerler daha genel, tutumlar ise daha öznedir. Değerler sosyal ve kültürel olaylardan türetilirken, tutumlar bireylerin kişisel deneyimlerinden türetilmiştir (Doğanay, 2012; iEduNote, 2017; Kumar, 2018) . Sonuç olarak bireyin sahip olduğu değerler tutumları hakkında bilgi vericidir ve tutumları etkiler (Maio ve Olson, 1994).

### **2.1.9. Öğretmenlerin Değer Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnancı**

Öz yeterlik, “kişinin muhtemel durumları yönetmek için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme kabiliyetindeki inançları (Bandura, 1999, s. 2)” ifade eder. Öz yeterlik inançları “insanların yeteneklerine ilişkin kararları (Bandura, 1986, s. 391)” olarak tanımlanır. Aynı zamanda Bandura (1977) öz yeterlik inancında bireysel farklılığı vurgulayarak, kişiler arasında farklılık göstereceğini belirtir (Akt. Zimmerman, 2000). Bireyler ayrıca, başkalarından aldıkları sözel mesajlar ve sosyal iknaların sonucu olarak da öz yeterlik inançlarını geliştirirler. Olumlu iknalar, bireylerin öz yeterlik inancını artırmada ve güçlendirmede; olumsuz iknalar ise öz yeterlik inançlarını zayıflatmada etkilidir (Pajares, 2003). Öz yeterlik inançları kişilerin kendilerini nasıl hissettiklerini, düşüncelerini ve motivasyon düzeylerini etkiler. Linnenbrink ve Pintrich’e (2003) göre öz yeterlik inancı kavramı motivasyon üzerinde çalışma yapan araştırmacılar tarafından ortaya atılmıştır. Linnenbrink ve Pintrich (2003, s. 121) bu kavramı “çok daha spesifik ve durumsal yargılama yeteneği” olarak tanımlamışlardır. Öz yeterlik inancının kaynakları bireyin kendi yaşantıları, dolaylı öğrenme yaşantıları, fizyolojik ve duygusal durum ve sözel iknadır.

Öz yeterlik inancı bireylerin hedeflere ulaşmadaki kararlılığını ve çabasını, zorluklar karşısında ki mücadelesinin sürekliliğini etkilemektedir. Öz yeterlik inancı

hem doğrudan hem de dolaylı olarak bireylerin başarı performansını etkilemektedir (Zimmerman, Bandura, ve Martinez-Pons, 1992). Ayrıca öz yeterlik inancı bireylerin tutumlarını, davranışlarını, seçimlerini, depresyon, stres ve kaygı gibi duygusal tepkilerini de etkiler. Örneğin düşük öz-yeterliliğe sahip insanlar, karşılaştıkları problem durumunun gerçekte olduklarından daha zor olduğuna inanırlar ve nasıl çözebileceği karşısında stres ve kaygı yaşar. Yüksek öz yeterliliğe sahip bireyler ise zor problem durumlarında bile duygusal tepkilerini kontrol altında tutarak çözüme ulaşır. Algılanan öz yeterlik inancı arttıkça hedeflerde o kadar yüksek olur. Görüldüğü üzere öz-yeterlik inançları bireylerin başarı seviyesinin güçlü belirleyicileri ve yordayıcılarıdır (Pintrich ve Schunk, 1995; Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996; Pajares, 1996;).

Öz yeterlik inancı farklı disiplinlerde ve alanlarda ki çalışmalara da konu olmuştur. Örneğin fobi, depresyon, sigara bırakma davranışı, sosyal beceriler, kendine güven, ağrıyı kontrol altına alma, sağlık ve atletik performans gibi konulara etkisi araştırılmıştır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda ise ilk olarak akademik motivasyona etkisi araştırılmış ve motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda öncelikle teorik perspektiften, daha sonraları ise sosyal bilişsel teori ile ele alınmıştır. Teorik perspektif benlik kavramı, başarı ve başarısızlık özellikleri, değer beklentisi, hedefler, öz şemalar ve olası benlikler ile ilgili teorileri içerir. Sosyal bilişsel teori ise sosyo-kültürel ve psikososyal açıdan ele alır (Pajares, 1996; Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001).

Kişinin algıladığı yetkinlik veya beklentilerine özgü kendi inançları da akademik motivasyon alanında öne çıkmaktadır. Öz yeterlik inancının akademik ortamlarda oynadığı rolü daha iyi anlamak için araştırmacılar, bu inanç ile çeşitli akademik performanslar arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlik inancının, bir öğrencinin başarısını çeşitli şekillerde etkilediği tespit edilmiştir. Öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenler, sınıfta yenilikleri uygulamada, sınıf yönetimi yaklaşımlarını başarılı bir şekilde kullanmada, öğrencilerin özerkliğini teşvik etmede, problemleri öğrencilerin sorumluluğunu almada, zamanı planlamada, öğretim programlarını uygulamada, dersi planlamada, öğrenme ortamını düzenlemede, farklı ve etkili öğretim yöntemlerini kullanmada düşük öz-yeterlilik inancına sahip öğretmenlerden daha başarılıdır. Ayrıca öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen öğrencisinin öz saygısını, öz yeterlik inancını,

akademik motivasyonunu, başarısını ve zorluklara karşı direncini artırır (Zimmerman, Bandura, ve Martinez-Pons, 1992; Pajares, 1996; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006). Araştırma sonuçlarının genellikle sosyal bilişsel kuramın öz-yeterliliğin rolüne ilişkin görüşlerini desteklediğini göstermektedir (Pajares, 1996).

Öz yeterlik inancı başlıca bireyin yetiştirme tarzından, sosyoekonomik düzey ve statüden, aileden, okul başarısından, akran gruplarından, toplumun yapısından ve değerlerden etkilenmektedir (Kartopu, 2016). Öz yeterlik inancı bireylerin tutumlarını, davranış tercihlerini etkilemektedir (Demir, 2009; Kartopu, 2016). Öz yeterlik inancı ile kültürel farklılıklar, kültürel farklılıklar ise bireyin değer sistemleri ile etkileşim içerisindedir. Bireylerin değer sistemlerini güçlendirebilmesi için kültürel etkileşimin yeterli ve kaliteli olması gerekmektedir. Öz yeterlik inancı bireye özgü bir kavramdır. Bu kavram, kişisel gelişimi etkileyen her şeyden etkilenir. Kısacası değerler de bu kavramın karakteristik özelliğini ve gelişimini sağlar (Bandura, 1999).

Değerler, öğrenenin öğrenmede hedeflere ulaşmadaki öz yeterliklerinin belirleyicisidir (Caprara, vd. , 2006). Öz yeterlik inancı değerlere göre şekillenirken, değer öğretiminin ve değer öğrenmenin de bireyin öz yeterlik inancı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin öz yeterlilik inancı, değerlerin öğretiminde etkilidir. Öğretmenlerin öğretim yaparken bir dizi aktivite içerisinde değerlerin, öğrencilere kazandırılması; öğretmenin bu konudaki öz yeterlik inancından etkilenebilmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlik inancının yüksek olmasının öğrenenin hedeflere ulaşmasını kolaylaştırdığı, öğrenme başarısını ve eğitimin kalitesini artırdığı görülmektedir (Reuda ve Ragusa, 2010; Alibakhshi, Nikdel, ve Labbafi, 2020). Bu doğrultuda bakıldığında öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek olmasının değer öğretimini kolaylaştıracağı ve değer öğretiminde başarıyı artıracığı düşünülmektedir.

### 2.1.10. Epistemolojik İnanç

Kaplan'a (2006) göre epistemoloji, "Yunanca epistemoloji (bilgi) ve logos (bilim, açıklama, kuram) sözcüklerinin birleşmesinden oluşan, felsefenin bilgi sorununu ele alan; bilginin doğasını, yapısını, kaynağını, kökenini, değerini, ölçütlerini, geçerliliğini, sınırlarını inceleyen felsefe alanıdır (Akt: Başçiftçi, vd. , 2011, s. 630)." Epistemoloji, "bilme, özne (suje) ile nesne (obje) arasında bağ kurmadır (Sönmez, 2009, s. 10)." Epistemoloji diğer adıyla bilgebilimi, "bilimsel bilginin eleştirilirdir bir biçimde incelenmesini ve böylece nesnel değerlerinin ortaya konulmasını amaçlar (Timuçin, 2004, s. 68)." Epistemoloji, "Bilgi olgusu nasıl gerçekleşiyor?" sorusuna yanıt ararken, sorunun getirdiği sınırlılıklar doğrultusunda "bilginin özünün, kaynaklarının ve sınırlarının" ne olduğunu tespit etmeye çalışır (Hançerlioğlu, 1989, s. 32). Ülken'e (2008, s. 91) göre epistemoloji, "bilginin içindekileri tahlil etmek, bilginin nasıl kurulduğunu ve nesnelere ilgisini incelemektir". Guillaume d'Occam tarafından oluşturulan Occam Usturası olarak bilinen teoriye göre bilgi deneyimlerden ve dış dünyadan edinilen fikirler yoluyla öğrenilir. Ragor Bacon, Locke, Berkeley ve Hume da Occam gibi bilginin deneyimlerden edinildiği görüşünü benimsemiştir. Kant ise onlardan daha fazla bilginin oluşumunda deneyimleri savunmuştur. Ancak deneyimlerin bilinçli bir şekilde oluştuğuna dikkat çekmiştir (Ülken, 2008). Dewey epistemolojiyi geleneksel yaklaşımların yerine naturalizme dayandırarak bilginin temelini tarihsel süreç içinde açıklamaya çalışmıştır (Dewey, 1969). Popper ise epistemolojiyi bilginin yanlış olabileceğini kanıtlamaya çalışarak açıklamıştır. Sokrates de epistemolojiyi bilginin kabul edilip edilmemesi ve nedenlerinin açıklanması olarak ele almıştır. Descarte'ın çalışmalarından itibaren bilgiyi bilme sürecinden çok bilen kişinin evrenselliğine odaklanmıştır (Noddings, 2016). Piaget ise epistemolojiyi, yapılandırmacılığı temel olarak Immanuel Kant'a dayandırarak açıklamıştır. Ancak bazı farklılıklar vardır. Örneğin Piaget' ye göre zihin işlevseldir, Kant'a göre ise statiktir. Piaget (1992) epistemoloji; bilgi işleme sürecinin zihnin yapılarında dış dünyayı anlamlandırarak deneyimleme olduğunu ifade eder. "Epistemoloji, insan bilgisinin doğası ve gerekçesiyle ilgili bir felsefe alanıdır (Hofer ve Pintrich, 1997, s. 88)."

Epistemoloji psikologlar ve eğitimciler için gelişen bir ilgi alanıdır. Eğitim psikologları tarafından epistemolojik inançlar genel olarak bilginin doğasına olan inançlar olarak ifade edilmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997; Schommer-Aikins, 2008). Epistemolojik inançlar bir başka tanımda detaylandırılarak; bilginin edinimi, bilginin



ve öğrenmenin doğası hakkındaki kişisel inançlar şeklinde ifade edilmiştir (Schommer-Aikins, vd. , 2003; Schommer-Aikins, 2004).

Schommer (1994), epistemolojik inancın beş boyutunu şu şekilde tanımlamıştır:

1. *Bilginin kesinliği*, bir kimsenin bilginin mutlak veya geçici olduğuna inanıp inanmadığını ifade eder.
2. *Bilginin yapısı*, bir bilginin parçalardan veya birbirine bağlı kavramlardan oluştuğuna inanıp inanmadığını ifade eder.
3. *Bilginin otorite kaynağı*, bir kimsenin bilginin otorite tarafından aktarıldığına veya akıldan türetilmiş olduğuna inanıp inanmadığını ifade eder.
4. *Bilgi edinmenin kontrolü*, bir bireyin öğrenme yeteneğinin doğumda sabitlendiğine ya da değişebilir olduğuna inanıp inanmadığını ifade eder.
5. *Bilgi edinme hızı*, bir kimsenin, bilginin hızla elde edilip edilmediğine ya da bilginin yavaş yavaş kazanıldığına inanıp inanmadığını ifade eder.

Hofer ve Pintrich (1997) tarafından Schomer'ın oluşturduğu bu boyutlar biraz problemlili bulmuştur. Hofer ve Pintrich'e (1997) göre, bilgi edinme hızı ve bilgi edinmenin kontrolü boyutları, bilgiye ve bilginin doğasına odaklanmaz. Bu boyutlar zekânın doğasıyla ilgili olduğu için epistemolojik inanç olarak düşünülmemelidir. Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojik inancın dört boyuttan oluştuğunu öne sürmüşlerdir. Bu boyutlar:

1. *Bilgi kesinliği hakkındaki inançlar*, mutlak gerçeklik, kesinlik (yani daha az karmaşık) olduğu, bilginin tematikleştiği ve evrimleştiği (yani daha sofistike) şeklinde açıklanmıştır.
2. *Bilginin basitliği hakkındaki inançlar*, alt seviyesinde bilgi; ayrı, somut ve bilinebilir gerçekler olarak açıklanır ve daha yüksek düzeyde ise bilgi göreceli, koşullu ve bağlamsal olarak açıklanır.
3. *Bilginin kaynağı hakkındaki inançlar*, daha az sofistike inanç seviyesinde bireyler, bilginin kendi dışından kaynaklandığını ve dışsal otoritenin içinde yer aldığını inanırlarken; bilgi kaynağı ile ilgili daha sofistike bir inanç seviyesinde olduğuna inanan bireyler ise bilginin bilişim ile etkileşim içinde bittiğine inanırlar.
4. *Bilmenin gerekçesi hakkındaki inançlar*, bireylerin bilgiyi nasıl değerlendirdiğini inceler.

Ayrıca, bu dört boyut iki genel alanı temsil etmektedir. Bilginin doğası hakkındaki inançlar ve bilmenin doğasına dair inançları temsil eder. Bilginin kesinliği ve bilginin sadeliği, bilginin doğası hakkındaki inançları yansıtırken; bilginin kaynağı ve bilmenin gerekçesi bilmenin doğası hakkındaki inançları yansıtır (Hoffer ve Pintrich, 1997).

Epistemolojik inanç kuramları, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi hakkındaki inançlarının ve düşüncelerinin ne olduğuna dair fikir edinmeyi sağlayacaktır. Bu nedenle eğitimciler ve öğretmenler, sınıfta öğretme ve öğrenme sürecini öğrencilerin inançları açısından tasarlamalıdır (Hoffer ve Pintrich, 1997). Bugüne kadar, farklı ülkelerdeki çeşitli araştırmacılar, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilginin doğası hakkındaki inançlarını araştırmış ve bu görüşü destekler nitelikte bulgular elde etmiştir. Ayrıca bu araştırmalarda öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki inançlarını etkileyen faktörleri öğrenmeye odaklanmışlardır. Araştırmacılara göre bu faktörler; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, etnik köken, sosyoekonomik durum, çalışma alanları, akademik performans, öğrenme yaklaşımları, öğrenme ortamları, bilime yönelik tutumlar, kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejileri ve öz-yeterlik inançlarıdır. Kısaca, bu çalışmalar epistemolojik inançların cinsiyet, sınıf düzeyi, çalışma alanı, akademik performans, yapılandırmacı öğrenme ortamları algıları ve öğrenme yaklaşımlarının bir fonksiyonu olarak değiştiğini ortaya koymuştur (Perry, 1970; Schommer, 1993; Schommer ve Dunnell, 1994; Paulsen ve Wells, 1998; Tsai, 2000; Neber ve Schommer, 2002; Baxter ve Magolda, 1992; Elder, 1999; Conley, Pintrich, Vekiri ve Harrison, 2004; Cano; 2005; Lodewyk, 2007; Akt. Kurt, 2009).

#### **2.1.10.1. Epistemolojik İnanç ile Değerler Arasındaki İlişki**

Epistemolojik inançların değer öğretiminin amaçlarını etkileyen temel faktörlerden biri olduğu, ayrıca değerlerin şekillenmesinde ve değer öğretiminde etkili olduğu düşünülmektedir (Schommer-Aikins, Duell ve Barker, 2003). Tartışmalarda değerlerin kaynağının ayrı ayrı toplum ya da birey olduğu görüşünü savunanlar, her ikisinin birlikte değerlerin kaynağını oluşturduğunu düşünenler ve hayata, gerçeğe ve bilgiye dair inançlarımızın değerleri etkilediği görüşünde olanlar

vardır (Topçu ve Aslan, 2011). Bu nedenle günümüzde yapılan araştırmalarda epistemolojik inançların değerlerle olan ilişkisi de önem kazanmıştır.

Bu görüşler doğrultusunda öğretmenlerin öğretimini yaptıkları değerler de onların epistemolojik inançlarından etkilenmekte ve epistemolojik inançlarına göre şekillenebilmektedir. Çünkü bilgi ile değer kavramları arasındaki denge; mutlu ve iyi insanlar yetiştirmek için oldukça önemlidir. Aynı zamanda öğretmenlerin epistemolojik inançları, ğretim programlarının uygulanış biçimleri ve öğretmenler tarafından algılanma şekli, öğrenme-öğretme ortamının tasarlanması, öğretmenlerin kullandıkları ğretim strateji, yöntem ve teknikleri, ğretim materyallerini seçme, tasarlama ve kullanmasını, öğrencilerle olan ilişkisini doğrudan etkiler (Maor ve Taylor, 1995; Karhan, 2007; Akpınar, Dnder ve Tan 2010; Tezci, Erdener ve Atıcı, 2016). Dolayısıyla bu faktörlerin değerlerin ğretiminde de etkili olması sebebiyle epistemolojik inançların değerler öğretimindeki etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü yapılan araştırmalar eğitim programlarının başarısı ile epistemolojik inançlar arasında doğrusal bir ilişki olduğunu destekler niteliktedir.

### **2.1.11. Öğretmenlerin Değerlerin ğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları, Değerlerin nemi, ğretimine Yönelik z Yeterlik İnancı, Tutumu ve Epistemolojik İnancı Arasındaki İlişki**

Rokeach (1973) inançların değerleri etkilediğini belirtmiş olup, değerlerin tutumları etkilediğini ifade etmiştir. Bir başka ifade ile hem inançların hem de değerlerin tutumları oluşturduğu söylenebilir (Maio ve Olson, 1994). Aslında bu kavramlar i içe geçmiş bir yapıda olup, bireylerin davranışlarına yön vermektedir. Bireylerin inançları, değerleri ve tutumları; ailelerinin, arkadaşlarının, akranlarının ve ğretmenlerinininkilerle sürekli etkileşim halindedir (Doğanay, 2012; Kumar, 2018).

Bandura (1999) bireylerin değer sistemleri ile öz yeterlik inancı arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Bireylerin sahip olduğu değerler, bilgiler, yaşantıları ve deneyimleri kendine olan inancını yani bireyin öz yeterlik inancını etkilemektedir. z yeterlik inancı değerlere göre şekillenirken, değer öğretiminin ve değer öğrenmenin de bireyin öz yeterlik inancı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Eker (2004)

de öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişmelerinin (değerlerini, duygularını ve kişiliklerini, vb.) önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin öz yeterlilik inancı, değerlerin öğretiminde etkilidir.

Bireyin bilgi donanımının ve bilgiye olan inancının, öz yeterlik inancını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği söylenebilir. Alanda yapılan araştırmalar, epistemolojik inancın bireylerin öz yeterlik inancı üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalarda çoğunlukla epistemolojik inancı yüksek olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları da yüksek bulunmuştur (Köse ve Dinç, 2012; Alpaslan ve Ulubey, 2016). Aynı şekilde öğretmenlerin epistemolojik inancı ile değerlerin öğretimine yönelik öz yeterlik inancı arasında da ilişki olduğu söylenebilir.

Bir zincirin halkalarını oluşturan inançlar ve değerlerden sonra tutumlar, bireylerin davranışlarından önceki son olarak ele alındığında tutumların yapısında ve oluşumunda; hem epistemolojik inançların hem de bireylerin öz yeterlik inançlarının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inançlarının, değerler öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını etkilediği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu üç kavram arasındaki ilişkiyi doğrudan konu alan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak bu kavramlar arasındaki ilişki dolaylı olarak anlatılmaya çalışılmıştır.

Schommer-Aikins, Duell ve Barker' da (2003) bu bilgiyi destekler nitelikte epistemolojik inançların hem değer öğretiminin amaçlarını etkilediğini hem de değerlerin şekillenmesinde ve değer öğretiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Genel bir değerlendirme yapılacak olursa epistemolojik inancın değerler öğretimini, değerlere ilişkin tutumu ve değerler öğretimine yönelik öz yeterlik inancını etkilediği görülmektedir.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde değerler öğretimi, tutum, öz yeterlik inancı ve epistemolojik inanç konularında yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalara ait bilgilere yer verilmiştir.

### **2.2.1. Değerler Öğretimine Yönelik Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde değerler öğretime yönelik hem ulusal alanda hem de uluslararası alanda yapılan araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

#### **2.2.1.1. Değerler Öğretimine Yönelik Yapılan Ulusal Araştırmalar**

Fidan-Kurtdede (2009) “Öğretmen Adaylarının Değer Öğretime İlişkin Görüşleri” adlı araştırmada “Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretime İlişkin Görüşler Ölçeği”ni kullanarak sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan 206 öğretmen adayının değer öğretime ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Öğretmen adaylarının genelinin; değerlerin yaparak yaşayarak ve rol model olarak öğretilmesi gerektiğini savunduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda bireylerin değerlere yükledikleri anlamların farklılığından dolayı zaman zaman sorunlar çıktığını tespit etmiştir.

Bahçe (2010), “Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde 60 sınıf öğretmenine görüşme formu uygulamıştır. Bu görüşme formu kişisel bilgiler ve Hayat Bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde değerleri öğretmek için çoğunlukla drama yöntemini ve örnek olayı tercih ettiği ve kılavuz kitapta yer alan etkinlikleri yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2011), “İlköğretim Okullarındaki Örgüt İkliminin Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri Bakımından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde 333 öğretmene ve 136 yöneticiye kişisel bilgi formu, Örgütsel İklimi Betimleme

Ölçeği (XCDQ-RE) ile Portre Değerler Ölçeği (PDÖ) uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bektaş (2012), “Sınıf Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değerlere İlişkin Bilişsel Kurguları: Fenomonolojik Bir Çözümleme” adlı çalışmada fenomenolojik desen yöntemi kullanılmıştır. Örneklem 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemde yer alan öğretmenlere repertory grid formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve çözümleme sonunda değerlerle ilişkili 200 tane bilişsel kurgu ve 11 tane bilişsel kurgu grubu tespit edilmiştir. Bu gruplar arasında çalışkanlık, hoşgörülük, güvenilir ve dürüst olma temel kurgu gruplarını oluştururken, yardımseverlik, eşitlik, paylaşımcılık ve toplumsal duyarlılık gruplarının temel bir kurgu grubunu oluşturmadığı belirlenmiştir.

Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013), “Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı makalesinde karma deseni kullanmıştır. Örneklemi 25 öğretmen ve 225 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmenlere kişisel bilgilerden ve açık uçlu iki sorudan oluşan bir form uygulanırken, öğrencilere “Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğrenci Görüşlerini Belirleme” ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenler okullarda öğretilmesi gerek temel değerlerin; hoşgörü, dayanışma, saygı, sevgi ve sorumluluk olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler ise okullarda daha çok dürüstlük değerinin öğretilmeye çalışıldığını belirtmişlerdir.

Baysal (2013), “Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi” yüksek lisans tezinde Konya da görev yapan 94 öğretmene araştırmacının geliştirdiği ölçek uygulanmıştır. “Dürüstlük” değerine yönelik etkinlikleri daha çok uyguladıklarını, estetik ve görsel eserleri eleştirme değerlerine yönelik etkinlikleri daha az uyguladıklarını tespit etmiştir. Aynı zamanda değerlerin öğretiminde daha çok ahlaki ikilem yaklaşımını, yöntem ve tekniklerden ise örnek olayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun materyal teminin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılması gerektiğini belirttiği görülmüştür.

Tonga ve Uslu (2015), “Sosyal Bilgiler Dersinde Kazanım-Değer İlişkisi” adlı makalede 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında ki değerler ile

kazanımlar arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma da döküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda kazanımlar ile barış, saygı, bilimsellik, hak ve özgürlük değerleri arasında ilişki olduğu, diğer değerlerle daha zayıf ya da dolaylı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Aktepe ve Tahiroğlu (2016), “Değerler Eğitimi Yaklaşımları ve Etkinlik Örnekleri” adlı makalesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada değerler eğitimi yaklaşımları incelenerek içlerinden bazıları seçilmiştir. Daha sonra 4. Sınıf sosyal bilgiler kitabı da incelenerek değerler eğitimine uygun üniteler ve konular seçilmiştir. Seçilen bu yaklaşımlara ve konulara uygun etkinlikler, planlanarak oluşturulmuştur.

Namlı-Başçı (2017), “Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Değerler Eğitiminin İncelenmesi: Erzurum Örneği” adlı makalesinde 27 sınıf öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Bu görüşmelerin sonucunda öğretmenlerin değerleri; toplumsal düzeni sağlamaya yarayan, davranışlar, ahlak kuralları, gelenek-görenekler ve kültürel unsurlar olarak ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlere göre öğretilmesi gereken değerler saygı, çalışkanlık, sorumluluk, dürüstlük, vatan ve millet sevgisi olarak ifade edilmiştir. Değerlerin öğrenilmesinde ailenin önemli olduğunu; bu noktada yaşanan problemlerin başında ailevi sorunların yer aldığını vurguladıkları görülmüştür. Değerlerin kazandırılmasında drama tekniğinin yaygın olarak kullanıldığı, öykü oluşturma ve örnek olaydan da yararlandığı belirlenmiştir.

Gülşen (2017), “Öğretmen Adaylarının Bireysel Değerler Yönetimi Hakkındaki Görüşleri” adlı araştırmada “Bireysel Değerler Ölçeğini” kullanmıştır. Örneklemi Nevşehir Üniversitesi pedagojik formasyon öğrencileri oluşturmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda en önemli değer  $\bar{x} = 4,95$ ’ lik ortalamayla insana saygı değeri bulunurken, bazı öğretmen adayları da adalet değerini daha önemli bulmuştur.

M. Yılmaz ve Ö.F. Yılmaz (2017) benzer bir sonuçla “Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarının örneklemini, Bartın’da görev yapan 80 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere Akbaş’ın (2004) geliştirdiği “Değer Öğretiminde Kullanılan Etkinlikler ve Değer Öğretimine İlişkin Görüşler Ölçeği” uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin görüşlerinde, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel açıdan

anlamli bir fark olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri arasında, sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Akyıldız (2018), “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devam Ettiği Okullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları ile Demokratik Değerleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmanın örneklemini yabancı uyruklu öğrencilerin gittiği okullarda çalışan 499 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak, “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ve “Demokratik Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin demokratik değerlerden adalet, farklılıklara saygı ve eşitlik değerlerini hak arama değerinden daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin demokratik değerler ile çok kültürlü yeterlik algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

#### **2.2.1.2. Değerler Öğretimine Yönelik Yapılan Uluslararası Araştırmalar**

Simon (1970), “Self-Concept and The Validity of The Allport-Vernon-Lindzey Study of Values” adlı makalesinde kişisel değerlerin algılanması ile Allport-Vernon-Lindzey Değerler Çalışmasında ölçülen değerler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Aynı özellikte 79 kişi önce Allport-Vernon-Lindzey’in Değerler Çalışmasını bilmeden tamamladı ve daha sonra 79 kişinin içinden bu kişileri temsil edecek nitelikte 9 kişi seçildi. Bu 9 kişiden, kendi kişisel değerleri ile Allport-Vernon-Lindzey’in Değerler Çalışmasının benzerlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kişilerin 8 tanesinin betimlemeleri tüm örnekleme benzerlik göstermektedir. Dokuzuncu birey ise temelinde benzerlikler olsa da kişisel değerler ile değer çalışmasının birbirinden farklı değer sistemlerine sahip olduklarını belirtmiştir. Sonuçlar, Allport-Vernon-Lindzey’in Değerler Çalışması’nın geçerliliğini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Bilsky ve Schwartz’ ın (1994), “Values and Personality” adlı çalışmalarında örnekleme “18-33” yaş aralığında 331 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada



“Rokeach Değer Anketi” ve “Freiburg Kişilik Envanteri (FPI)” kullanılmış olup, on birincil ve iki ikincil kişilik değişkenleri, yani dışadönüklük ve duygusallık ölçülmeye çalışılmıştır. Yapısal Benzerlik Analizi (Similarity Structure Analysis) ile veriler çözümlenmiştir. Analiz sonucunda güvenlik ve uygunluk değer türlerinin iç içe geçtiği ve birbirinden ayırt edilemediği görülmüştür. Rokeach’ın 36 değerinin ve on birincil kişilik ölçeğinin ortak analizi sonucunda dört boyutlu çözüm için makul bir uyumu gösteren, 0.14 yabancılaşma katsayısı elde edilmiştir. Bulgular, kişilik değişkenleri ile hem anlamlı hem de sistematik olarak değer öncelikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Ayrıca insanların, yaşamlarında yol gösterici ilkeler olarak kullandıkları hedeflerin, kendi değer önceliklerinde ifade ettikleri gibi teorik olarak FPI ölçeğindeki motivasyonel davranış kalıplarıyla tutarlı olduğu belirlenmiştir.

Inglehart ve Baker (2000), “Modernization, Cultural Change, and The Persistence of Traditional Values” adlı çalışmalarında altı yerleşik kıtada 65 ülkeyi ve Dünya nüfusunun yüzde 75’inden fazlasını kapsayan bu çalışmayı yürütmüşlerdir. Dünya Değerleri Araştırması’nın üç dalgasından gelen verileri kullanarak (1981-1982, 1990-1991 ve 1995-1998), hem büyük kültürel değişimin hem de farklı kültürel geleneklerin sürekliliğinin kanıtlarını bulmaya çalışmışlardır. Ekonomik gelişmenin, temel değerlerdeki sistematik değişimlerle bağlantılı olduğu tezini test etmişlerdir. Ekonomik gelişme ile değerler; mutlak normlardan uzaklaşan, giderek rasyonel, hoşgörülü, güven veren ve katılımcı olan değerlere doğru kaymaya başlamıştır. Bununla birlikte kültürel değişimler, ülkelerin coğrafi konumlarına bağımlıdır. Geniş bir kültürel mirası olan Protestan, Katolik, Ortodoks, Konfüçyüs ya da Komünist toplumlar, modernleşmeye karşı direnerek kendi değerleriyle iz bırakırlar. Ancak, belirli toplumlarda farklı din mensupları tarafından benimsenmiş olan değerler arasındaki farklar; değerlerdeki uluslararası farklılıklardan çok daha küçüktür. Bu tür uluslararası kültürel farklılıklar, eğitim kurumları ve kitle iletişim araçları tarafından aktarılarak zamanla ulusal kültürün bir parçası haline gelir. Bazı modernleşme teorilerinin değerler üzerinde belirleyici etkilerinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Prencipe ve Helwig (2002), “The Development of Reasoning about the Teaching of Values in School and Family Contexts” adlı makalelerinde çocukların, ergenlerin ve genç yetişkinlerin okul ve aile bağlamlarında çeşitli değerlerin

öğretilme nedenlerini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini dört farklı yaş grubundaki (8, 10, 13 yaşlarındakiler ve üniversite öğrencileri) yüz seksen katılımcı oluşturmaktadır. Bu katılımcılar değerlerin öğretimini ve bu değerlerin öğretimini düzenleyen kuralları içeren eylemleri değerlendirmişlerdir. Değerlerin hem varoluşunun (olumlu veya olumsuz) hem de öğrenildiği ortamın (okul, aile) sistematik olarak yapısı değişmiştir. Sonuç olarak okul ve aile yapısı, öğretilen değer türü de dâhil olmak üzere değerlerin hem öğretiminde hem de değerlendirilmesinde çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Katılımcıların değerler eğitimine ilişkin akıl yürütmelerinin çok yönlü olduğu tespit edilirken; adalet ve hakları yansıtan ahlaki değerler ile diğer kişilik özellikleri ve toplumsal değerleri yansıtan değerler arasında ayrımlar olduğu görülmüştür. Bulgular, değerler eğitimi kavramlarının, değerler bağlamında (örneğin ahlaki ve toplumsal değerler) farklılıklar yaratan sosyal akıl yürütme modelleri ile daha iyi anlaşılabilirliğini ve bu doğrultuda yapılacak meşru hükümet düzenlemelerinin olumlu etkisinin olduğunu düşündürmektedir.

Stika'nın (2012), "The Roll of Values in Teaching" adlı lisans tezinde öğretimde değerlerin rolünü araştırmıştır. Tezin teorik bölümünde değerlerin sınıflandırmasını ve uzmanların eğitimde hangi değerleri nasıl ele aldıklarını açıklamıştır. Ahlaki değerlerin eğitimde nasıl öğretileceğini incelemiştir. Ölçek, Prag da okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise öğretmenlerine ve üniversitedeki akademisyenlere uygulanmıştır. Katılımcılara öğretimde değerlerin rolü ve özellikle önemli olarak gördükleri değerler konusundaki görüşleri hakkında sorular sorulmuştur. Okul türü, konunun türü (fen bilimleri, beşeri bilimler) gibi çeşitli değişkenlerin ve yaş, cinsiyet gibi demografik verilerin etkisi incelenmiştir. Araştırma, katılımcıların değerlere büyük önem verdiğini ortaya koymuştur. Ancak, kendi değerlerini akranlarıyla tartışmaya isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bulgular; beşeri bilimler öğretmenlerinin, fen bilimleri öğretmenlerinden daha çok değerleri benimsediklerini ve öğretmeye daha hazır olduklarını göstermektedir. Üniversitedeki akademisyenlerin değerleri daha düşük eğitim düzeyindeki öğretmenlerden daha az önemsedikleri görülmektedir.

## 2.2.2. Tutuma Yönelik Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde tutuma yönelik hem ulusal alanda hem de uluslararası alanda yapılan araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

### 2.2.2.1. Tutuma Yönelik Yapılan Ulusal Araştırmalar

Aktepe (2010) ‘İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Yardımseverlik” Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi’ adlı doktora tezinde öğrencilerin “yardımseverlik” değerini incelemiştir. Araştırmada 47 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, yardımseverlik tutum ölçeği ve görüşme formu uygulanmıştır. Yardımseverlik değeri etkinlik temelli öğretim yaklaşımıyla kazandırılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak; deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının arttığı gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları cinsiyete göre ve ailelerinin gelir durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Cömert, Demirtaş ve Özer’in (2011), “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” adlı araştırmanın evreni 1.307, örnekleme ise 380 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile cinsiyet ve branş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; mesleğe yönelik tutumları ile bu değişkenler arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen diğer bir bulgu ise “öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasında düşük ama pozitif yönde bir korelasyon olduğudur.

Ocak ve Yamaç (2013), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları, Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar da temel eğitim alan 204 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği” ve “Matematik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinden birincisi; “Motivasyonel inançlar ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri tutum ve başarıyı nasıl

açıklamaktadır?” ve ikincisi ise “Motivasyonel inançlar öz-düzenleyici öğrenmeyi nasıl açıklamaktadır?” sorularıdır. Bu sorular ışığında elde edilen sonuçlar şu şekildedir: başarıyı öz-yeterlik ve sınav kaygısı yordarken; tutumu da bilişüstü öz-düzenleme, öz-yeterlik, görev değeri ve içsel hedef yönelimi yordamaktadır. Bununla birlikte, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ise görev değeri, öz-yeterlik ve içsel hedef yönelimini yordamaktadır.

Çetin (2013), “Öğretmen Adaylarının Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmada 557 öğretmen adayına araştırmacı tarafından geliştirilen “Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının tutum puanları ile cinsiyet, Milli değerlerin öğretimini önemli bulma ve öğrencilerin akademik başarı durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğunu; yaşanan yer, anne-babanın eğitim durumu, değişkenleri arasında ise anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Yaşaroğlu (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmada “Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği” geliştirmiştir. Bu ölçeği Bingöl’de görev yapan 162 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin değerlere ilişkin olumlu tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı; kıdeme ve mezun olunan okul türü değişkenleri arasında ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aydın, Kaya ve Bayraktar (2015), “Türkçe Öğretiminde Öğrenci Tutumlarına Yönelik Yazılan Makaleler Üzerine Meta-Analiz Çalışması” adlı araştırmalarında konuyla ilgili olan makaleleri meta-analizi yöntemini kullanarak detaylı bir şekilde incelemişlerdir. Meta-analiz yöntemi ile aynı ya da benzer çalışmalar incelenerek daha evrensel ve daha genel olan sonuçlar elde edilir. Araştırmada kullanılan makalelerin istatistik bulguları özel yöntemler kullanılarak bütünleştirilerek yorumlanır ve sonuçlanır. Bu araştırmada öğrenmeye yönelik tutumları 48 makale, yazmaya yönelik tutumlarda 10, konuşmaya yönelik tutumlarda 4, dinlemeye yönelik tutumlarda bir, Türkçe ve Türk Dili derslerine yönelik tutumlarda 16 makale ve karma beceri alanlarına yönelik tutumlarda ise iki makale analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgulara göre bu alanda yapılan araştırmalarda yazmaya

yönelik becerilere, konuşma ve dinlemeye yönelik becerilere göre daha fazla odaklanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayraktar, Gökkurt Özdemir ve Yılmaz (2017), “Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” araştırmasında örnekleme Bartın Üniversitesi’nde pedagojik formasyon eğitimi alan 128 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır (Akt: Yılmaz, vd. , 2017). Elde edilen bulgular doğrultusunda hem cinsiyet hem de öğrenim gördükleri bilim dalları değişkenlerine göre öğretmen adaylarının tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çepni, Kılınç ve Palaz (2019), “Ortaokul Öğrencilerinin Evrensel Değerlere Yönelik Tutum Düzeylerinin Bir Yordayıcısı Olarak Okul İklimi” adlı araştırmanın amacı Karabük’te 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okuyan 404 ortaokul öğrencisinin evrensel değerlere yönelik tutumlarının düzeyini tespit etmektir. Bu çalışmada ölçme aracı olarak Çalık ve Kurt’a (2010) ait “Okul İklimi Ölçeği” ve Koç’a (2007) ait “Evrensel Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin evrensel değerlere yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasında bir ilişki olduğu ve okul ikliminin evrensel değerleri yordadığı tespit edilmiştir.

#### **2.2.2.2. Tutuma Yönelik Yapılan Uluslararası Araştırmalar**

Prentice (1987), “Psychological Correspondence of Possessions, Attitudes, and Values” adlı makalede bireylerin sahip olma duygularının, tutumlarının ve değerlerin psikolojik işlevlerinde bireysel tutarlılığı araştırmak için üç çalışma yapılmıştır. İlk çalışmada, katılımcılar temel değerleri ile uyumlu benzerlik gösteren sahip olma duygularını sıralamıştır. Benzerlik verileri çok boyutlu ölçekleme kullanılarak analiz edilmiştir. İkinci çalışmada, sahip olma duygusu deneklerin her biri tarafından öznel bir şekilde dört ölçek üzerinden yorumlanarak derecelendirilmiştir. Birincil boyut, sembolik veya kendini yansıtan nesnelere (aile

yadigârı, vb.) araçsal nesnelere (radyo, vb.) ayırt etmiştir. Üçüncü çalışmada sembolik veya araçsal sahip olma duygusu, tutum ve değerlere karşı bireysel tutarlılığın uyumu incelenmiştir. İlk çalışmada bireyler, sembolik ve araçsal eşyaların değerlerle ilişkisini belirtmişlerdir. Ölçekleme çözümlerinde bireyler, grupları sahip oldukları eşyaların sembolik ve araçsal olmasına göre sınıflandırmış ve iki grubun tutum ile değerlerini karşılaştırmıştır. Sonuç olarak kendini ifade edebilen bireyler arasında sahip olma duygusu ile tutum ve değerlerin işlevlerinin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermiştir.

Bouchard, Kojetin, Lyyken, Tellegen ve Waller (1990), “Genetic and Environmental Influences on Religious Interests, Attitudes, and Values: A Study of Twins Reared Apart and Together” adlı araştırmalarında ilgi, tutumlar ve değerlerin üzerinde genetik ve çevresel faktörlerin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada hem çift yumurta ikizlerinin hem de farklı ortamlarda yetiştirilmiş ikizlerin ve aynı ortamda birlikte yetiştirilen tek yumurta ikizlerinin verileri kullanılmıştır. Allport-Vernon-Lindzey'nin Değerler Çalışması'nın, Strong Campbell'in İlgi Envanteri'nden Dini İlgi ölçeği, MMPI'den “Kitab-ı Mukaddes'teki Mezmurlar Ölçeği (Wiggins Religious Fundamentalism), “Serbest Zaman Dinleri Ölçeği (a Leisure Time Religious scale)” ve “Mesleki Din İlgi Ölçeği (Occupational Religious Interest) 53 tek yumurta ikizine ve 31 çift yumurta ikizlerine uygulanmıştır. Serbest Zaman Dinleri Ölçeği ve Mesleki Din İlgi Ölçeği birlikte 458 tek yumurta ikizine ve 363 çift yumurta ikizine uygulanmıştır. Beş ölçekten elde edilen bulgular; hepsinin gözlenen varyansının yaklaşık% 50'si ilgi, tutum ve değerlerin genetik olarak etkilendiğini göstermiştir.

Bulbulia, Huang, Greaves, Milojev, Osborne, Satherley, ve Sibley (2015), “Demographic and Psychological Predictors of Panel Attrition: Evidence from the New Zealand Attitudes and Values Study” adlı araştırma boyamsal bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Ulusal Yeni Zelanda Tutum ve Değerler Çalışması paneline katılan 5814 yetişkin oluşturmaktadır. Katılımcıların yıpranma oranı dört yıl boyunca incelenmiştir. Katılımcılara “The Mini-IPIP scales (Tiny-Yet-Effective Measures of The Big Five Factors of Personality)” isimli kişilik özellikleri ölçeği uygulanmıştır. Örnekleme yer alan dört farklı katılımcı sınıf için, temel oranlar ve ortak değişkenler rapor edilmiştir. Bu rapora göre sınıflar “açık geri çekilmeler (explicit withdraws), kayıp yanıt verenler (lost respondents), aralıklı yanıt verenler

(intermittent respondents) ve sürekli yanıt verenler (constant respondents) olarak gruplandırılmıştır. Çok terimli lojistik regresyon analizi ile grupların demografik ve sosyo-psikolojik ortak değişkenleri (kişilik özellikleri) incelenmiştir (N = 5,814). Sonuçlar erkeklerde, Yeni Zelanda yerlilerinde ve Asyalılarda sürekli yanıt verenlerin olma olasılığının düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca duyarlılık, dürüstlük ve alçakgönüllülük ile sürekli yanıt verenler sınıfının üyeleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bulgular temel psikolojik ortak değişkenlerin panel aşınması hakkında önemli bilgiler aktardığını ve “Yeni Zelanda Tutumları ve Değerler Çalışması’nın” önemli olduğunu göstermektedir.

### **2.2.3. Değerlerin Öneme Yönelik Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde değerlerin öneme yönelik hem ulusal alanda hem de uluslararası alanda yapılan araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

#### **2.2.3.1. Değerlerin Öneme Yönelik Yapılan Ulusal Araştırmalar**

Aslan (2007), “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Birinci Basamaktaki Öğrencilerin Temel Bilgi, Beceri ve Değerleri Kazanma Düzeyleri”adlı yüksek lisans tezinde 310 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada öğrencilerin bilgi basamağında üst seviyede “bireysel gereksinimlerini karşılama yollarını bilme” bilgisi, düşük seviyede ise “toplumsal sorunların neler olduğunu bilme” bilgisi; beceri basamağında üst seviyede “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisi, düşük seviyede ise “girişimcilik” becerisi; değer basamağında üst seviyede “aile birliğine önem verme”, düşük seviyede ise “sorumluluk” değeri kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2009)’ın “Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmada 2009 yılında Konya da görev yapan 482 temel eğitim öğretmenine Schwartz Değerler Listesi uygulanmıştır. Sonuç olarak; evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında kadın öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

Medeni durum değişkenine göre güç boyutu dışındaki diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni ile öğretmenlerdeğer tercihleri arasında tüm değer boyutlarına yönelik istatistiki açıdan anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Özdaş (2013) tarafından yapılan “Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” doktora tezinde 590 öğretmenden nicel veriler toplarken, 172 öğretmenden de görüşme formu aracılığıyla nitel veri toplamıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin “Bireylerarası İlişkiler” boyutunda, ortaokul öğrencilerine en çok “Dostluk” değerini, en az ise “Hak ve Özgürlüklere Saygı” değerini kazandırdıkları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. “Milli Değerler” boyutunda ise en çok “Yardımseverlik”, “Millet Sevgisi” ve “Vatanseverlik” değerleri öğrencilere kazandırılırken, en az “Tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazandırıldığı görülmektedir. “Evrensel Değerler” boyutunda öğretmenlerin, öğrencilerine en çok “Bağışlama” ve “Barış” değerlerini en az “Demokrasi Bilinci” değerini kazandırdıkları görülmektedir. Araştırmanın sonucunda “Bireyler arası ilişkiler”, “Milli Değerler”, “Evrensel Değerler” ve “Özerklik” boyutlarındaki değerleri “Kısmen Yeterli” düzeyde buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri okul türüne göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Jafari Kuzu ve Demirel (2019) yaptıkları, “Okul Öncesi Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” adlı nitel araştırmada Bursa da çalışan 50 okul öncesi öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmanın sonucunda "İyilikseverlik" teması altında bulunan sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk gibi değerleri ve "Evrensellik" temasında bulunan saygı, hoşgörü gibi değerleri öğretmek istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca değerlerin öğretiminde gözlem, soru cevap, drama, oyun, hikâye ve anlatım yöntemlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.



### **2.2.3.2. Değerlerin Önemine Yönelik Yapılan Uluslararası Araştırmalar**

Whitney (1986) yaptığı “The Status of Values Education On The Middle and Junior High Schools of Tennessee” doktora tezinde 309 sosyal bilgiler öğretmeninin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin değerlerin öğretimine ilgi gösterdiklerini ve değerlerin öğrencilerin ahlaki davranışlarını etkilediklerine inandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca değer öğretiminde özellikle ailenin ve kilisenin rol oynadığı düşüncesini reddettikleri ve okullarda programlara toplumun baskın değerlerinin yansıtıldığını, ancak net bir şekilde programlarda ifade edilmediğini belirttikleri görülmüştür. Sonuç olarak değer öğretiminde en fazla “Dürüstlük, Saygı ve Sorumluluk” değerlerini öğrettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Prasad (2008), “The School, Teacher-Students Relations and Values” adlı kitabında öğretmenlerin amaç (terminal) değerlerden mutluluk, öz saygı ve güvenlik değerlerini, özgürlük değerine göre; araç (instrumental) değerlerden de dürüstlük, bağımsızlık, cesaret ve hırs değerlerini, açık görüşlü olma, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerine göre öğretmeyi daha çok tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Thornberg ve Oğuz (2013) tarafından yürütülen “Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey” başlıklı çalışmalarında İsveç ve Türk öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşleri incelenmiştir. Çalışma 52 Türk İlkokul öğretmeni, 26 İsveçli öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada hem Türk hem de İsveçli öğretmenlerin değerlerin eğitimini önemsedikleri belirlenmiştir.

### **2.2.4. Öz Yeterlik İnancına Yönelik Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde öz yeterlik inancına yönelik hem ulusal alanda hem de uluslararası alanda yapılan araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

#### **2.2.4.1. Öz Yeterlik İnancına Yönelik Yapılan Ulusal Araştırmalar**

Gerçek (2006), “Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları” adlı araştırmada veri toplama aracı olarak “Fen Öğretiminde Öz-

Yeterlik İnancı Ölçeği'ni" kullanmıştır. Örneklemi 159 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre biyoloji öğretiminde öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek ( $X = 3.75$ ) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesi ve meslek tercih nedeni değişkenlerine göre öz-yeterlik inancı puanları arasında  $p=.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, yerleşim birimi, aylık gelir ve başarı değişkenleri ile öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Çubukçu (2008), "A Study on The Correlation Between Self Efficacy And Foreign Language Learning Anxiety" isimli araştırmasında bireylerin yabancı dil öğrenmede yaşadıkları endişe ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Yaşları 20-22 aralığında olan 100 İngilizce öğretmen adayına "Yabancı Dil Endişe Ölçeği" ile "Öz Yeterlik Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre sonuçlarda cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. "Yabancı Dil Endişe Ölçeği" ile "Öz Yeterlik Ölçeği" arasında korelasyonel bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Topkaya ve Yavuz (2011), "Democratic Values and Teacher Self-Efficacy Perceptions: A Case of Pre-Service English Language Teachers in Turkey" adlı çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf seviyesi ve demokratik değerleri ile öz-yeterlilik algıları arasındaki olası ilişkileri incelemiştir. Bu çalışmada örneklemini 294 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bulgulara göre, sınıf seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının yüksek düzeyde demokratik değerlere sahip oldukları görülmektedir. Aynı zamanda demokratik değerler ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ılımlı bir şekilde yüksek bir öz-yeterlilik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka bulguda ise öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öz-yeterlik algıları arasında korelasyonel bir ilişki bulunmuştur.

Uluç ve Demir (2015), "İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki" adlı çalışmada temel eğitim kurumlarında görev yapan 395 öğretmene "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve "İş Doyumu Ölçeği" uygulanmıştır. Toplanan verilere korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile iş doyumları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon

analizinden elde edilen sonuçlarda ise öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, iş doyumlarının anlamlı bir şekilde yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Özgözgü, Bektaş, Arıkan ve Şimşek (2017), “Okul Psikolojik Danışmanlarının Genel Öz-Yeterlik İnançları ve Örgütsel Özdeşleşme Algıları” adlı araştırmada ilişkisel tarama yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, okullarda çalışan 348 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırmada “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların hem genel öz yeterlik inançlarının hem de örgütsel özdeşleşme algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların genel öz-yeterlik inançları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca genel öz yeterlik inançlarının örgütsel özdeşleşme algılarını yordadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

#### **2.2.4.2. Öz Yeterlik İnançına Yönelik Yapılan Uluslararası Araştırmalar**

Zimmerman, Bandura, ve Martinez-Pons (1992), “Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting” adlı araştırmada, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve akademik hedeflerinin öz-motivasyonlu akademik başarıdaki nedensel rolünü, yol analizi yaparak incelemiştir. Sosyal çalışmalarda dönem başlarında ebeveynlerin öğrenciler adına hedef belirlemesi, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve kişisel hedefleri onların dönem sonu ders notlarının yordayıcıları olarak görev yapmıştır. Ayrıca, daha önce katıldıkları sosyal çalışmalardan aldıkları notlar da analizlere dâhil edilmiştir. Yol analizi sonucunda dört öz motivasyon değişkeninin ve önceki notların, öğrencilerin sosyal çalışmalardaki son notlarını, önemli düzeyde ( $R = .56$ ) yordadığı görülmüştür. Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik etkinliklerine olan inançları, akademik başarı için algılanan öz-yeterliliklerini etkilemiş ve bu da kendileri için belirledikleri akademik hedefleri ve akademik başarılarını etkilemiştir. Öğrencilerin önceki notlarının, ebeveynlerin kendileri için belirledikleri not hedefleri ile uyumlu ve bu da öğrencilerin kendileri için belirlediği sınıf hedefleri ile bağlantılıydı. Bu bulgular akademik öz-motivasyonu, sosyal bilişsel kuram açısından yorumlamıştır.

Pajares (1996), “Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research” adlı araştırmanın amacı Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramının öz-yeterlik bileşeninin akademik ortamlarda öz düzenleme ve motivasyon çalışmalarına katkısını incelemiştir. Araştırmada ilk olarak öz-yeterlik inançları ile diğer beklenti yapıları arasındaki fark açıklanmakta, ardından öz yeterlik araştırmasında ortaya çıkan sorunlara kısa bir bakış sunulmaktadır. Öz yeterlik, motivasyon yapıları ve akademik performanslar arasındaki ilişkiye ait bulgular özetlenecek olursa; betimlenen ve yorumlanan sonuçlarda öz-yeterlik ölçütleri ile küresel ölçütlerin karşılaştırıldığı ve öz yeterlik ölçütlerinin üstün geldiği görülmektedir. Ayrıca sosyal bilişsel kuramdaki beklenti inançlarının tanımı ve kullanımı ile beklenti değeri ve benlik kavramı teorisi arasındaki kavramsal fark açıklığa kavuşturulmuştur.

Zimmerman (2000), “Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn” adlı araştırmada öz yeterliğin öğrencilerin etkinlik seçimleri, çabaları, sürekliliği ve duygusal tepkileri gibi ortak motivasyon sonuçlarını tahmin etmede ayırıcı geçerliliği ve yakınsak geçerliliği olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz yeterlik kavramının, öğrencilerin motivasyonunun ve öğrenmedeki başarılarının oldukça etkili bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öz yeterlik inançlarının, performans bağlamındaki küçük değişimlere karşı duyarlı olduğu, kendi kendini düzenleyen öğrenme süreçleriyle etkileşime girdiği ve öğrencilerin akademik başarılarına aracılık ettiği bulunmuştur.

Liem, Lau ve Nie (2008), “The Role of Self-Efficacy, Task Value, and Achievement Goals in Predicting Learning Strategies, Task Disengagement, Peer Relationship, and Achievement Outcome” adlı bu çalışmada öz yeterliliğin, öğrencilerin öğrenme stratejilerindeki başarı hedeflerindeki, görev değerindeki, akran ilişkisindeki ve İngilizce başarısındaki rolü incelenmiştir. Çalışmaya 1475 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “The Motivated Strategies and Learning Questionnaire” ve “The Patterns of Adaptive Learning Survey” kullanılmıştır. Veriler yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre İngilizce başarısı ve yüzey öğrenme arasındaki ilişki, İngilizce'de daha az yetkin olan öğrencilerin, zayıf İngilizce becerileriyle başa çıkmak için yüzey öğrenme stratejilerini kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka bulguya göre, görev değeri sadece uzmanlık hedeflerini tahmin ederken, öz-

yeterliğin, üç başarı hedefi türünün her birini tahmin ettiğini göstermiştir. Uzmanlık ve performans-yaklaşma hedefleri, hem derin öğrenme hem de akran ilişkisinin pozitif yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Ayrıca uzmanlık görevden ayrılma ile negatif, öğrenme ile pozitif yönde ilişkilidir. Aksine, performans-kaçınma hedefleri, yüzeysel öğrenme ve görev ayrışmasının pozitif bir yordayıcısı, ancak akran ilişkisinin negatif bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Genel olarak, bu bulgular, uzmanlık hedefleri gibi, performans-yaklaşma hedeflerinin uyarlanabilir sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir.

### **2.2.5. Epistemolojik İnanca Yönelik Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde epistemolojik inanca yönelik hem ulusal alanda hem de uluslararası alanda yapılan araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

#### **2.2.5.1. Epistemolojik İnanca Yönelik Yapılan Ulusal Araştırmalar**

Kurt (2009), “Investigating Students’ Epistemological Beliefs Through Gender, Grade Level, And Fields of The Study” adlı yüksek lisans tezinde; cinsiyet, sınıf seviyesi ve okudukları alanların epistemolojik inançları üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada örnekleme 1557 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda epistemolojik inancın; cinsiyet, sınıf seviyesi ve okudukları alan değişkenlerine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin, bilginin doğruluğu ile ilgili inançları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Epistemolojik inançların sınıf seviyesi arttıkça daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir diğer sonuçta ise öğrencilerin okudukları alan değişkeni ile epistemolojik inançları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sayısal alanda eğitim gören öğrencilerin, sözel alandaki öğrencilere göre daha yüksek epistemolojik inançlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Akpınar, Dönder ve Tan (2010), “Öğretmen Adaylarının Epistemolojik Anlayışları” adlı araştırmalarında likert türü bir ölçek geliştirmişlerdir. Geliştirilen

ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak, 480 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının, bilimin doğasına ilişkin hem öznel hem de nesnel bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Öğretmen adayları, bu doğrultuda bilgiye ulaşmada mantığın, duyuların ve sezgilerin birlikte kullanılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, bilginin hem genetik faktörler hem de çevresel faktörler yoluyla oluştuğu görüşünü savunmuştur. Öğretmen adaylarının bu yaklaşımları, onların bilginin doğasını kavradıklarını göstermektedir.

Adak ve Bakır (2017), “Science Teachers and Pre-Service Science Teachers’ Scientific Epistemological Beliefs and Opinions on the Nature of Science” adlı çalışmada örnekleme, 236 fen bilgisi öğretmen adayı ve ortaokullarda görev yapan, 61 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, “Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ve “Bilimsel Epistemoloji Üzerine Görüşler Anketi” kullanılarak toplanmıştır. “Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği” nden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının ve fen bilimleri öğretmenlerinin geleneksel bilimi tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca iki grubun da bilimsel epistemolojik inançları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bilimsel Epistemoloji Üzerine Görüşler Anketinden elde edilen sonuçlara göre ise, hem öğretmen adaylarının hem de fen bilimleri öğretmenlerinin “bilimsel bilginin kaynağına, bilimsel teorilere ve kanunlara” yönelik pozitivist bakış açısını temel alan geleneksel bilim anlayışını benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca “bilimsel bilginin değişebilirliğine inanç, bilimsel bilginin doğasının deney ve gözlemlerden elde edilen kanıtlara dayalı olması gerektiğine, gözlemlere, çıkarımlara ve bilimde teorik başlıklara, bilimsel bilginin yaratıcı doğasına, öznellik ve bilimsel bilginin sosyal ve kültürel yapısına” ilişkin, post-pozitivist bakış açısını temel alan çağdaş bilim anlayışını benimsedikleri görülmüştür.

Bahçivan (2017), “Eğitim Bilimlerinde Epistemoloji Araştırmaları: Düne, Bugüne ve Gelecek Perspektiflere Eleştirel Bakış” adlı çalışmada bu alandaki çalışmaları eleştirel olarak incelemiştir. “Kişisel epistemoloji, bireylerin öğrenme-öğretmeye olan inançlarını ve davranışlarına etki eden temel inançlarını incelemektedir (Bahçivan, 2017: 760)”. Epistemolojik inançlar ise bilginin doğasını ve yapısını incelemektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, yapılan araştırmaların daha çok epistemolojik inanca yönelik olduğu ve kişisel epistemolojinin göz ardı edildiği görülmektedir.

Dinç ve Üztemur (2018), “Ortaokul Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Keşfedilmesinde Öğrenci Merkezli Bir Yaklaşım: Çiz-Yaz-Anlat Tekniği” adlı çalışma nitel bir araştırma olup, örnekleme 96 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler oluşturulurken ilk aşamada öğrencilerden bilgi kavramına yönelik beşer çizim yapmaları istenmiş olup, ikinci aşamada bu çizimlerden birini seçmeleri istenmiştir. Daha sonra neden bu çizimi seçtiklerini yazarak açıklamaları istenmiştir. Üçüncü aşamada ise odak grup görüşmesi ile birinci ve ikinci aşamayı anlatmaları sağlanmıştır. Bu aşamadan elde edilen veriler fenomenolojik yöntemle analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre çiz-yaz-anlat tekniğinin epistemolojik inanç düzeyini belirlemede başarılı olduğu tespit edilmiştir.

#### **2.2.5.2. Epistemolojik İnanca Yönelik Yapılan Uluslararası Araştırmalar**

Schommer-Aikins, Duell ve Barker (2003), “Epistemological Beliefs Across Domains Using Biglan’s Classification of Academic Disciplines” adlı araştırmanın amacı, öğrencilerin Biglan’ın akademik disiplinler sınıflaması ile epistemolojik inançları karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 152 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler matematik, sosyal bilimler ve iş hayatı hakkındaki epistemolojik inançlarını değerlendiren üç ölçek ile toplanmıştır. Öğrencilerin epistemolojik inançlarının matematik ve sosyal bilimlerin yanı sıra matematik ve iş dünyası için benzer korelasyonlara sahip olduğu görülmüştür. Bir başka sonuçta ise akademik deneyimin süresi dikkate alındığında, deneyim arttıkça alan özgüllüğüne dair bazı kanıtlar bulunmuştur. Bu sonuçlar, Sternberg’in alan geneli / özgüllüğünün sorgulanması gereken bir varsayım olduğunu desteklemektedir.

Walter (2009), “Epistemological Beliefs: Differences Among Educators” adlı çalışmada örnekleme, 83 deneyimli öğretmen ve lisansüstü öğrenime kayıtlı 62 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançları incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Epistemik İnanç Envanteri (EBI)” ve dört çeyreklik yöntemi (four-quadrant method) kullanılmıştır. Eğitim düzeyi, eğitim programı, cinsiyet, yaş ve lisans türü açısından eğitimciler arasında farklılıklar bulunmuştur. Dört çeyreklik yöntemi ile

EBI arasında küçük korelasyonlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca epistemolojik inançların öğrenme üzerinde etkili olduğu ve akademik başarıyı yordadığı tespit edilmiştir.

Atkinson (2014), “Rethinking Personal Tutoring Systems: The Need to Build on a Foundation of Epistemological Beliefs”adlı araştırmasında, yükseköğretimin değişen doğasını incelemekte ve mevcut “geleneksel kişisel eğitim modelinin çağdaşlığa uygun olup olmadığını” sorgulamaktadır. Epistemolojik inancın, akademik rehberlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin anlaşılmasında temel olduğu sonucuna varılmıştır. POISE projesi ile öğrenci ve mentor arasında, projenin bir parçası olarak epistemolojik inançlar etrafında diyalogu kolaylaştırmaya yönelik bir girişimi ve öğrenci destek mekanizmalarının, kurumun niteliğine ve öğrencinin yaşam tarzına daha sıkı bir şekilde uyarlanması gerektiğini anlatmaktadır.

Huang (2016), “Integrating The Ontological, Epistemological and Sociocultural Aspects: a Holistic View of Teacher Education” adlı araştırmasında öğretmenlerdeki farklılıkların geleneksellikten bağımsız olarak ontolojik, epistemolojik ve sosyokültürel yönlerinin olduğunu vurgulamıştır. Genelde öğretmen eğitiminin örgün olan kısmında sadece epistemolojik yönü vurgulanmaktadır. Bu çalışmada ise bu yönler bütünsel bakmak gerektiği ve bunların birbirine bağlı olduğu görüşü savunulmaktadır. Dolayısıyla Huang, öğretmenlerin öğrenim süreçlerini bütünsel bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini müzakereler sonucunda özenle seçilen 13 öğretmen oluşturmaktadır. Bulgular, iki farklı türde öğretmeni tanımlayan iki aşamalı bir modelin olabileceğini göstermektedir. İlk aşama, öğretim hizmetlerine başlamadan önce güçlü kimlikler geliştiren, uygulamaları ve mesleki gelişimi üzerinde doğrudan etkisi olan daha net bir eğitim vizyonuna sahip olan öğretmenlere atıfta bulunur. İkinci aşamada ise öğretmenlerin profesyonel kimlikleri öğretimin ilk yıllarında oturmamışken, daha sonraki yıllarda profesyonel kimlikleri gelişerek toplumda referans olmaya başlamıştır. Bu aşamalar, öğretmen eğitiminin merkezinde “soyut teoriyi” “özne yansıması” ile değiştirmemizi ima eder. Üç çeşit yansıma (teori-mantık, kimlik-entegrasyon ve vizyon-başarı), öğretmen değişiminin bütünsel bir bakış açısıyla tanımlanmasını sağlamaktadır.



### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın probleminin ve alt problemlerinin çözümlenmesinde izlenen yöntem ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın modeli ve niçin bu modelin seçildiği, evren ve örneklemin belirlenmesi, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yer verdikleri değerler, bu değerlere ilişkin tutumları, değerlerin öğretime ilişkin öz yeterlik ve epistemolojik inançları arasındaki ilişki, öğretmenlere göre hangi değerlerin daha önemli olduğu ve bu değişkenleri etkileyen demografik faktörlerin etkisi araştırılmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul ve bölüm türü, eğitim düzeyi, okutulan sınıf seviyesi ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerinin etkisinin belirlenmesinde ise nedensel karşılaştırma araştırma deseni kullanılmıştır.

“Nedensel karşılaştırma, ortaya çıkmış / var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 238).” Yani bağımsız değişkenin manipüle edilmediği, olayların nedenlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. “Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, vd. , 2011, s. 226).” Kısacası korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki, değişkenler manipüle edilmeden incelenmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin epistemolojik inancı ve öz yeterlik inancının sınıfta değerler öğretimi ile ilişkisi inceleneceğinden ilişkisel tarama (korelasyonel desen) ayrıca öğretmenlerin değer

öğretimine yönelik etkinlikleri, değerlerin önemi, tutum, öz yeterlik inancı ve epistemolojik inançların yordama gücünü belirlemede yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Balıkesir ilinde devlet okullarında görev yapan sınıf ve branş (okulöncesi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen bilgisi, sosyal bilgiler, ilköğretim matematik, Türkçe, resim, müzik, beden eğitimi, vb.) öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulamaya başlandığı dönemde görevde olan öğretmen sayısına ilişkin bilgi Millî Eğitim Müdürlükleri'nden temin edilmiştir. Evren seçiminde ise 'ulaşılabilir evren' türü kullanılmıştır. "Ulaşılabilir evren araştırmacının gerçekçi seçimidir ve ulaşılabilir olandır (Büyüköztürk, vd. , 2011, s. 79). " Ulaşılabilir evren bu araştırmanın çalışma evrenidir. Evrenin tamamına ulaşmanın maliyetinin yüksek olması, ulaşım zorluğu, zaman sıkıntısı, verilerin güncelliğini kaybetmesi, olası etik sorunlar ve kontrol zorluğu gibi nedenlerle evreni temsil edebilecek küçük gruplarla çalışılmalıdır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2007). Bu çalışmada çalışma evrenini Balıkesir ilinde ana sınıflarında ve temel eğitim kurumlarında görev yapan 7483 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem, "özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçası" olan küçük gruplardır (Büyüköztürk, vd. , 2011, s. 79). Örneklemi seçim aşamasında ise basit seçkisiz (tesadüfi) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Örneklemin her elemanı, evrenin diğer elemanlarından bağımsız seçiliyorsa ve evrendeki bütün elemanların örnekleme seçilme olasılığı birbirine eşit ise bu örnekleme basit tesadüfi örnekleme denir (Baykul ve Güzeller, 2014, s. 393)." Örnekleme ise araştırmaya katılan öğretmenlerin 'gönüllülüğü' ilkesi dikkate alınmıştır.

**Tablo 1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi Oluşturan Öğretmen Sayıları**

Cinsiyet	Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı
Erkek	3292	478
Kadın	4191	555
Genel Toplam	7483	1173

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmanın çalışma evreninde devlet okullarında görev yapan 3292 erkek, 4191 kadın olmak üzere toplam 7483 sınıf ve

branşöğretmeni vardır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile çalışma evreninden 1173 sınıf ve branş öğretmeni örnekleme alınmış elde edilen formların 140 tanesi kişisel bilgi formundaki eksik bilgilerden ya da amaca uygun doldurulmamış olmasından dolayı araştırmaya dâhil edilmemiş ve 478 erkek, 555 kadın öğretmen olmak üzere toplam 1033 öğretmene ait veriler analize dâhil edilmiştir. Çalışmada geleneksel bilim anlayışının “indirgeme” ilkesi kullanılarak örnekleme; kolay ulaşılabılır, küçük ve çalışılabilir bir büyüklüğe indirgenmiştir. Kolay ulaşılabılır ilkesi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Örneklemin çok küçük olması durumunda araştırma sonuçlarının evren için genellenebilmesi güçleşir, ancak örnekleme çalışılabilir bir büyüklüğe sahip olursa evren için genellenebilmesi mümkün olur. Betimsel araştırmalarda en az evrenin %10’u örnekleme olarak alınır, küçük evrenlerde ise bu oran %20’dir. Korelasyon çalışmalarında ve nedensel kıyaslamalarda her gruptan en az 30; deneysel araştırmalarda ise, her gruptan 15’er denek gibi az sayıda denek olması sonuçların geçerli olması için yeterlidir (Gay, 1987; Akt. Arlı ve Nazik, 2001). Evren büyüklüğü 10000 olan bir örnekleme  $\alpha = \pm 0.03$  örnekleme hatası için en az 639 ve en çok 964;  $\alpha = \pm 0.05$  örnekleme hatası için en az 244 ve en çok 378;  $\alpha = \pm 0.10$  örnekleme hatası için de en az =61 ve en çok =95 olarak örnekleme büyüklükleri belirtilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Bir nicel araştırmada örnekleme büyüklüğünün fazla olmasının sonuçların güvenilirliğini arttıracığı unutulmamalıdır (Arlı ve Nazik, 2001). Ayrıca örnekleme büyüklüğü çalışmanın dış geçerliliğini arttırmada etkilidir.

Örnekleme büyüklüğü ile ilgili ölçütler dikkate alındığında bu çalışmanın örnekleme büyüklüğü yeterli görülmektedir. Ayrıca sınıf ve branş öğretmenlerinin demografik verilerine göre yapılacak karşılaştırmalarda normal dağılım özelliğini yakalamak ve hata oranlarını azaltmak için örnekleme hacmi büyük tutulmuştur. Örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenine ilişkin analizler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem ve Cinsiyetlerine Göre Dağılım Tablosu**

Cinsiyet	Mesleki Kıdem					Toplam	
	0-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 ve Üstü		
Erkek	Sayı	41	69	79	62	227	478
	Mesleki Kıdem İçinde %	30.4	33.2	42.7	44.6	62.0	46.3

**Tablo 2-devamı**

Cinsiyet	Mesleki Kıdem					Toplam
	0-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 ve Üstü	
Kadın Sayı	94	139	106	77	139	555
Mesleki Kıdem İçinde %	69.6	66.8	57.3	55.4	38.0	53.7
Toplam Sayı	135	208	185	139	366	1033
Mesleki Kıdem İçinde Toplam %	100	100	100	100	100	100
Genel Toplam %	13.1	20.1	17.9	13.5	35.4	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 478'i (%46.3) erkek, 555'i (%53.7) kadındır. Araştırmaya katılan erkeklerin sayısı kadınların sayısından daha çoktur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 135'i (%13.1) 0-5 yıl, 208'i (%20.1) 6-10 yıl, 185'i (%17.9) 11-15 yıl, 139'u (%13.5) 16-20 yıl ve 366'sı (%35.4) 20 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılanların mesleki kıdemlerinin daha yüksek olması, Balıkesir il merkezinde ve ilçe merkezlerinde okul sayılarının daha fazla olmasıdır. İl ve ilçe merkezlerinde çalışabilmek için de Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme yönetmeliğinin 55. maddesinin 3. bendine göre hizmet puanının daha yüksek olması gerekmektedir (Resmi Gazete, 17.04.2015). Bu durum meslekte daha uzun süre çalışmayı yani mesleki kıdemini yüksek olmasını gerektirmektedir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin, cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenine ilişkin analizleri tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul ve Cinsiyetlerine Göre Dağılım Tablosu**

Cinsiyet	Mezun Olunan Okul					Toplam
	Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Yüksekokulu	Fen-Edebiyat	Diğer	
Erkek Sayı	299	47	84	14	34	478
Mezun Olunan Okul İçinde %	43.0	74.6	58.3	24.6	46.6	46.3
Kadın Sayı	397	16	60	43	39	555
Mezun Olunan Okul İçinde %	57.0	25.4	41.7	75.4	53.4	53.7
Toplam Sayı	696	63	144	57	73	1033
Mezun Olunan Okul İçinde Toplam %	100	100	100	100	100	100
Genel Toplam %	67.4	6.1	13.9	5.5	7.1	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 696'sı (%67.4) eğitim fakültesi mezunudur. Eğitim fakültesi mezunu olan kadınların sayısı 397 ve erkeklerin sayısı ise 299'dur. Araştırmaya katılan erkeklerin sayısı kadınların sayısından daha çoktur.

Eğitim enstitüsü mezunu erkek öğretmenlerin sayısı 47, kadın öğretmenlerin sayısı 16, toplamda ise 63'tür (%6.1). Eğitim yüksekokulu mezunu erkek öğretmenlerin sayısı 84, kadın öğretmenlerin sayısı 60, toplamda ise 144'tür (%13.9). Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu erkek öğretmenlerin sayısı 14, kadın öğretmenlerin sayısı 43, toplamda ise 57'dir (%5.5). Diğer fakülte (açık öğretim, mühendislik, ziraat, iktisadi idari bilimler fakültesi, vb.) mezunu erkek öğretmenlerin sayısı 34, kadın öğretmenlerin sayısı 39, toplamda ise 73'tür (%13.9). Araştırmaya katılanların daha çok eğitim fakültesi mezunu olduğu görölmektedir. Bu durumun öğretmen yetiştiren temel kurumun eğitim fakültesi olması ile açıklanabilir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde değerlerin öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikleri/uygulamaları belirlemeye yönelik "Değerler Öğretimi Ölçeği (DÖ)", değerler öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının düzeyini tespit etmek için "Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği (DÖZÖ)", değerlere yönelik tutumlarını belirlemek için "Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği (DTÖ)" ve değerlerin önem derecesini ortaya koymak için "Değerlerin Önemi Ölçeği (DÖÖ)" geliştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin epistemolojik inançlarının düzeyinin belirlenmesi amacı ile Marlene Schomer Aikins (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2002) Türkçe' ye uyarladığı "Epistemolojik İnanç Ölçeği (EPÖ)" kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Değerler Öğretimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi**

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde değerleri kazandırmak için yaptıkları etkinlikleri belirlemeye yönelik ilgili literatür taranmıştır (Rokeach, 1973; Güngör, 1998; Schwartz ve Sagie, 2000; White, 2004; Bacanlı, 2006; Hofstede, 2010; Stika, 2012; Aydın ve Gürler, 2014; Karababa, 2014). Bu kapsamda MEB tarafından hazırlanan programlarda yer alan değerler öğretimine ilişkin kazanımlar,

ilgili eğitim ve sınav durumları, değerlerle ilgili benzer araştırmalarda kullanılan ölçekler (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992) incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin öğrenme ortamlarında yapması gereken ya da yaptığı temel etkinlikler ve bu etkinliklerin yapılış şeklinin de dikkate alındığı 32 maddeden oluşan 5’li likert tipinde Değerler Öğretimi Ölçeği (DÖ) madde havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen form kapsam ve görünüş geçerliği açısından incelenmek üzere 4 ayrı uzman görüşü alınarak 12 maddenin çıkartılmasına karar verilmiştir. Tekrar düzenlenen 20 maddelik form dil ve anlatım açısından incelenmesi için birisi akademisyen ve birisi de Türkçe öğretmeni olmak üzere iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Dil ve anlatım açısından tekrar düzenlenen form 15 öğretmene uygulanmış ve katılımcı bakış açısı ile anlaşılabilirliği incelenmiştir. Bu incelemeler sonrasında yeniden düzenlenen form deneme için hazır hale getirilerek maddelere son şekli verilmiştir. Ayrıca 5’li likert tipi ölçeğe dönüştürülmüştür. Buna göre ölçek “5= Her zaman, 4= Sıklıkla, 3= Arasıra 2= Nadiren ve 1= Hiç” şeklinde derecelendirilmiştir.

### **3.3.1.1. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizlerinin Yapılması**

Deneme formunun güvenilirlik ve geçerlik analizleri için örneklem dışından 490 sınıf öğretmenine ve branş öğretmenlerine ön uygulama yapılmıştır. 2015 Eğitim-öğretim yılı Mayıs ayında ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Küresellik Testi (Bartlett Testi) testleri yapılmıştır. Bu istatistik özünde, verilerin faktör analitik modeli ile modellenip modellenemeyeceğine ilişkin bir ölçüt sunmaktadır (Kalaycı, 2006; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Can, 2013).

Değerler öğretimi ölçeğinin pilot uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizinin uygunluğuna ilişkin KMO ve küresellik testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Değerler Öğretimi Ölçeği'nin KMO ve Bartlett's Testi Analizi Sonuçları**

Örneklem Yeterliliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri (KMO)	.804
Küresellik Testi	Yaklaşık Ki Kare
	1147.452
	Sd
	55
	p
	.000*

\*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi verilerin KMO değeri .804 ve küresellik testinin ( $X^2= 1147.452$ ) anlamlı olduğu ( $p<.05$ ) belirlenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010), KMO değerinin .80 üstünde olduğunda iyi bir değer olduğunu belirtmektedir. Analiz sonuçlarına göre ön uygulama için belirlenen örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğu görülmektedir (Can, 2013).

Ölçeğin faktör yapılarını tespit etmek için ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) (Exploratory Factor Analysis: EFA), edinilen bilgilerin (değişkenlerin) zahmetsizce SPSS ile basit değişkenlere ayrıştırılmasıdır (Field, 2009). Bu amaçla Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile birden fazla faktör olduğu için Dik Döndürme (Orthogonal Rotation) kullanılarak analiz yapılmıştır (Kalaycı, 2006). Döndürme (rotation), elde edilen faktörlerde “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak amacıyla yapılır (Büyüköztürk, 2002, s. 476). Döndürme eğik (oblique) ve dik (orthogonal) olmak üzere iki türdür. Eğik döndürmede faktörler birbirinden bağımsız biçimde döndürülür. Bu döndürmede eksenlerin birbirine dik olması gerekmemektedir (Tatlıdil, 1992). Bu araştırmada tercih edilen dik döndürme sosyal bilimlerde eksenlerin konumunu değiştirmede için daha çok sonuçları genellemede, çözüm önerisi üretmede ve ölçek geliştirmede kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Ayrıca bu çalışmada dik döndürme tekniklerinden varimax tercih edilmiştir. Varimax (maximum değişkenlik) daha iyi yorum yapabilmek için faktörlerin içinde yüklerin dağılımını maximize eder (Field, 2009). Maddelerin faktör yüklerinin 0.30-0.40 aralığında olması faktörlerin oluşumunda alt kesme noktasını belirtmektedir (Tatlıdil, 1992; Akyıldız, 2006; Tavşancıl, 2014). Bu çalışmada faktör yük değeri 0.40'ın üzerinde olan test maddeleri alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda ise 9 maddenin faktör yük değerleri 0.40'ın altında olduğu tespit edilerek ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin bu maddeler çıkarıldıktan sonra faktör sayıları ve faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Değerler Öğretimi Ölçeği'ne Ait Faktörler ve Maddelerin Faktör Yükleri**

Maddeler	Faktörler	
	1	2
2. İkiyle (problem) durumları vererek (iyi-kötü, doğru-yanlış, vb.) öğrencilerle tartışıyorum.	.536	
5. Sınıfta çoğunlukla bireysel aktiviteler yerine işbirlikli öğrenme, grup çalışması ve ekiple öğrenme gibi yöntem ve tekniklerle dersi işliyorum	.525	
13. Sınıfta öğrencilere aile içerisindeki hangi görevleri (ekmek almak, çöp atmak, odasını temizlemek, sofrayı kurmak, vb.) yaptıklarını soruyorum.	.524	
14. Öğrencilerim benim değerlerimi benimsiyor.	.544	
22. Ders işlerken öğrencilerime yönelttiğim sorulara, onların söz alarak cevap vermelerini sağlıyorum.	.683	
28. Öğrencilerime vatani korumanın sadece cephede savaşarak değil, aynı zamanda eğitim ve bilim yoluyla da olabileceğini öğretiyorum	.692	
29. Değerler sözcüklerle öğretilmeyeceğinden daha çok davranışlarımla öğrencilerime örnek olmaya çalışıyorum.	.728	
9. Sınıfta öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlamak için (birlikte yemek yeme ve gezi düzenlemek, vb.) etkinlikler düzenliyorum.	.656	
10. Öğrencilerimi ve ailelerini kendi evime davet ediyorum	.824	
11. Öğrencilerimi yanıma alarak diğer öğrencilerin evlerine ziyarete gidiyorum.	.813	
23. Bedensel gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi için öğrencilerime dengeli ve yeterli beslenme etkinlikleri düzenliyorum.	.330	.486
Her Bir Alt Boyutun Açıkladığı Varyans	% 25.526	% 20.975

Analiz sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörde toplam 7 madde yer almaktadır. Bu faktör değerler öğretiminde sınıf içi faaliyetlere yönelik olduğundan ‘Sınıf İçi Etkinlikler’ olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörün açıkladığı varyans %25.526’dır. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde 0.524 ile 13. , en yüksek özdeğere sahip madde ise 0.728 ile 29. maddedir.

İkinci faktörde toplam 4 madde yer almaktadır. Bu faktörde yer alan maddeler sınıf dışı faaliyetlerle ilgili olduğundan ‘Sınıf Dışı Etkinlikler’ şeklinde adlandırılmıştır. İkinci faktörün açıkladığı varyans %20.975’tir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde 0.486 ile 23. madde, en yüksek özdeğere sahip madde ise 0.824 ile 10. maddedir. Bu iki faktörün toplamda açıkladıkları varyans değeri ise % 46.501’dir.

Değerler Öğretimi Ölçeği’nin, geçerlilik belirlemede ikinci adım olarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis: CFA) yapılmıştır. DFA, “AFA ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere yararlanılan faktör analizidir (Aytaç ve Öngen, 2012, s. 16).” Yani AFA ile belirlenen



faktörler ile teorik olarak ortaya konan faktörler arasında yüksek korelasyon (uyum) olup olmadığını ortaya çıkarır (Özdamar, 2010). DFA, örtük değişkenler yardımıyla kuramsal yapının test edilmesine kullanılan gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001). “Gizil değişkenler, iki ya da daha fazla gösterge arasındaki kovaryanslar aracılığıyla ortaya konan gözlenmemiş değişkenlerdir (Çokluk, vd. , 2010, s. 275).” Bu değişkenler (faktörler) “tesadüfi hatadan bağımsız ve tektirler (Çokluk, vd. , 2010, s. 261).” DFA kısaca kurulan hipotezlerin test edilmesi için kullanılan bir analiz olarak ya da AFA'nın uzantısı olarak ifade edilebilir (Özdamar, 2010). DFA' da uyum indeksleri, modelin ortalama ya da genel uyumu hakkında bilgi vermektedir (Demir, Erkormaz, Etikan, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). Bu çalışmada kullanılan uyum indeksleri ve bu indekslere ilişkin parametreler şu şekilde açıklanmaktadır:

**A. Ki-Kare İyilik Uyumu (Chi-Square Goodness of Fit) :** “Yapısal eşitlik modelinde, tüm modelin uygunluğunu hesaplamak için hipotezi test eden geleneksel bir ölçümdür (Demir, vd. , 2013, s. 213).” Bu analiz, “iki kovaryans arasındaki uyum değerinin, araştırmada kullanılan örneklem sayısı eksi bir ile çarpılmasından elde edilir (Çokluk, vd. , 2010, s. 267).” Böylece  $\chi^2$  dağılımı belirlenir. Elde edilen veri ile model arasında ki uyum mükemmel ise ortaya çıkan p değerinin 0'a yakınlığı; kötü ise 0'dan uzaklığı görülür. Burada anlamlılık değerinin tersi bir p değeri elde edilmeye çalışılır. P değerinin 0'dan uzaklığı durumlarda  $\chi^2$  testine ‘kötülük uyumu testi’ (badness-of-fit) denir (Çokluk, vd. , 2010). Ayrıca  $\chi^2$  testinin temelini oluşturan önemli varsayımları; “gözlenen değişkenlerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olması, örneklem büyüklüğünün yeterli olması ve test edilen parametrelerin hiçbirinin sınırda olmamasıdır (West, Taylor ve Wu, 2012, s. 211).” Örneklem büyük (200'den fazla) olduğunda dikkate alınacak diğer bir ölçüt ise serbestlik derecesidir (sd). Böyle durumlarda serbestlik derecesinin  $\chi^2$ 'ye oranı ölçeğin yeterliliğini göstermesi açısından önemlidir. Bunun için 3 ve daha düşük oranlar iyi; 5'e kadar olan oranlar da yeterli görülmektedir (Çokluk, vd. , 2010). Büyük örneklerde  $\chi^2/sd < 2$  ‘mükemmel uyumu’  $\chi^2 /sd < 3$  olması ‘iyi uyumu’  $\chi^2/sd < 5$  olması ise “kabul edilebilir uyumu” belirtmektedir (Kelloway, 1998'den Akt. Aytaç ve Öngen, 2012; West, Taylor ve Wu, 2012). Örneklem büyüklüğüne ve soru sayısına aşırı duyarlı bir analiz olduğu görülmektedir (Özdamar, 2010). Bu duyarlılıktan dolayı diğer uygunluk indekslerine de bakarak sonuçları değerlendirmek daha doğru olur.

**B. İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI):** GFI, “modelin örneklemedeki kovaryans oranını tahmin eder ve model tarafından açıklanan örneklem varyansıdır (Kline, 2011, s. 207).” GFI’nın sınırlılığı beklenen değer örnekleme büyüklüğüne göre değişmesidir (Kline, 2011). “AGFI ise parametre tahminlerinin sayısı için GFI’nın düzenlenmiş bir türüdür (Çokluk, vd. , 2010, s. 269). ” Bu indeksler için tahmini uyum indeksi değer aralığı 0-1’dir. Ayrıca bu değerlerin 1’e yaklaşması ‘mükemmel uyum’ olduğunu göstermektedir (Kline, 2011).

**C. Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA):** RMSEA, modelden tahmin edilen kovaryans matrisinin, örneklemeden elde edilen kovaryans matrisine uygunluk düzeyini bulmak için kullanılmaktadır (Steiger, 2000’den Akt. Erkorkmaz, vd. , 2013). RMSEA,  $\chi^2$  değerine bağlıdır. “RMSEA<0.05 ise model uyumunun yüksek olduğu, RMSEA>0.10 ise uygunluğun çok düşük ya da uygunluk olmadığını belirtir (Özdamar, 2010, s. 254).” Kısacası RMSEA, 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır ve bu değer GFI ile AGF’nin tersine 0’a yaklaştıkça uyumun mükemmelleştiğini ve 1’e yaklaştıkça uyumun zayıfladığını göstermektedir. Ayrıca bu indeksin 0 olması, evren ile örneklem kovaryansları arasında herhangi bir farklılığın olmadığını belirtmektedir (Çokluk, vd. , 2010).

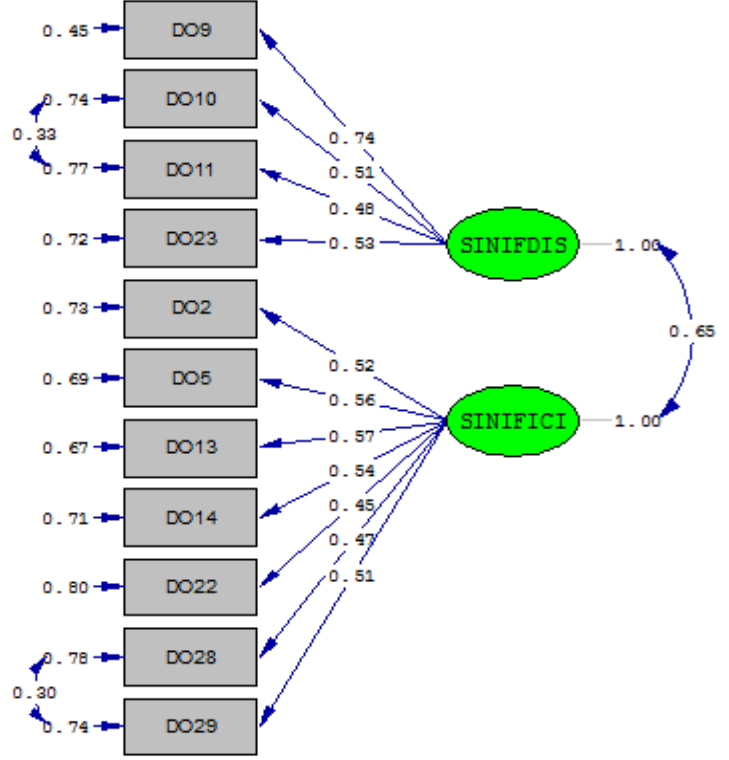
**D. Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR):** “RMR ve SRMR, evrene ait kestirimsel kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarıdır (Çokluk, vd. , 2010, s. 269).” Bir diğer indeks olan RMR ve SRMR değerleri 0’a yaklaştıkça modelin uyumu artar; uzaklaştıkça modelin iyi bir uyum olmadığını gösterir (West, Taylor ve Wu, 2012).

**E. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI):** CFI, artmalı uyum indekslerinden biridir. Artmalı uyum indeksleri ise modelin uyumunu ya da yeterliliğini, değişkenler arasında hiçbir ilişki olmadığını varsayan bağımsızlık modeli ya da yokluk (null) modeli ile karşılaştırarak belirler (West, Taylor ve Wu, 2012). CFI, küçük örneklemlerde iyi çalışan bir indekstir. CFI değeri “0 ile 1” arasında bir değer verir. Elde edilen değerler 1’e yaklaştıkça modelin daha iyi bir uyum verdiği kabul edilir. 0.90 ve üzerindeki değerler mükemmel uyumu, 0’a yaklaşması ise uyumun kötülüğünü temsil eder (Çokluk, vd. , 2010).

**F. Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI):** Bentler ve Bonett (1980) tarafından CFI'ya alternatif olarak geliştirilen NFI artmalı uyum indekslerinden biridir (West, Taylor ve Wu, 2012). CFI'ya benzeyen bu indeks,  $\chi^2$  dağılımının gerektirdiği varsayımlara uyma zorunluluğu olmadan karşılaştırma yapar. Ancak NFI örneklemin küçük olduğu durumlarda model için var olandan daha az bir uyum verebilir. Bu durum hesaplamalara serbestlik derecesini dâhil ederek önlenebilir. NNFI, NFI'ya benzer, ancak çok küçük örneklemlerde diğer uyum indekslerine göre daha zayıftır. NFI ve NNFI değerlerinin 1'e yaklaşması mükemmel uyuma, 0'a yaklaşması ise kötü uyuma işaret etmektedir (Çokluk, vd. , 2010).

**G. Basitlik Uyum İndeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI):** “James, Mulaik ve Brett (1982) tarafından tanımlanan PGFI indeksi, GFI indeksinin düzenlenmiş halidir (Demir, vd. , 2013, s. 216).” Yani PGFI indeksi “GFI'yı, önerilen ve bağımsızlık modellerinin oranını dikkate alarak yeniden yorumlar ve modelin ne ölçüde yalın bir model olduğu konusunda fikir verir (Çokluk, vd. , 2010: 270).” Bu indeks değerinin 1'e yaklaşması modelin yalın olduğunu ve daha tutarlı uyum sergilediğini göstermektedir (Erkorkmaz, vd. , 2013; Çokluk, vd. , 2010).

Değerler Öğretimi Ölçeğinin Şekil 1'deki diyagramda, yol analizi sonucu standardize edilmiş değerleri gösterilmektedir.



Chi-Square=86.99, df=40, P-value=0.00002, RMSEA=0.049

**Şekil 1. Değerler Öğretimi Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Standart Çözüm Diyagramı ve Faktör Yükleri**

Şekil 1 incelendiğinde çizilen yol diyagramında, elde edilen tüm standardize edilmiş değerlerin 1'in üzerinde olmaması gerekir. Sınıf İçi Etkinlikler ve Sınıf Dışı Etkinlikler arasındaki 0.65 değeri standardize edilmiş korelasyon değerini göstermektedir. “Standardize edilmiş çözümlene değerleri her bir maddenin (gözlenen değişkenin) kendi gizil değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna ilişkin fikir verir (Aytaç ve Öngen, 2012, s. 19).” Yol diyagramına bakıldığında, gizil değişken olan Sınıf İçi Etkinlikler ve Sınıf Dışı Etkinlikler'den gözlenen değişkene doğru yönelen tek yönlü oklar tek yönlü doğrusal ilişkiyi göstermektedir. Ayrıca bu değişkenler her bir maddenin kendi gizil değişkenini ne kadar iyi temsil ettiğine dair bilgi vermektedir (Çokluk, vd. , 2010). DFA analizinde önerilen modifikasyonlar incelenmiş ve daha iyi uyum indeksleri elde edebilmek için Sınıf İçi Etkinlikler Faktöründe 10 ile 11. Maddelerde, Sınıf Dışı Etkinlikler faktöründe ise 28 ile 29. Maddeler arasında hata varyanslarına dayalı düzeltme yapılmıştır. Diyagramda, standardize edilmiş parametre değerlerine bakıldığında Sınıf İçi Etkinlikler faktörünü en fazla etkileyen maddeler 0.57'lik bir yükü “13 numaralı madde”, en az etkileyen ise 0.45'lik bir yükü “22 numaralı” maddedir. Sınıf Dışı Etkinlikler faktöründe en fazla etkileyen madde 0.74'lük bir

yükle “9 numaralı madde”, en az etkileyen ise 0.48’lik bir yükle “11 numaralı” maddedir. Modelin uyumuna ilişkin alternatif uyum indekslerinin değerlendirilmesinde yarar vardır. Doğrulayıcı faktör analizine ait uyum indeksleri ve bu indekslere ait değerler Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Değerler Öğretimi Ölçeği’ne Ait Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri**

Uyum İndeksleri	Değerler	Yorum
$\chi^2$	86.99	
Sd	40	
$\chi^2/sd$	2,455	Mükemmel uyum
GFI	0.97	Mükemmel uyum
AGFI	0.95	Kabul edilebilir
CFI	0.97	Mükemmel uyum
NFI	0.95	Mükemmel uyum
NNFI	0.96	Mükemmel uyum
SRMR	0.046	Mükemmel uyum
RMR	0.041	Mükemmel uyum
RMSEA	0.049	Mükemmel uyum
PGFI	0.59	Kabul edilebilir

Tablo 6 da, yapılan DFA’nın uyum indeksleri ile bu indekslere ait değerleri görülmektedir. Bu tablo incelendiğinde  $\chi^2$  değerinin 86.99 olduğu görülmektedir.  $\chi^2$  değerinin yorumlanmasında örneklem büyüklüğünden dolayı serbestlik derecesi de göz önüne alınmalıdır.  $\chi^2/sd$  oranı hesaplandığında 2.455 sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca göre  $2.173 \leq 3$  olduğu için uyum derecesi mükemmel olarak değerlendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSEA’nın değeri 0.049 olarak bulunmuştur. Bu değer  $0.049 \leq 0.05$  olduğu için mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. GFI=0.97 ve AGFI=0.95 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI indeks değerleri 0.95’ten büyük olduğu için uyum düzeyi mükemmel olarak yorumlanmaktadır. SRMR=0.046 ve RMR=0.041 değerleri 0.05’ten küçük olduğu için mükemmel bir uyuma sahip oldukları görülmektedir (Çokluk, vd. , 2010).

Tablo 6’da verilen diğer uyum indekslerinden NFI=0.95, NNFI=0.96 ve CFI=0.97 olduğu görülmektedir. NFI, NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 0.95’ten büyük oldukları için mükemmel bir uyum düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Modelin sade ve yalınlık düzeyini belirten PGFI indeksinin değeri 1’e yaklaştıkça mükemmel uyuma işaret etmektedir. Elde edilen 0.59 değeri modelin ortanın üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu ve tutarlı bir yapıda olduğunu göstermektedir (Çokluk, vd. , 2010). DFA sonucunda geliştirilen ‘Değerler Öğretimi Ölçeğinin’ 11 maddeden oluşan 2 faktörlü yapısının model olarak doğrulandığı söylenebilir. Aynı şekilde bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öğretimde yer

verdikleri değerleri belirlemek için geliştirilen bu ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre toplam 11 madde ve 2 faktörlü olarak belirlenen ölçeğin doğrulatoryıcı faktör analizi sonucunda gözlenen değişkenlerden yola çıkarak örtük değişkenlerin belirlendiği uyum indekslerinin yeterli düzey ve üstünde olduğu belirlenmiştir. Değerler Öğretimi Ölçeğine ilişkin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan her boyuta ait faktör yükü, hata varyansı ve madde toplam korelasyon değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Değerler Öğretimi Ölçeği’ne İlişkin Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yükü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değerleri**

Alt Boyutlar	Madde No	Madde Toplam R	Faktör Yükü	Hata Varyansı	Açıklanan Toplam Varyans %
Sınıf İçi Etkinlikler	2	.396	.52	.52	25.526
	5	.454	.56	.53	
	13	.474	.57	.68	
	14	.428	.54	.48	
	22	.318	.45	.43	
	28	.392	.47	.45	
	29	.417	.51	.36	
Sınıf Dışı Etkinlikler	9	.529	.74	.32	20.975
	10	.405	.51	.96	
	11	.381	.48	.93	
	23	.439	.53	.98	

Tablo 7 incelendiğinde Değerler Öğretimi Ölçeğinde yapılan analize göre Sınıf İçi Etkinlikler faktöründe yer alan 13. madde 0.68 ile en yüksek hata varyansına sahipken, en düşük hata varyansı 0.36 ile 29. maddede ortaya çıkmaktadır. Faktör Sınıf Dışı Etkinlikler faktöründe yer alan en yüksek hata varyansı 0.98 ile 23. maddede, en düşük hata varyansı ise 0.32 ile 9. maddeye aittir.

### 3.3.1.2. Değerler Öğretimi Ölçeği’nin Güvenirlik Analizi

Bir ölçekte olması gereken özelliklerden birisi ve geçerlik analizi için önkoşul olan güvenirlik (Tekin, 2007), “bir ölçme aracıyla aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesidir (Ercan ve Kan, 2004, s. 212).” Baykul’a (2010) göre güvenirlik, duyarlılık, kararlılık ve tutarlılık anlamında da kullanılmaktadır. Tutarlılık, “bir testi oluşturan madde puanlarının testten elde edilen toplam

puan ile dikkate değer pozitif korelasyon vermesidir (Büyüköztürk, vd. , 2011, s. 109).” “Duyarlılık, ölçme aracının veya ölçme sonuçlarının biriminin büyüklüğüyle ilgilidir (Baykul, 2010, s. 160).” Kararlılık, “bir özelliğin aynı araçla birden çok ölçüldüğünde ölçme sonuçlarının birbirinden dikkate değer ölçüde farklılık göstermemesidir (Büyüköztürk, vd. , 2011, s. 109).” Turgut (1990) güvenilirliği, “ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınmanın bir ölçüsü” şeklinde tanımlarken, Crocker ve Algina (1986) ise “belli bir özelliği ölçmek amacıyla yapılan ölçmelerin aynı bireyler üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilirliği” olarak tanımlamıştır (Akt. Büyüköztürk, vd. , 2011, s. 109).

Değerler öğretimi ölçeğine ilişkin güvenilirlik çalışması 490 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümlere göre belirlenmiştir. Güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, “ölçeğin genel güvenilirliğini değerlendirir” ve “0 ile 1 arasında” değer alır (Özdamar, 2011, s. 605). Alpha katsayısı ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınıklığı ölçüsünde üst sınıra (+1’e) yaklaşır (Tekin, 2007). Bu değer üst sınıra yaklaştıkça yapılan ölçümlerin tutarlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, vd. , 2011). Değerler Öğretimi Ölçeğinden elde edilen ölçümler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasının sonuçları, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına göre Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. Değerler Öğretimi Ölçeği’nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları**

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Sınıf İçi Etkinlikler	7	.736
Sınıf Dışı Etkinlikler	4	.691
Ölçeğin Geneli	11	.766

Tablo 8’deki analiz sonuçları birinci faktör altında bulunan 7 maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı 0.736 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci alt boyutunda toplam 4 maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.691 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde ise 11 maddenin güvenilirlik katsayısı 0.766 olarak hesaplanmıştır. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen güvenilirlik katsayıları “ $0.60 < \alpha < 0.80$ ” arasında bir değer olduğu için, ölçeğin “oldukça güvenilir” olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2006, s. 405). Sonuç olarak gerek alt boyutlarının gerekse ölçeğin genelinin güvenilirlik açısından iyi bir düzeyi yansıttığı ifade edilebilir.

### 3.3.2. Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının düzeylerini tespit etme amacı ile “Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği (DTÖ)” geliştirilmiştir. Ölçeği geliştirmek için öncelikle literatür taraması (Rokeach, 1973; Hayden, 1988; Bulut, 2009; Tavşancıl, 2014; Gömleksiz ve Cüro, 2011) yapılarak ulusal ve uluslar arası çalışmalarda ki benzer ölçekler (Demir ve Koç, 2009; Yaşaroğlu, 2014) incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda 5’li likert tipinde 29 maddeden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Elde edilen ölçek kapsam ve görünüş geçerliği hakkında görüş almak üzere 4 ayrı uzmana inceletilmiş, 6 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Daha sonra dil ve anlatım açısından incelenmesi için birisi akademisyen ve birisi de Türkçe öğretmeni olmak üzere iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Dil ve anlatım açısından tekrar düzenlenen form 15 öğretmene uygulanmış ve katılımcı bakış açısı ile anlaşılabilirliği incelenmiştir. Bu incelemeler sonrasında her hangi bir değişikliğe gidilmeden deneme için hazır hale getirilerek maddelere son şekli verilmiştir. Ayrıca 5’li likert tipi ölçeğe dönüştürülmüştür. Buna göre ölçek “5= Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum ve 1= Hiç Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Daha sonra form pilot uygulama yapılmak üzere 490 öğretmene uygulanmıştır.

#### 3.3.2.1. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizlerinin Yapılması

Deneme formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri için örneklem dışından 490 sınıf öğretmenine ve branş öğretmenlerine ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama 2015 Eğitim-öğretim yılı Mayıs ayında ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Küresellik Testi (Bartlett Testi) testleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9. Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin KMO ve Bartlett's Testi Analizi Sonuçları**

Örneklem Yeterliliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri (KMO)	.879	
Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	2276.816
	p	.000*

\*p<.05; sd=91



Tablo 9’da görüldüğü gibi verilerin KMO değeri .879 ve küresellik testinin ( $X^2= 2276.816$ ) anlamlı olduğu ( $p<.05$ ) belirlenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010), KMO değerinin 0.80 üstünde olduğunda iyi bir değer olduğunu belirtmektedir. KMO ve Bartlett’s verilerinin ışığında ön uygulamadan elde edilen bulgulara göre örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin faktör yapılarını belirlemek için ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile Dik Döndürme (Orthogonal Rotation) kullanılarak analiz yapılmıştır (Kalaycı, 2006). Ayrıca bu ölçek için dik döndürme tekniklerinden varimax tercih edilmiştir. Çünkü varimax (maximum değişkenlik) daha iyi yorum yapabilmek için faktörlerin içinde yüklerin dağılımını maximize eder (Field, 2009) ve birden fazla faktör yapısı olduğu durumlarda kullanılır (Büyüköztürk, 2002). Faktörlerdeki maddelerin alt kesme noktası sosyal bilimler için 0.30-0.40 aralığı uygun olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2014). Faktör yük değeri 0.40’ın üzerinde olan test maddeleri alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda 9 maddenin faktör yük değerleri 0.40’ın altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin bu maddeler çıkarıldıktan sonra faktör sayıları ve faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

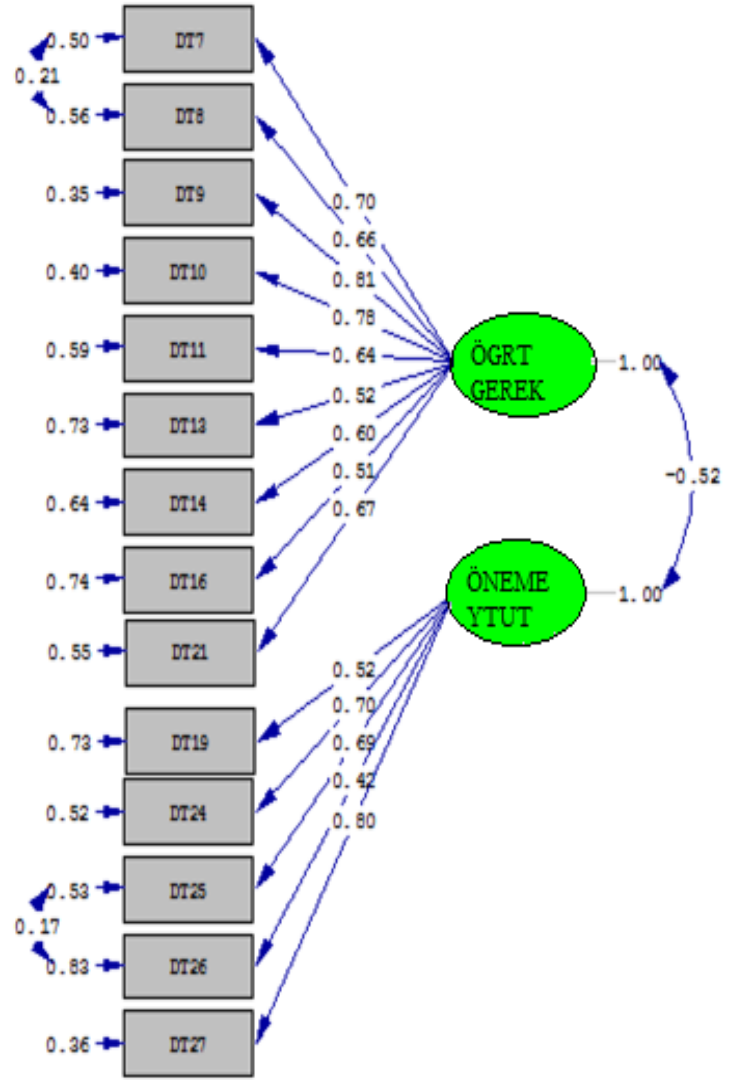
**Tablo 10. Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği’ne Ait Faktörler ve Maddelerin Faktör Yükleri**

Maddeler	Faktörler	
	1	2
7. Değerlerin öğretilmesi toplumsal sorunların (şiddet, hırsızlık, vb.) giderilmesine yardımcı olmaz.	.721	
8. Değerler öğretilmesi yoluyla bireylerin davranışları (olumsuzu olumlu yapmak gibi) değiştirilemez.	.710	
9. Değerlerin öğretimine ağırlık verilmesi öğrencilerimin akademik başarısını düşürür.	.781	
10. Değerler bütün derslerde değil, sadece belirli derslerde (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Hayat Bilgisi, vb.) öğretilmelidir.	.765	
11. Sınıf içi etkinliklerde değerler öğretimine ayrıca yer vermeye gerek olmadığını düşünürüm.	.629	
13. Sınıf ortamının değerlerin öğretilmesi için elverişli bir ortam olduğunu düşünmüyorum.	.565	
14. Değerlerin öğretiminde bir sınıfın dersine giren bütün öğretmenlerden daha çok rehber, sınıf ve sınıf rehber öğretmenleri sorumludur.	.652	
16. Programlarda yer alan bilişsel alan kazanımlarını öğretmek, benim için duyuşsal alan kazanımlarını (inançlar, düşünceler duygular, değerler, vb.) öğretmekten daha önemlidir.	.598	
21. Değerler kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişebildiğinden öğretilmesi için çaba harcamaya gerek yoktur.	.698	
19. Toplumda değerlere uygun yaşamının değerlerin kazanılmasında etkisi göz ardı edilmemelidir.		.601
24. Değerler bireylerin, toplumların, ulusların karakterinin (kimliğinin) belirleyicisidir.		.698
25. Değerler öğretiminde öğretmenler önemli rol oynarlar.		.774
26. Evrensel ve milli değerlerin öğretimine eşit düzeyde yer veririm.		.633
27. Bireylerin ahlaki değerlere sahip olması toplumsal ikilemleri (problemleri) çözmek için önemlidir.		.771
Her Bir Alt Boyutun Açıkladığı Varyans	% 30.917	% 18.419

Tablo 10 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda DTÖ'nün 2 faktör ve 14 maddeden oluştuğu görülmüştür. Birinci faktörde toplam 9 madde yer almaktadır. Bu faktör değerlerin öğretiminin gerekliliğini belirttiğinden “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” şeklinde adlandırılmıştır. Birinci faktörün açıkladığı varyans % 30.917'dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde 0.565 ile 13., en yüksek özdeğere sahip madde ise 0.781 ile 9. maddedir.

İkinci faktörde toplam 5 madde yer almaktadır. Bu faktör değerlerin önemine vurgu yaptığı için “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” şeklinde adlandırılmıştır. İkinci faktörün açıkladığı varyans % 18.419'dur. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde 0.601 ile 19. madde, en yüksek özdeğere sahip madde ise 0.774 ile 25. maddedir. Bu iki faktörün toplamda açıkladıkları varyans değeri ise % 49.336'dır.

DTÖ'nün açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Böylece DFA ile ölçeğin yapı geçerliği kontrol edilmiştir. DTÖ'nün Şekil 2'de gösterilen diyagramda, yol analizi sonucu standardize edilmiş değerleri verilmiştir.



Chi-Square=145.79, df=74, P-value=0.00000, RMSEA=0.045

**Şekil 2. Değerlere İlişkin Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standart Çözüm Diyagramı ve Faktör Yükleri**

Şekil 2 incelendiğinde çizilen yol diyagramında, faktörler arasında elde edilen standardize edilmiş korelasyon değerlerinin 1'in altında olduğu görülmektedir. Birinci faktör olan "Öğretimin Gerekliğine İlişkin Tutum" boyutu ve ikinci Faktör olan "Değerlerin Önemine Yönelik Tutum" boyutu arasındaki standardize edilmiş korelasyon değeri -0.52'dir. Yol diyagramına bakıldığında, gizil değişken olan faktör 1 ve 2'den gözlenen değişkene doğru tek yönlü doğrusal ilişki vardır. Analizde önerilen modifikasyon incelenmiş ve daha iyi uyum indeksleri elde etmek için "Öğretimin Gerekliğine İlişkin Tutum" boyutunda 7 ile 8. Madde, "Değerlerin Önemine Yönelik Tutum" boyutunda ise 25 ile 26. Madde arasında hata varyanslarında düzeltme yapılmıştır. Diyagramda, standardize edilmiş parametre

değerlerine bakıldığında “Öğretimin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutunu en fazla etkileyen madde 0.81’lik bir yükü 9 numaralı madde, en az etkileyen ise 0.51’lik bir yükü 16 numaralı maddedir. “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” boyutunu en fazla etkileyen madde 0.80’lik bir yükü 27 numaralı madde, en az etkileyen ise 0,42’lik bir yükü 26 numaralı maddedir. Ayrıca  $p=0.000$  olduğundan .01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu nedenle modelin uyumuna ilişkin alternatif uyum indekslerinin değerlendirilmiştir. DFA’ya ait uyum indeksi değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11. Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği’nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri**

Uyum İndeksleri	Değerler	Yorum
$\chi^2$	145.79	
Sd	74	
$\chi^2/sd$	1.970	Mükemmel uyum
GFI	0.96	Mükemmel uyum
AGFI	0.94	İyi uyum
CFI	0.99	Mükemmel uyum
NFI	0.97	Mükemmel uyum
NNFI	0.98	Mükemmel uyum
SRMR	0.035	Mükemmel uyum
RMR	0.031	Mükemmel uyum
RMSEA	0.045	Mükemmel uyum
PGFI	0.68	Kabul edilebilir

Tablo 11’de, yapılan DFA’nın uyum indeksleri ile bu indekslere ait değerleri görülmektedir. Bu tablo incelendiğinde  $\chi^2$  değerinin 145.79 olduğu görülmektedir.  $\chi^2$  değerinin yorumlanmasında örneklem büyüklüğünden dolayı serbestlik derecesi de göz önüne alınmalıdır.  $\chi^2/sd$  oranı hesaplandığında 1.970 sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca göre  $1.970 \leq 2$  olduğu için uyum derecesi mükemmel olarak değerlendirilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Uyum indeksleri içinde yer alan RMSEA’nın değeri 0.045 olarak bulunmuştur. Bu değer  $0.045 \leq 0.05$  olduğu için mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. GFI=0.96 ve AGFI=0.94 olduğu görülmektedir. AGFI indeks değeri 0.90’dan büyük olduğu için uyum düzeyi iyi, GFI değeri ise 0.95’ten büyük olduğu için uyum düzeyi mükemmel olarak yorumlanmaktadır. SRMR değerinin 0.035 ve RMR değerinin ise 0.031 olduğu görülmektedir. Bu değerler 0.05’ten küçük olduğu için mükemmel bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 11’de verilen diğer uyum indekslerinden NFI=0.97, NNFI=0.98 ve CFI=0.99 olduğu görülmektedir. NFI, NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 0.95’ten büyük olmalarından dolayı mükemmel bir uyum düzeyine sahip oldukları

söylenbilir. Modelin sade ve yalınlık düzeyini belirten PGFI indeksinin değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel uyuma işaret etmektedir. Elde edilen 0.68'lik değer, modelin ortanın üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu ve tutarlı bir yapıda olduğunu göstermektedir (Çokluk, vd. , 2010). DFA sonucunda geliştirilen 'Değerlere İlişkin Tutum Ölçeğinin' 14 maddeden oluşan iki faktörlü yapısının model olarak doğrulandığı söylenbilir. Aynı şekilde bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarını belirlemek için geliştirilen bu ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenbilir.

AFA ve DFA analiz sonuçlarına göre 14 maddeden oluşan ölçeğin iki faktörlü olduğu ve gözlenen değişkenlerin örtük değişkenleri başka bir ifade ile faktör oluşturulduğu belirlenmiştir. DTÖ'ye ilişkin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan her boyuta ait faktör yükü, hata varyansı ve madde toplam korelasyon değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12. Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği'ne Yönelik Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yükü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değerleri**

Alt Boyutlar	Madde No	Madde Toplam R	Faktör Yükü	Hata Varyansı	Açıklanan Toplam Varyans %
Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum	7	.635	.70	.41	30.917
	8	.604	.66	.54	
	9	.715	.81	.29	
	10	.687	.78	.38	
	11	.534	.64	.67	
	13	.470	.52	.93	
	14	.544	.60	.71	
Değerlerin Önemine Yönelik Tutum	16	.493	.51	.71	18.419
	21	.624	.67	.53	
	19	.536	.52	.50	
	24	.610	.70	.35	
	25	.394	.69	.30	
	26	.626	.42	.54	
	27	.409	.80	.17	

Tablo 12 incelendiğinde DTÖ'de yapılan analize göre birinci faktörde yer alan 13. madde 0.93 ile en yüksek hata varyansına sahipken, en düşük hata varyansı 0.29 ile 9. maddede ortaya çıkmaktadır. Faktör 2'de yer alan en yüksek hata varyansı 0.54 ile 26. maddede, en düşük hata varyansı ise 0.17 ile 27. maddeye aittir. Tüm maddelerin faktör yük değerlerine ilişkin t değerleri anlamlı ( $p < .05$ ) bulunmuştur. Bu nedenle hata varyansı yüksek olan 13. Maddenin de ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

### 3.3.2.2 Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi

DTÖ ölçeğine ilişkin güvenilirlik çalışması 490 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümlere göre belirlenmiştir. Güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, 0 ile 1 arasında değer alır (Özdamar, 2011). Alpha katsayısı ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınıklığı ölçüsünde üst sınıra (+1'e) yaklaşır (Tekin, 2007). Bu değer üst sınıra yaklaştıkça yapılan ölçümlerin ne kadar tutarlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, vd. , 2011). DTÖ'den elde edilen ölçümler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasının sonuçları, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına göre Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13. Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları**

<b>Alt Boyut</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach Alpha</b>
Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum	9	.859
Değerlerin Önemine Yönelik Tutum	5	.744
Ölçeğin Geneli	14	.700

Tablo 13'teki analiz sonuçları incelendiğinde Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum faktörü altında bulunan 9 maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı 0.859 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Değerlerin Önemine Yönelik Tutum faktöründe toplam 5 madde bulunmaktadır. İkinci boyutun Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.744'tür. DTÖ'nün genelinde yer alan toplam 14 maddenin güvenilirlik katsayısı 0.700 olarak hesaplanmıştır. Birinci boyuttan elde edilen güvenilirlik katsayıları " $0.60 < \alpha < 0.80$ " arasında bir değer olduğu için, bu boyutun "oldukça güvenilir" olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2006, s. 405). Sonuç olarak gerek alt boyutlarının gerekse ölçeğin genelinin güvenilirlik açısından iyi bir düzeyi yansıttığı söylenebilir.

### 3.3.3. Değerlerin Önemi Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin programlarda yer alan değerlere verdikleri önem düzeylerini tespit etme amacı ile DÖÖ geliştirilmiştir. Ölçeği geliştirmek için öncelikle literatür taraması (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Stika, 2012) yapılarak uluslar arası çalışmalarda ki benzer ölçekler (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Stika, 2012) incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda 5'li likert tipinde 38 maddeden oluşan birinci bölümden ve bu maddeler arasından seçilecek beş değerlerin sıralanmasını kapsayan ikinci bir bölümden oluşturulmuştur. Elde edilen ölçek kapsam ve görünüş

geçerliği hakkında görüş almak üzere 4 ayrı uzmana incelenmiş, 6 maddenin çıkarılması kanaatine varılmıştır. Daha sonra dil ve anlatım açısından incelenmesi için birisi akademisyen ve birisi de Türkçe öğretmeni olmak üzere iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Dil ve anlatım açısından tekrar düzenlenen form 15 öğretmene uygulanmış ve katılımcı bakış açısı ile anlaşılabilirliği incelenmiştir. Bu incelemeler sonrasında yeniden düzenlenen form deneme için hazır hale getirilerek maddelere son şekli verilmiştir. Ayrıca 5’li likert tipi ölçeğe dönüştürülmüştür. Buna göre ölçek “5= Çok Önemli, 4= Önemli, 3=Biraz, 2= Çok Az Önemli ve 1=Önemli değil (Hiç)” şeklinde derecelendirilmiştir. Daha sonra ham ölçek maddelerini içeren form pilot uygulama yapılmak üzere 490 öğretmene uygulanmıştır.

### 3.3.3.1. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizlerinin Yapılması

Deneme formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri için örneklem dışından 490 sınıf öğretmenine ve branş öğretmenlerine ön uygulama yapılmıştır. 2015 Eğitim-öğretim yılı Mayıs ayında ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Küresellik Testi (Bartlett Testi) testleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14. Değerlerin Önemli Ölçeği’nin KMO ve Bartlett’s Testi Analizi Sonuçları**

Örneklem Yeterliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri (KMO)	.968
Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare
	Sd
	P
	9381.734
	300
	.000*

\*p<.05

Tablo 14’te görüldüğu gibi verilerin KMO değeri .963 ve küresellik testinin ( $X^2= 9381.734$ ) anlamlı olduğu ( $p<.05$ ) belirlenmiştir. Çokluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010), KMO değerinin 0.80 üstünde olduğunda iyi bir değer olduğunu belirtmektedir. KMO ve Bartlett’s verilerinin ışığında ön uygulamadan elde edilen bulgulara göre örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda ölçeğin faktör yapılarını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör yapısı bir olduğu için dik döndürme (orthogonal rotation) tekniklerinden

varimax yapılmamıştır (Kalaycı, 2006). 0.30-0.40 aralığındaki faktör yükleri, faktörlerin oluşumunda alt kesme noktasını belirtmektedir (Akyıldız, 2006). Faktör yük değeri 0.40'ın üzerinde olan test maddeleri alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Analiz sonucunda 7 maddenin faktör yük değerleri .40'ın altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin bu maddeler çıkarıldıktan sonra faktör sayıları ve faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15. Değerlerin Önemi Ölçeği'ne Ait Faktörler ve Maddelerin Faktör Yükleri**

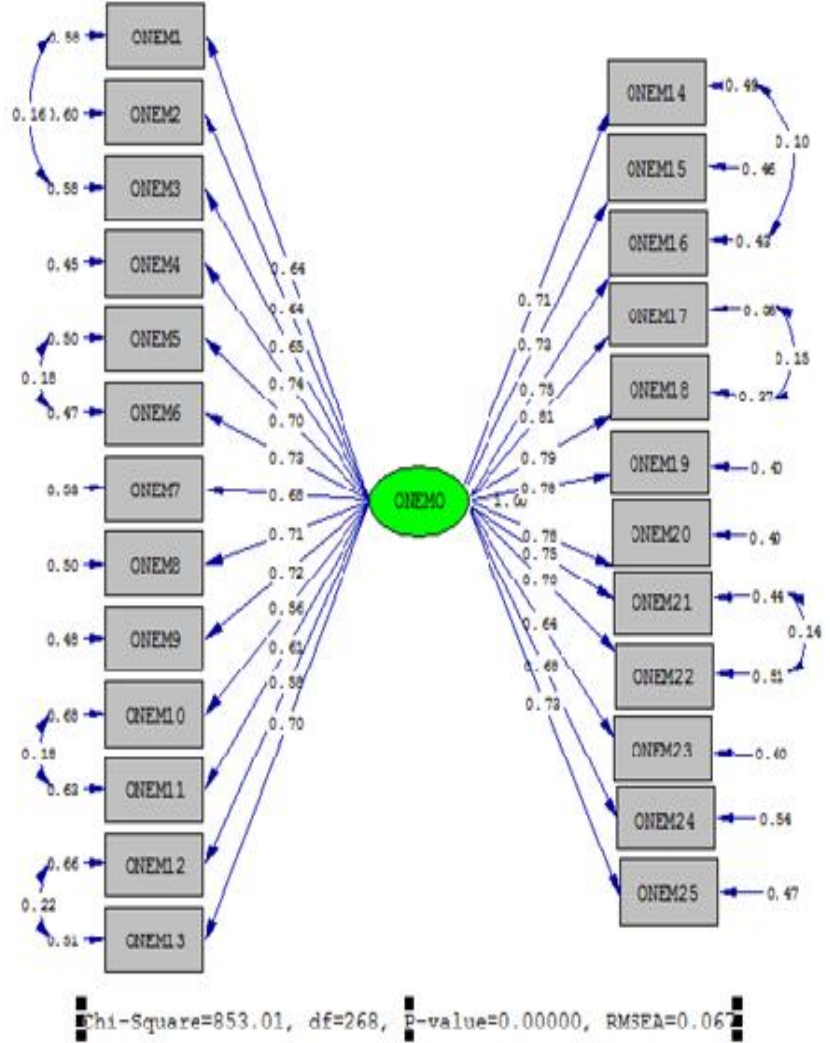
Maddeler	Faktörler	
	1	2
1. Yeniliklere ve değişime açık olma (bilim, teknoloji, fikir, vb.)	.737	.291
2. Görev ve sorumluluklarını yerine getirme	.731	.302
3. İleri görüşlülük (geniş bakış açısı)	.715	.316
4. Değer verme	.781	
5. Tercihlere, duygu ve düşüncelere saygılı olma	.777	.318
6. Çevreye duyarlılık	.791	
7. Samimiyet-İçten davranma	.740	
8. Teşvik etme	.761	
9. Sözünde durma	.797	
10. Türk büyüklerine saygılı olma	.632	
11. Çalışkanlık	.684	
12. Özgürlük	.674	.217
13. Toplumsal adalet	.766	
14. Affedici olma	.739	
15. Aile birliğine önem verme	.776	
16. Alçakgönüllü olma	.760	-.265
17. Şefkat	.829	-.304
18. Yardımseverlik	.819	-.260
19. Mutluluk	.802	
20. Paylaşma	.807	
21. Sevgi	.792	
22. Eşit fırsat	.759	
23. Tutumlu olma	.658	-.390
24. Oto kontrol (kendini denetleyebilme)	.714	
25. Barış içinde bir dünya (Dünya barışı)	.751	
Her Bir Faktörün Açıkladığı Varyans	% 56.741	% 4.087

Tablo 15 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda tüm maddelerin birinci faktörün altında yer aldığı ve açıkladığı varyans % 56.741 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre DÖÖ'nün tek faktörlü yapıdan ve 25 maddeden oluştuğu söylenebilir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde 0.632 ile 10. en yüksek özdeğere sahip madde ise 0.829 ile 17. maddedir.

DÖÖ'nün açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Böylece DFA ile ölçeğin yapı geçerliği kontrol edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde önerilen modifikasyonlar incelenmiş ve daha iyi uyum indeksleri elde etmek için 1 ile 3, 5 ile 6, 10 ile 11, 12 ile 13, 14 ile 16, 17 ile 18, 21 ile 22. Maddeler arasında toplam 7 modifikasyon yapılmıştır. DÖÖ'nün Şekil 3'teki



yol analizi diyagramında, standardize edilmiş değerler ve modifikasyonlar verilmiştir.



Şekil 3. Değerlerin Önemi Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standart Çözüm Diyagramı ve Faktör Yükleri

Şekil 3 incelendiğinde çizilen yol diyagramında, faktörü en fazla etkileyen madde 0.81'lik bir yükü "17 numaralı madde", en az etkileyen ise 0.56'lık bir yükü "10 numaralı" maddedir. Ayrıca  $p=0.000$  olduğundan .01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu nedenle modelin uyumuna ilişkin alternatif uyum indekslerinin değerlendirilmesinde yarar vardır. DFA'ya ait uyum indeksi değerleri Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16. Değerlerin Önemi Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri**

Uyum İndeksleri	Değerler	Yorum
$\chi^2$	853.01	
Sd	268	
$\chi^2/sd$	3.18	Orta düzeyde uyum
GFI	0.88	Kabul edilebilir
AGFI	0.85	Kabul edilebilir
CFI	0.98	Mükemmel uyum
NFI	0.98	Mükemmel uyum
NNFI	0.98	Mükemmel uyum
SRMR	0.038	Mükemmel uyum
RMR	0.012	Mükemmel uyum
RMSEA	0.067	İyi uyum
PGFI	0.72	Kabul edilebilir

Tablo 16'da, yapılan DFA'nın uyum indeksleri ile bu indekslere ait değerleri görülmektedir. Bu tablo incelendiğinde  $\chi^2$  değerinin 853.01 olduğu görülmektedir.  $\chi^2$  değerinin yorumlanmasında örneklem büyüklüğünden dolayı serbestlik derecesi de göz önüne alınmalıdır.  $\chi^2/sd$  oranı hesaplandığında 3.18 sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca göre  $3.18 \leq 5$  olduğu için uyum derecesi orta düzeyde uyum olarak değerlendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSEA'nın değeri 0.067 olarak bulunmuştur. Bu değer  $0.067 \leq 0.070$  olduğu için iyi uyum olduğunu göstermektedir.  $GFI=0.88$  ve  $AGFI=0.85$  olduğu görülmektedir. Bu indeks değerleri 0.90'dan küçük ama 0'dan uzak oldukları için kabul edilebilir olarak yorumlanmaktadır. SRMR değerinin 0.038 ve RMR değerinin ise 0.012 olduğu görülmektedir. SRMR değerinin ve RMR değerinin 0.05'ten küçük olduğu için mükemmel bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir (Çokluk, vd. , 2010).

Tablo 16'da verilen diğer uyum indekslerinden  $NFI=0.98$ ,  $NNFI=0.98$  ve  $CFI=0.98$  olduğu görülmektedir. NFI, NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 0.95'ten büyük olmalarından dolayı mükemmel bir uyum düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Modelin sade ve yalınlık düzeyini belirten PGFI indeksinin değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel uyuma işaret etmektedir. Elde edilen 0.72'lik değer, modelin ortamın üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu ve tutarlı bir yapıda olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda geliştirilen 'Değerlerin Önemi Ölçeğinin' 25 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının model olarak doğrulandığı söylenebilir. Aynı şekilde bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin değerlerin önemine ilişkin görüşlerini belirlemek için geliştirilen bu ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda da 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Söz konusu maddeler çıkarıldıktan sonra toplam 25 maddeden oluşan tek faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. DÖÖ'ye ilişkin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan her boyuta ait faktör yükü, hata varyansı ve madde toplam korelasyon değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17. Değerlerin Önemi Ölçeği'ne Yönelik Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yükü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değerleri**

<b>Maddeler</b>	<b>Madde Toplam R</b>	<b>Faktör Yükü</b>	<b>Hata Varyansı</b>
1. Yeniliklere ve değişime açık olma (bilim, teknoloji, fikir, vb.)	.709	.64	.13
2. Görev ve sorumluluklarını yerine getirme	.701	.64	.12
3. İleri görüşlülük (geniş bakış açısı)	.688	.65	.19
4. Değer verme	.755	.74	.12
5. Tercihlere, duygu ve düşüncelere saygılı olma	.749	.70	.13
6. Çevreye duyarlılık	.764	.73	.13
7. Samimiyet-İçten davranma	.711	.68	.15
8. Teşvik etme	.739	.71	.17
9. Sözünde durma	.772	.72	.08
10. Türk büyüklerine saygılı olma	.608	.56	.28
11. Çalışkanlık	.661	.61	.24
12. Özgürlük	.645	.58	.20
13. Toplumsal adalet	.743	.70	.13
14. Affedici olma	.715	.71	.19
15. Aile birliğine önem verme	.752	.73	.11
16. Alçakgönüllü olma	.737	.75	.16
17. Şefkat	.810	.81	.11
18. Yardımseverlik	.798	.79	.11
19. Mutluluk	.779	.78	.13
20. Paylaşma	.783	.78	.12
21. Sevgi	.767	.75	.12
22. Eşit fırsat	.734	.70	.14
23. Tutumlu olma	.633	.64	.32
24. Oto kontrol (kendini denetleyebilme)	.689	.68	.18
25. Barış içinde bir dünya (Dünya barışı)	.725	.73	.18
Açıklanan Toplam Varyans	% 56.741		

Tablo 17 incelendiğinde DÖÖ'de yapılan analize göre birinci faktörde yer alan 23. madde .32 ile en yüksek hata varyansına sahipken, en düşük hata varyansı 0.08 ile 9. maddede ortaya çıkmaktadır. Genel olarak maddelerin hata varyanslarının düşük olduğu görülmektedir.

### 3.3.3.2. Değerlerin Önemi Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi

DÖÖ ölçeğine ilişkin güvenilirlik çalışması 490 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümlere göre belirlenmiştir. Güvenilirlik analizinde

Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, “0 ile 1 arasında” değer alır (Özdamar, 2011). Alpha katsayısı ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınıklığı ölçüsünde üst sınıra (+1’e) yaklaşır (Tekin, 2007). Bu değer üst sınıra yaklaştıkça yapılan ölçümlerin ne kadar tutarlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, vd. , 2011). DÖÖ’den elde edilen ölçümler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasının sonuçları, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına göre Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18. Değerlerin Önemi Ölçeği’nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları**

	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach Alpha</b>
Ölçeğin Geneli	25	.966

Tablo 18’deki analiz sonuçları incelendiğinde ölçekte bulunan 25 maddenin Alpha güvenilirlik katsayısı 0.966 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin genelinin güvenilirlik katsayısının “ $0.80 < \alpha < 1.00$ ” arasında bir değer olduğu için “yüksek derecede güvenilir” olduğu görülmektedir (Kalaycı, 2006, s. 405). Sonuç olarak gerek alt boyutlarının gerekse ölçeğin genelinin güvenilirlik açısından iyi bir düzeyi yansıttığı söylenebilir.

#### **3.3.4. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği’nin Geliştirilmesi**

Öğretmenlerin değerlerin öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının düzeylerini tespit etme amacı ile DÖZÖ geliştirilmiştir. Ölçeği geliştirmek için öncelikle literatür taraması yapılarak ulusal (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005; Demir, 2009; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010) ve uluslar arası (Bandura, 1999; Bandura, 2006) çalışmalarda ki benzer ölçekler incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda 5’li likert tipinde 17 maddeden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Elde edilen ölçek kapsam ve görünüş geçerliği hakkında görüş almak üzere 4 ayrı uzmana incelenmiş, 5 maddenin çıkartılmasına karar verilmiştir. Daha sonra dil ve anlatım açısından incelenmesi için birisi akademisyen ve birisi de Türkçe öğretmeni olmak üzere iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Dil ve anlatım açısından tekrar düzenlenen form 15 öğretmene uygulanmış ve katılımcı bakış açısı ile anlaşılabilirliği incelenmiştir. Bu incelemeler sonrasında yeniden düzenlenen form deneme için hazır hale getirilerek maddelere son şekli verilmiştir. Ayrıca 5’li likert tipi ölçeğe dönüştürülmüştür. Buna göre ölçek “5= Tamamen Katılıyorum, 4=

Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum ve 1= Hiç Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Daha sonra ham ölçek maddelerini içeren form pilot uygulama yapılmak üzere 490 öğretmene uygulanmıştır.

### 3.3.4.1. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizlerinin Yapılması

Deneme formunun geçerlik ve güvenirlik analizleri için örneklem dışından 490 sınıf öğretmenine ve branş öğretmenlerine ön uygulama yapılmıştır. 2015 Eğitim-öğretim yılı Mayıs ayında ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Küresellik Testi (Bartlett Testi) testleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği’nin KMO ve Bartlett's Testi Analizi Sonuçları**

Örneklem Yeterliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri (KMO)	.938	
Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	4541.500
	Sd	105
	p	.000*

\*p<.05

Tablo 19’da görüldüğü gibi verilerin KMO değeri .938 ve küresellik testinin ( $X^2= 4541.500$ ) anlamlı olduğu ( $p<.05$ ) belirlenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010), KMO değerinin .80 üstünde olduğunda iyi bir değer olduğunu belirtmektedir. KMO ve Bartlett’s verilerinin ışığında ön uygulamadan elde edilen bulgulara göre örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin faktör yapılarını belirlemek için Temel Bileşenler (Principal Component Analysis) ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birden fazla faktör olduğu için Dik Döndürme (Orthogonal Rotation) kullanılarak analiz yapılmıştır (Kalaycı, 2006). Ayrıca bu ölçek için dik döndürme tekniklerinden varimax tercih edilmiştir. Faktör yük değeri .40’in üzerinde olan test maddeleri alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda 2 maddenin faktör yük değerleri 0.40’in altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin bu maddeler çıkarıldıktan sonra faktör sayıları ve faktör yük değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği'ne Ait Faktörler ve Maddelerin Faktör Yükleri**

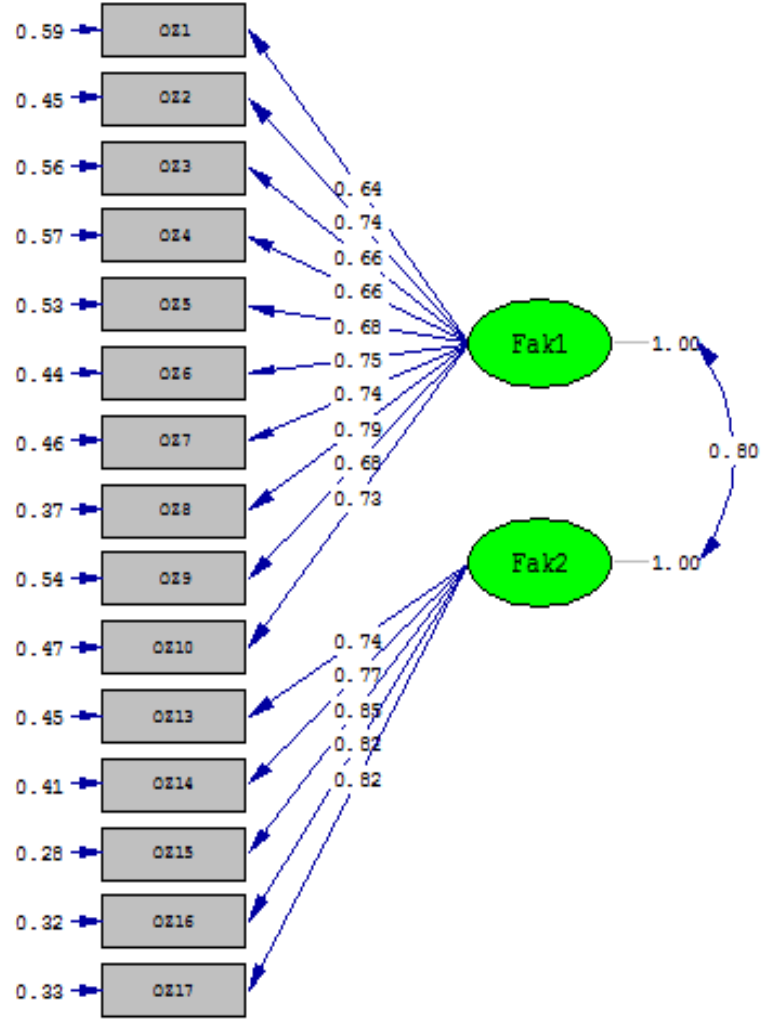
Maddeler	Faktörler	
	1	2
4. Değerlerimi davranışlarımda gösterebilirim.	.775	
8. Öğrencilerimin kendi bireysel değerlerini ile toplumsal değerleri bütünleştirmelerinde onlara katkı sağlayabilirim.	.765	.326
9. Öğretmen olarak sahip olduğum değerleri sınıfta öğrencilerime hissettirebilirim.	.720	
7. Öğrencilerimin kendi bireysel değerlerini oluşturmalarına yardımcı olabilirim.	.712	.337
6. Sınıfta değerleri (ahlak, dürüstlük gibi) somutlaştırarak öğretebilirim.	.712	.305
2. Toplumsal değerleri öğrencilerime sevdirebilirim.	.701	.364
5. Sınıfta öğrenciler arasında yaşanan değerler çatışmasını (işbirliği, kişilik hakları, dürüstlük vb) çözebilirim.	.682	
10. Sınıfta ders işlerken ulusal, evrensel ve bireysel değeri bütünleştirerek verebilirim.	.655	.348
Öğrencilerime programda geçen değerleri benimsetebilirim.	.602	.337
3. Öğrencilerime sınıf içerisinde değerlerin öğretimi için gerekli olan etkinlikleri (gezi gözlem, tartışma, grup çalışması, vb.) düzenleyebilirim.	.548	.423
15. Değerlerin öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların motivasyon düzeyini artıracak çok farklı yöntem ve teknikleri rahatlıkla kullanabilirim.		.833
17. Öğrencilere öğrendikleri değerleri sergileyebilecekleri ortamları hazırlayabilirim.		.821
14. Değerlerin öğretilmesi için ihtiyaç duyulan araç-gereç ve kaynaklara rahatlıkla ulaşabilirim.		.810
16. Öğrencilerin düzeylerine, yaşlarına ve yaşantılarına uygun bir şekilde değerleri öğretebilirim.	.438	.699
13. Değerlerin öğretilmesi benim için zor bir şey değildir.	.347	.686
Her Bir Alt Boyutun Açıkladığı Varyans	%35.203	%26.571

Tablo 20 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda DÖZÖ'nün 2 faktör ve 15 maddeden oluştuğu görülmüştür. Birinci faktörde toplam 10 madde yer almaktadır. Bu faktör öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin öz yeterlik inancın etkinlik düzenlemeyle ilgili olduğundan 'Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı' şeklinde adlandırılmıştır. Birinci faktörün açıkladığı varyans % 35.203'tür. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde 0.548 ile 2., en yüksek özdeğere sahip madde ise 0.775 ile 4. maddedir.

İkinci faktörde toplam 5 madde yer almaktadır. Bu faktör öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin öz yeterlik inancında öğrenme-öğretme ortamı ile ilgili

olduğundan “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı” şeklinde adlandırılmıştır. İkinci faktörün açıkladığı varyans % 12.452’dir. Bu faktörde en düşük özdeğere sahip madde 0.686 ile 13. madde, en yüksek özdeğere sahip madde ise 0.833 ile 15. maddedir. Bu iki faktörün toplamda açıkladıkları varyans değeri ise % 61.773’tür.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucun da 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Söz konusu maddeler çıkarıldıktan sonra toplam 2 faktör ortaya çıkmıştır. Elde edilen 2 faktöre ölçek maddelerin dağılımı, Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik faktöründe 10 madde ve Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı faktöründe 5 madde şeklindedir. DÖZÖ’nün açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Böylece DFA ile ölçeğin yapı geçerliği kontrol edilmiştir. DÖZÖ’nün Şekil 4’te gösterilen diyagramda, yol analizi sonucu standardize edilmiş değerleri gösterilmektedir.



Chi-Square=215.62, df=84, P-value=0.00000, RMSEA=0.057

Şekil 4. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standart Çözüm Diyagramı ve Faktör Yükleri

Şekil 4 incelendiğinde çizilen yol diyagramında, faktörler arasında elde edilen standardize edilmiş korelasyon değerlerinin 1'in altında olduğu görülmektedir. 0.80 değeri faktör 1 (Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik) ve faktör 2 (Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı) arasındaki standardize edilmiş korelasyon değerini göstermektedir. Yol diyagramına bakıldığında, gizil değişken olan faktör 1 ve 2'den gözlenen değişkene doğru tek yönlü doğrusal ilişki görülmektedir. Diyagramda, standardize edilmiş parametre değerlerine bakıldığında faktör 1'i en fazla etkileyen madde 0.79'luk bir yükü "8 numaralı madde", en az etkileyen ise 0.64'lük bir yükü "1 numaralı" maddedir. Faktör 2'yi en fazla etkileyen madde 0.85'lik bir yükü "15 numaralı madde", en az etkileyen ise 0,74'lük bir yükü "13 numaralı" maddedir. Ayrıca  $p=0.000$  olduğundan 0.05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu nedenle modelin uyumuna ilişkin alternatif uyum



indekslerinin değerlendirilmesinde yarar vardır. DFA'ya ait uyum indeksi değerleri Tablo 21'de sunulmuştur.

**Tablo 21. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerleri**

Uyum İndeksleri	Değerler	Yorum
$\chi^2$	215.62	
Sd	84	
$\chi^2/sd$	2.567	Mükemmel uyum
GFI	0.94	İyi uyum
AGFI	0.92	İyi uyum
CFI	0.99	Mükemmel uyum
NFI	0.98	Mükemmel uyum
NNFI	0.99	Mükemmel uyum
SRMR	0.035	Mükemmel uyum
RMR	0.016	Mükemmel uyum
RMSEA	0.057	İyi uyum
PGFI	0.66	Kabul

Tablo 21'de, yapılan DFA'nın uyum indeksleri ile bu indekslere ait değerleri görülmektedir. Bu tablo incelendiğinde  $\chi^2$  değerinin 215.62 olduğu görülmektedir.  $\chi^2$  değerinin yorumlanmasında örneklem büyüklüğünden dolayı serbestlik derecesi de göz önüne alınmalıdır.  $\chi^2/sd$  oranı hesaplandığında 2.567 sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca göre  $2.567 \leq 3$  olduğu için uyum derecesi mükemmel olarak değerlendirilebilir. Uyum indeksleri içinde yer alan RMSEA'nın değeri 0.057 olarak bulunmuştur. Bu değer  $0.057 \leq 0.06$  olduğu için iyi uyum olduğunu göstermektedir. GFI=0.94 ve AGFI=0.92 olduğu görülmektedir. Bu indeks değerleri 0.90'dan büyük oldukları için uyum düzeyi iyi olarak yorumlanmaktadır. SRMR değerinin 0.035 ve RMR değerinin ise 0.016 olduğu görülmektedir. Bu değerler 0.05'ten küçük olduğu için mükemmel bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 21'de verilen diğer uyum indekslerinden NFI=0.98, NNFI=0.99 ve CFI=0.99 olduğu görülmektedir. NFI, NNFI ve CFI indekslerinin değerleri 0.95'ten büyük olmalarından dolayı mükemmel bir uyum düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Modelin sade ve yalınlık düzeyini belirten PGFI indeksinin değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel uyuma işaret etmektedir. Elde edilen 0.66'lık değer, modelin ortanın üzerinde bir yalınlık düzeyine sahip olduğunu ve tutarlı bir yapıda olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda geliştirilen 'Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin' 15 maddeden oluşan iki faktörlü yapısının model olarak doğrulandığı söylenebilir. Aynı şekilde bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek için geliştirilen bu ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Toplam 15 madde ve 2 faktörden oluşan bu ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DÖZÖ'ye ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan her boyuta ait faktör yükü, hata varyansı ve madde toplam korelasyon değerleri Tablo 22'de verilmiştir.

**Tablo 22. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'ne İlişkin Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yükü ve Hata Varyanslarının Alt Boyutlara Göre Değerleri**

Alt Boyutlar	Madde No	Madde Toplam R	Faktör Yükü	Hata Varyansı	Açıklanan Toplam Varyans %
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik	1	.620	.64	.24	35.203
	2	.724	.74	.16	
	3	.641	.66	.29	
	4	.607	.66	.20	
	5	.652	.68	.20	
	6	.687	.75	.17	
	7	.708	.74	.18	
	8	.746	.79	.12	
	9	.638	.68	.18	
	10	.672	.73	.20	
Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik	13	.663	.74	.29	26.571
	14	.646	.77	.32	
	15	.726	.85	.17	
	16	.748	.82	.14	
	17	.693	.82	.19	

Tablo 22 incelendiğinde DÖZÖ'de yapılan analize göre birinci faktörde yer alan 3. madde 0.29 ile en yüksek hata varyansına sahipken, en düşük hata varyansı 0.12 ile 8. maddede ortaya çıkmaktadır. Faktör 2'de yer alan en yüksek hata varyansı 0.32 ile 14. maddede, en düşük hata varyansı ise 0.14 ile 16. maddeye aittir. Faktör 1 ve 2'de yer alan maddelerin genelinde hata varyanslarının çok yüksek olmadığı belirlenmiştir.

#### **3.3.4.2. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizi**

DÖZÖ ölçeğine ilişkin güvenilirlik çalışması 490 kişilik pilot uygulamanın yapıldığı gruptan elde edilen ölçümlere göre belirlenmiştir. Güvenirlilik analizinde Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, "0 ile 1 arasında" değer alır (Özdamar, 2011). Alpha katsayısı ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınıklığı ölçüsünde üst sınıra (+1'e) yaklaşır (Tekin, 2007). Bu değer üst

sınıra yaklaştıkça yapılan ölçümlerin ne kadar tutarlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, vd. , 2011). DÖZÖ'den elde edilen ölçümler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasının sonuçları, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına göre Tablo 23'te verilmiştir.

**Tablo 23. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları**

<b>Alt Boyut</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach Alpha</b>
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik	10	.914
Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik	5	.888
Ölçeğin Geneli	15	.934

Tablo 23'teki analiz sonuçları incelendiğinde birinci faktör altında (Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik) bulunan 10 maddenin Alpha güvenirlilik katsayısı 0.914 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci alt boyutunda (Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik) ise 5 madde bulunmaktadır. İkinci boyutun Alpha güvenirlilik katsayısı ise 0.888'dir. DÖZÖ'nün genelinde yer alan toplam 15 maddenin güvenirlilik katsayısı 0.934 olarak hesaplanmıştır. Birinci boyuttan, ikinci boyuttan ve ölçeğin genelinden elde edilen güvenirlilik katsayıları " $0.80 < \alpha < 1.00$ " arasında bir değer olduğu için, hem ölçeğin genelinin hem de alt boyutlarının "yüksek derecede güvenilir" olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2006, s. 405). Sonuç olarak gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen güvenirlilik katsayıları güvenirlilik açısından iyi bir düzeyi yansıttığı söylenebilir.

### **3.3.5. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması**

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının belirlenmesinde Schommer-Aikins tarafından 1990 yılında geliştirilen 4 faktör ve 63 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçeğin Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından 2002 yılında Türkçe'ye uyarlanan, 3 faktör ve 35 maddeden oluşan formatı kullanılmıştır. Özgün ölçekteki faktörler sırasıyla "Öğrenme Yeteneği Doğustandır" (Innate Ability), "Bilgi Basittir" (Simple Knowledge), "Öğrenme Hemen Gerçekleşir" (Quick Learning) ve "Bilgi Kesindir" (Certain Knowledge) şeklindedir. Uyarlanan ölçekte ise geçerlilik analizi sonucunda "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç", "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" ve "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" olmak üzere üç faktör belirlenmiştir. Aynı şekilde güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Cronbach Alpha iç

tutarlılık katsayıları, Faktör-1 için 0.83, Faktör-2 için 0.62 ve Faktör-3 için ise 0.59 olarak bulunmuştur. Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyarlanan ölçekteki faktörlere göre madde dağılımları Tablo 24’te gösterilmiştir.

**Tablo 24. Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin Faktörlere Göre Madde Dağılımları**

Alt Boyutlar	Maddeler
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir der verilmesi yararlı olabilir.*</li> <li>2. Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.*</li> <li>3. En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.*</li> <li>4. Bana göre ders çalışmak ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.*</li> <li>5. Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (Orijinal) düşünmedir.*</li> <li>6. Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.*</li> <li>7. Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.*</li> <li>8. Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.*</li> <li>9. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.*</li> <li>10. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberletmeyi gerektirir.</li> <li>11. Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.*</li> <li>12. Eğer bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.*</li> <li>13. Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.*</li> <li>14. Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.*</li> <li>15. Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.*</li> <li>16. Bir ders kitabını anlamın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.*</li> <li>17. Öğrenme bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.*</li> <li>18. Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.*</li> </ol>
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	<ol style="list-style-type: none"> <li>19. Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır.</li> <li>20. Bazıları iyi öğrenci olarak doğar, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.</li> <li>21. Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.</li> <li>22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar,</li> <li>23. Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla kafası karışır.</li> <li>24. Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.</li> <li>25. Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.</li> <li>26. Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.</li> </ol>
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	<ol style="list-style-type: none"> <li>27. İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri “tek bir doğru düşünceye” sevk etmektir.</li> <li>28. Bilim insanları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.</li> <li>29. Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.</li> <li>30. Doğru (gerçek) değişmezdir.</li> <li>31. Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşırsam anneme ve babama danışırım.</li> <li>32. Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.</li> <li>33. Açık-seçik ve kesin bir yanıtın bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.</li> <li>34. Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.</li> <li>35. Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.</li> </ol>

Bu çalışmada ise EPÖ’ye güvenilirlik analizi yapılmıştır. EPÖ’den elde edilen ölçümler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasının sonuçları, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına göre Tablo 25’te verilmiştir.

**Tablo 25. Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları**

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Faktör 1: Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	18	.805
Faktör 2: Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	8	.798
Faktör 3: Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	9	.789
Ölçeğin Geneli	35	.844

Tablo 25'teki analiz sonuçları incelendiğinde birinci faktör altında bulunan 18 maddenin Alpha güvenirlilik katsayısı 0.805 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci alt boyutunda 8, üçüncü alt boyutunda ise 9 madde bulunmaktadır. İkinci boyutun Alpha güvenirlilik katsayısı 0.798, üçüncü boyutun ki ise 0.789'dur. EPÖ'nün genelinde yer alan toplam 35 maddenin güvenirlilik katsayısı 0.844 olarak hesaplanmıştır. İkinci ve üçüncü boyuttan elde edilen güvenirlilik katsayıları " $0.60 < \alpha < 0.80$ " arasında bir değer olduğu için, ölçeğin bu boyutlarının "oldukça güvenilir" olduğu söylenebilir. Birinci boyuttan ve ölçeğin genelinden elde edilen güvenirlilik katsayıları " $0.80 < \alpha < 1.00$ " arasında bir değer olduğu için, hem ölçeğin genelinin hem de bu boyutun "yüksek derecede güvenilir" olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2006, s. 405). Sonuç olarak gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen güvenirlilik katsayıları güvenirlilik açısından iyi bir düzeyi yansıttığı söylenebilir.

### **3.3.6. Ölçeklerin Asıl Uygulama Formlarının Hazırlanması ve Uygulamaların Yapılması**

Pilot uygulama sonrası yapılan analizler sonucu DÖGÖ'den toplam 11, DTÖ'den 14, DÖÖ'den 25 ve DÖZÖ'den 15 madde uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. EPÖ ise 35 madde ile kullanıma hazır hale getirilmiştir. Çalışmanın Balıkesir genelinde yapılacak olması sebebi ile uygulama izinlerinin alınması için İl Millî Eğitim Müdürlüğüne ve valiliğine Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığı ile müracaat edilmiş ve gereken uygulama onayı alınmıştır (EK. 1). Daha sonra ölçeklerin uygulanacağı ilçelerdeki ilkokullar ve ortaokullarda görevli olan öğretmenlere formlar araştırmacı tarafından basılı ortamda dağıtılmış ve basılı ortamda yüz yüze uygulanarak toplanmıştır. Ayrıca, araştırmaya daha çok öğretmenin katılımını ve zamandan tasarruf sağlamak için ölçek internet üzerinden de yayınlanmıştır. İnternet üzerinden yapılan uygulamanın sadece örnekleme yer alan öğretmenler tarafından doldurulmasını sağlamak için ilgili okullara ölçeğin

bulunduğu sayfanın linki yollanmıştır. Ayrıca çalışmanın sadece sınıf ve branş öğretmenlerini kapsadığına dair açıklama internet sayfasında da belirtilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından çoğunluğu basılı ölçekler ile hem yüz yüze hem de ulaşım açısından zor olan okullara internet aracılığı ile ulaşarak iki şekilde toplanmıştır. Araştırmada ölçeklerden toplanan verilerin analizinde kullanılan analiz yöntemleri aşağıda açıklanmıştır.

Değerler öğretimi, değerlere ilişkin tutum, değerlerin önemi, değerler öğretimi öz yeterlik ve epistemolojik inanç ölçeklerinden elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analiz istatistiklerinde ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri “-1.96 ile +1.96 arasında” ise dağılım normal dağılım olarak kabul edilmiştir (Can, 2013, s. 85). Ayrıca normallik varsayımları incelenerek Q-Q ve P-P eğrilerinin yanı sıra uç değerler incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde uç değerlere raslanmamıştır. Verilerin doğrusal dağılım gösterdiği de belirlenmiştir. Her bir ölçek için ortalama değerlerin yorumlanmasında Tablo 26’daki aralıklar dikkate alınmıştır:

**Tablo 26. Ortalama İçin Puan Aralıkları Değeri**

Aralık	DÖ	DÖÖ	DTÖ, DÖZÖ ve EPÖ	Yorum
1.00 – 1.79	Hiç	Önemli değil (hiç)	Hiç Katılmıyorum	Olumsuz
1.80– 2.59	Nadiren	Çok az	Katılmıyorum	Olumsuz
2.60– 3.39	Ara sıra	Biraz	Kararsızım	Olumsuz
3.40– 4.19	Sıklıkla	Önemli	Katılıyorum	Olumlu
4.20– 5.00	Her zaman	Çok önemli	Tamamen Katılıyorum	Olumlu

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde değerlerin öğretimine yönelik yaptıkları etkinliklerin, değerlerin öneminin, değerlere ilişkin tutumunun, öz yeterlik ve epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi analizi yapılmıştır. Analizde varyansların homojenliği Levene Testi ile incelenmiştir. Levene Testi anlamlı bulunmadığı durumda serbestlik derecesi “varyanslar eşit ise değeri”, Levene testinin anlamlı bulunduğu durumda (varyanslar homojen olmadığından) serbestlik derecesi “varyanslar eşit değilse” değeri dikkate alınarak anlamlılık düzeyi incelenmiştir.

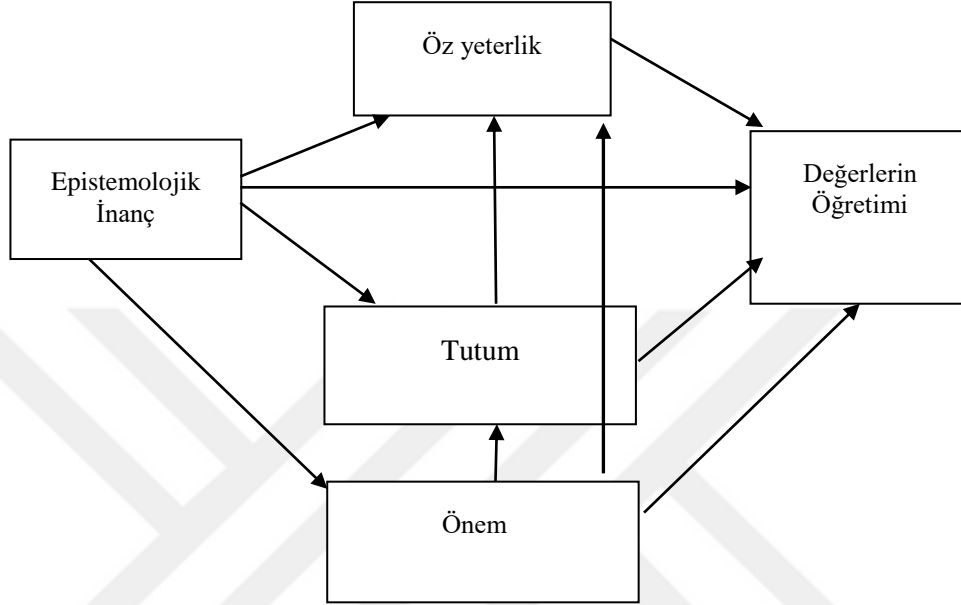
Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde değerlerin öğretimine yönelik yaptıkları etkinliklerin, değerlerin öneminin, değerlere ilişkin tutumunun, öz yeterlik ve epistemolojik inançlarının mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve eğitim düzeyi değişkenleri ile yapılan karşılaştırmalarda varyanslar homojen olduğu durumlarda parametrik test olan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise parametrik olmayan (nonparametrik) test olan Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır. ANOVA analizlerinde ortaya çıkan farklılıkların kaynağını belirlemek için Tukey HSD analizi yapılmıştır. Kruskall Wallis H testi sonucunda oluşan farklılıklar için de Mann Whitney U testi yapılmıştır. Varyansların homojenliği ise Levene testi ile belirlenmiştir. Yapılan Analizlere ilişkin özet Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27. Yapılan Analizlere İlişkin Özet**

Ölçekler	Bağımsız Değişken	Analiz Adı
DÖ DTÖ DÖÖ DÖZÖ EPÖ	-	Betimsel Analiz Çarpıklık-Basıklık Katsayısı
DÖ DTÖ DÖÖ DÖZÖ EPÖ	Cinsiyet	Bağımsız Gruplar t testi
DÖ DTÖ DÖÖ DÖZÖ EPÖ	Mesleki Kıdem	Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği testi Homojen olduğu için ANOVA Anlamlı fark varsa Tukey HSD Güç Testi Analizi
DÖ DTÖ DÖÖ DÖZÖ EPÖ	Mezun Olunan Okul	Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği testi Homojen ANOVA (Anlamlı Fark varsa Tukey HSD) Homojen değilse Kruskall Walls H testi (Anlamlı Fark varsa Mann Whitney U) Güç Testi Analizi
DÖ DTÖ DÖÖ DÖZÖ EPÖ	Eğitim Düzeyi	Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği testi Homojen ANOVA (Anlamlı Fark varsa Tukey HSD) Homojen değilse Kruskall Walls H testi (Anlamlı Fark varsa Mann Whitney U) Bonferroni Düzeltmesi Güç Testi Analizi
DÖZÖ- DÖÖ- DTÖ-EPO-DÖ		Korelasyon Analizi Yol Analizi

Bağımlı değişken olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğretimini yaptıkları değerlerin, değerlerin öneminin, değerlere ilişkin tutumunun, öz yeterlik ve

epistemolojik inançlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizine bakılmıştır. Değerler öğretimi; değerlere ilişkin tutumun, değerlerin öneminin, değerler öğretimi öz yeterlik inancının ve epistemolojik inancın yordayıp yordamadığını test etmek için yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Test edilecek model Şekil 5’te verilmiştir.



**Şekil 5. Test Edilecek Yapısal Eşitlik Modeli**

Modelde epistemolojik inanç dışsal değişken, tutum, önem, öz yeterlik ve değerlerin öğretimi içsel değişkendir. Epistemolojik inancın öz yeterlik, tutum, değerlerin önemi ve değerlerin öğretimi; değerlerin öneminin tutumu; tutum, değerlerin önemi ve öz yeterliğin değerler öğretimi yordama gücü analiz edilecektir. Araştırmada .05 güven düzeyi temel alınmıştır.



## 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde problem ve alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Bu çerçevede bulgular sırası ile aşağıdaki başlıklar halinde sunulmuştur:

- Değerler Öğretimine İlişkin Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinlikler
- Değerler Öğretiminin Bazı Demografik Değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı) Açısından İncelenmesi
- Değerlere İlişkin Tutumu
- Değerlere İlişkin Tutumunun Bazı Demografik Değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı) Açısından İncelenmesi
- Değerlerin Önemi
- Değerlerin Öneminin Bazı Demografik Değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı) Açısından İncelenmesi
- Öz yeterlik İnancı
- Öz yeterlik İnancının Bazı Demografik Değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi, öğrenim görülen bilim alanı) Açısından İncelenmesi
- Epistemolojik İnanç
- Epistemolojik İnancın Demografik Bazı Değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı) Açısından İncelenmesi
- Korelasyon Analizi

- Yapısal eşitlik modellemesi başlıkları altında araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Değerler Öğretimine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin düzeyi ve yapılan etkinliklerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

##### 4.1.1. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeyi Nedir?

Araştırmanın birinci problemi “Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeyi Nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacı ile geliştirilen Değerler Öğretimi Ölçeğinden elde edilen verilerin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

**Tablo 28. Değerler Öğretimi Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Madde	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf İçi Etkinlikler	2- İkilem (problem) durumları vererek (iyi-kötü, doğru-yanlış, vb.) öğrencilerle tartışıyorum	3.79	.85	-.675	.698
	5- Sınıfta çoğunlukla bireysel aktiviteler yerine işbirlikli öğrenme, grup çalışması ve ekiple öğrenme gibi yöntem ve tekniklerle dersi işliyorum	3.82	.87	-.617	.259
	13- Sınıfta öğrencilere aile içerisindeki hangi görevleri (ekmek almak, çöp atmak, odasını temizlemek, sofrayı kurmak, vb.) yaptıklarını soruyorum	4.07	.98	-.936	.378
	14- Öğrencilerim benim değerlerimi benimsiyor*	2.19	.83	.750	.908
	22-Ders işlerken öğrencilerime yönelttiğim sorulara, onların söz alarak cevap vermelerini sağ	4.51	.70	-1.763	4.454

**Tablo 28-devamı**

Alt Boyut	Madde	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf İçi Etkinlikler	28- Öğrencilerime vatani korumanın sadece cephede savaşıarak değil, aynı zamanda eğitim ve bilim yoluyla da olabileceğini öğretiyorum	4.54	.81	-2.297	6.007
	29- Değerler sözcüklerle öğretilmeyeceğinden daha çok davranışlarımla öğrencilerime örnek olmaya çalışıyorum	4.53	.69	-1.659	3.543
	Sınıf İçi Etkinlikler Genel	3.92	.41	-.991	1.862
Sınıf Dışı Etkinlikler	9- Sınıfta öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlamak için (birlikte yemek yeme ve gezi düzenlemek, vb.) etkinlikler düzenliyorum	3.28	1.17	-.191	-.740
	10- Öğrencilerimi ve ailelerini kendi evime davet ediyorum	1.99	1.12	1.087	.490
	11- Öğrencilerimi yanıma alarak diğer öğrencilerin evlerine ziyarete gidiyorum	2.11	1.12	.908	.135
	23- Bedensel gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi için öğrencilerime dengeli ve yeterli beslenme etkinlikleri düzenliyorum	3.27	1.32	-.270	-1.027
	Sınıf Dışı Etkinlikler Genel	2.66	.86	.278	-.288
	Ölçeğin Geneli		3.46	.46	-.121

\*Ters kodlanan madde, N=1033

Tablo 28'deki analiz sonuçlarına göre "Değerler Öğretimi Ölçeği"nden elde edilen puan ortalamalarının "2.66–3.96" arasında değişmektedir. Değerler Öğretimi Ölçeğinin "Sınıf İçi Etkinlikler" boyutuna ilişkin öğretmenlerin ortalaması  $\bar{X}=3.92$  (SS=.41)'dir. Bu ortalama öğretmenlerin değerler öğretiminde sınıf içi etkinliklere "sıklıkla" yer verdiklerini göstermektedir. "Sınıf İçi Etkinlikler" alt boyutunda ve ölçeğin genelinde en yüksek ortalamanın bu boyuta ait olduğu gözlemlenmiştir. En yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.54$ , SS=.81) 28. maddeye (Öğrencilerime vatani korumanın sadece cephede savaşıarak değil, aynı zamanda eğitim ve bilim yoluyla da olabileceğini öğretiyorum); en düşük ortalama ( $\bar{X}=2.19$ , SS=.83) ise 14. maddeye (Öğrencilerim benim değerlerimi benimsiyor.) aittir. Öğretmenlerin 28. Maddeye yüksek puan vermesinin nedeni olarak hızla değişen çağa eğitim ve bilim aracılığıyla uyum sağlanabileceği görüşünün hâkim olmasından; en düşük puanın 14. maddeye verilmesinin nedeni olarak da öğretmenlerin değerlerin öğretiminin ailede başladığı ve öğrencilerin aileden bir takım temel değerleri edinerek geldiklerini düşünmesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanmaktadır. Aynı zamanda güncel problemlerin akılcı bir şekilde çözümü için de eğitimin ve bilimin her zaman gerekli olduğu düşüncesinin yattığı söylenebilir.

Değerler Öğretimi Ölçeği'nin "Sınıf Dışı Etkinlikler" boyutuna ilişkin öğretmenlerin ortalaması  $\bar{X}=2.66$  ( $SS=.86$ )'dır. Bu puan değerler öğretiminde sınıf dışı etkinliklere "ara sıra" yer verildiğini göstermektedir. Bu boyutta ise en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.28$ ,  $SS=1.17$ ) 9. maddeye [Sınıfta öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlamak için (birlikte yemek yeme ve gezi düzenlemek, vb.) etkinlikler düzenliyorum] aittir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}=1.99$ ,  $SS=1.12$ ) 10. maddeye (Öğrencilerimi ve ailelerini kendi evime davet ediyorum) ait olduğu belirlenmiştir.

Değerler Öğretimi Ölçeği'nin geneline yönelik puan ortalaması  $\bar{X}=3.46$  ( $SS=.46$ )'dır. Bu ortalama değerler öğretimine "sıklıkla" yer verildiğini göstermektedir. Ölçeğin genelinin ( $SS=.46$ ) ve Sınıf İçi Etkinlikler boyutunun ( $SS=.41$ ) standart sapma puanlarının düşük olması, öğretmen görüşlerinin daha homojen bir dağılım gösterdiği, sınıf dışı etkinlikler boyutunda ise standart sapmanın ise daha yüksek olduğu dolayısı ile heterojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir ( $SS=.86$ ). Sonuçlar, öğretmenlerin değerler öğretiminde sınıf dışı etkinliklere daha az yer verdiklerini, buna karşın sınıf içi etkinliklere daha fazla yer verdiklerini göstermektedir.

Ölçeğin Sınıf İçi Etkinlikler boyutunun çarpıklık katsayısı  $-.991$  ve basıklık katsayısı  $1.862$ ; Sınıf Dışı Etkinlikler boyutunun çarpıklık katsayısı  $.278$  ve basıklık katsayısı  $-.288$ ; ölçeğin genelinin çarpıklık katsayısı ise  $-.121$ , basıklık katsayısı  $.275$ 'dir. 'Çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri " $-1.96$  ile  $+1.96$  arasında" ise normal dağılımdır ve parametrik testler kullanılır" (Can, 2013, s. 85).

#### **4.1.2.Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Bu başlık altında araştırmanın ikinci problemi çerçevesinde öğretmenlerinin değerler öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ele alınmıştır.

#### 4.1.2.1. Öğretmenlerinin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeyi Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin yaptıkları etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur.

**Tablo 29. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeyleri Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	p
					F	p		
Sınıf İçi Etkinlikler	Erkek	478	3.90	.41	.208	.648*	-1.684	.092*
	Kadın	555	3.94	.40				
Sınıf Dışı Etkinlikler	Erkek	478	2.63	.85	.700	.403*	-.928	.353*
	Kadın	555	2.68	.87				
Genel Ortalama	Erkek	478	3.44	.45	.970	.325*	-1.592	.112*
	Kadın	555	3.48	.46				

\*p>.05; sd=1031

Analiz sonuçlarına göre “Sınıf İçi Etkinlikler” alt boyutunda “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=-1.684$ ;  $p>0.05$ ). Buna göre hem erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.90$ ,  $SS=.41$ ) hem de kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.94$ ,  $SS=.40$ ); değerler öğretiminde sınıf içi etkinliklere “sıklıkla” yer verdiklerini ancak etkinlikleri gerçekleştirme düzeyi açısından farklılık olmadığı gözlenmiştir. “Sınıf Dışı Etkinlikler” alt boyutunda da “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $t=-.928$ ,  $p>.05$ ). Buna göre hem erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.63$ ,  $SS=.85$ ) hem de kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.68$ ,  $SS=.87$ ); değerler öğretiminde sınıf dışı etkinliklere “ara sıra” yer verdikleri gözlenmiştir. Hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler sınıf dışı etkinliklere istatistiksel açıdan aynı düzeyde yer verdikleri söylenebilir.

Ayrıca “Değerler Öğretimi Ölçeğinin” genelinde de “cinsiyet” açısından anlamlı farklılık gözlenmemiştir ( $t=-1.592$ ;  $p>.05$ ). Buna göre hem erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.44$ ,  $SS=.45$ ) hem de kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.48$ ,  $SS=.46$ ) değerler öğretimine yönelik etkilere “sıklıkla” yer verdikleri belirlenmiştir. Hem

kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler, değerlerin öğretimine yönelik sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirme düzeyleri bakımından istatistiksel açıdan benzer düzeyde yer verdiklerini belirtmişlerdir.

#### 4.1.2.2. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeyleri Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin yaptıkları etkinlikleri gerçekleştirme düzeyinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizi yapılmıştır. ANOVA yapmadan önce betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

**Tablo 30. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Sınıf İçi Etkinlikler	1) 0-5 Yıl	135	3.86	.43	1.673	.154*
	2) 6-10 Yıl	208	3.85	.41		
	3)11-15 Yıl	185	3.88	.39		
	4)16-20 Yıl	139	3.91	.43		
	5) 21 ve Üzeri	366	4.00	.38		
	Toplam	1033	3.91	.41		
Sınıf Dışı Etkinlikler	1) 0-5 Yıl	135	2.53	.86	1.670	.155*
	2) 6-10 Yıl	208	2.57	.89		
	3)11-15 Yıl	185	2.50	.81		
	4)16-20 Yıl	139	2.76	.94		
	5) 21 ve Üzeri	366	2.80	.82		
	Toplam	1033	2.66	.86		
Genel Ortalama	1) 0-5 Yıl	135	3.37	.46	2.164	.071*
	2) 6-10 Yıl	208	3.39	.45		
	3)11-15 Yıl	185	3.38	.43		
	4)16-20 Yıl	139	3.49	.51		
	5) 21 ve Üzeri	366	3.57	.42		
	Toplam	1033	3.46	.46		

\*p>.05; sd1=4; sd2=1028

Betimsel analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik “Sınıf İçi Etkinlikler” alt boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.00$ , SS=.38) 21 yıl ve

üstü kıdeme sahip öğretmenlere aitken; en düşük ortalama ( $\bar{X}=3.85$ ,  $SS=.41$ ) 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmiştir. “Sınıf Dışı Etkinlikler” alt boyutunda ise en yüksek ortalama ( $\bar{X}=2.80$ ,  $SS=.82$ ) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ( $\bar{X}=2.50$ ,  $SS=.53$ ) ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin geneline ilişkin yapılan analizde en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.57$ ,  $SS=.42$ ) 21 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenlere ait iken en düşük ortalama ( $\bar{X}=3.37$ ,  $SS=.46$ ) 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Gerek ölçeğin alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinden elde edilen puanlar, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından ortalamaları  $4.00 \geq \bar{x} \geq 2.50$  arasında değişmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem açısından değerler öğretime ‘nadiren’ ve ‘sıklıkla’ yer verdikleri tespit edilmiştir.

Levene Testi analizi sonuçlarına göre ölçeğin hem genelinin hem de alt boyutlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel farkın anlamlı bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

**Tablo 31. Öğretmenlerin Değerler Öğretime İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	f
Sınıf İçi Etkinlikler	Gruplar Arası	4.254	1.064	6.550	.000*	5>3, 1, 2	.15
	Grup İçi	166.919	.162				
	Toplam	171.173					
Sınıf Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	17.507	4.377	5.999	.000*	5>2, 1, 3	.16
	Grup İçi	750.055	.730				
	Toplam	757.562					
Genel Ortalama	Gruplar Arası	7.626	1.907	9.426	.000*	5>2, 3, 1	.19
	Grup İçi	207.937	.202				
	Toplam	215.563					

\*p<.05, sd1=4; sd2=1028

Analiz sonuçlarına göre hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ( $p<.05$ ) olduğu belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD analizi sonucunda; “Sınıf içi Etkinlikler” alt boyutunda farklılığın ( $F= 6.550$ ;  $p<.05$ ) mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde olan grup ile mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl

olan öğretmenler arasında olduğu gözlenmiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin ortalama puanları diğer üç mesleki kıdem grubuna göre daha yüksektir. Ölçeğin “Sınıf Dışı Etkinlikler” alt boyutunda farklılık ( $F= 5.999$ ;  $p<.05$ ) mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde ki grup ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan gruplar arasındadır. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılığın, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinde ise farklılık ( $F= 9.426$ ;  $p<.05$ ) mesleki kıdemi 21 yıl ve üstündeki grup ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin ortalama puanları, diğer üç mesleki kıdem grubuna göre daha yüksektir. Analiz sonuçları, değerler öğretimine yönelik mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerinin, mesleki kıdemi düşük olanlara göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Güç testi analizi sonuçları “ $(0.10 < f < 0.20)$  (Ellis, 2010, s. 41)” istatistiksel anlamlılığın orta düzeye yakın bir etki gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.2.3. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları

#### Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeyleri Mezun Olunan Okul Türü Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerinin değerler öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerinin mezun olunan okul türü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; ANOVA analizi, öncesinde betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 32. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyut	N	$\bar{x}$	SS	Levene Testi	
				F	p
Sınıf İçi Etkinlikler	1) Eğitim Fak.	696	3.90	.41	1.442 .218*
	2) Eğitim Enstitüsü	63	3.91	.40	
	3) Eğitim Yüksek Okulu	144	4.00	.38	
	4) Fen Edebiyat	57	3.87	.35	
	5) Diğer	73	3.97	.43	
	Toplam	1033	3.91	.41	



**Tablo 32-devamı**

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
				F	p
Sınıf Dışı Etkinlikler	1) Eğitim Fak.	696	2.60	.88	1.969 .097*
	2) Eğitim Enstitüsü	63	2.75	.84	
	3) Eğitim Yüksekokulu	144	2.93	.76	
	4) Fen Edebiyat	57	2.54	.89	
	5) Diğer	73	2.65	.78	
	Toplam	1033	2.66	.86	
Genel Ortalama	1) Eğitim Fak.	696	3.43	.47	2.573 .036**
	2) Eğitim Enstitüsü	63	3.48	.42	
	3) Eğitim Yüksekokulu	144	3.61	.41	
	4) Fen Edebiyat	57	3.39	.43	
	5) Diğer	73	3.49	.45	
	Toplam	1033	3.46	.46	

\*p>.05; \*\*p<.05; sd1=4; sd2=1028

Mezun olunan okul değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre “Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.00$ , SS=.38) “Eğitim Yüksekokulu” mezunlarına ait iken, en düşük ortalamanın ( $\bar{X}= 3.87$ , SS=.35) “Fen-Edebiyat Fakülteleri” mezunlarına ait olduğu belirlenmiştir. “Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda da en yüksek ortalama ( $\bar{X}=2.93$ , SS=.76) “Eğitim Yüksekokulu” mezunlarına, en düşük ortalama ise ( $\bar{X}=2.54$ , SS=2.54) “Fen-Edebiyat Fakülteleri” mezunlarına aittir. Ölçeğin genelinde ise en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.61$ , SS=.41) “Eğitim Yüksekokulu” mezunlarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}=3.39$ , SS=3.39) ise “Fen Edebiyat Fakültesi” mezunlarında aittir.

Levene Testi analizi sonuçlarına göre birinci ve ikinci boyutlarda varyansların homojen olduğu (p>.05), ancak ölçeğin genelinde varyansın homojen olmadığı tespit edilmiştir (p<.05). Ölçeğin birinci ve ikinci boyutuna ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD analizi yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı ölçeğin genelinde ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

**Tablo 33. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	f
Sınıf İçi Etkinlikler	Gruplar Arası	1.519	.380	2.301	.057*	-	-
	Grup İçi	169.654	.165				
	Toplam	171.173					
Sınıf Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	13.920	3.480	4.747	.001**	3>1,4	.14
	Grup İçi	753.642	.733				
	Toplam	767.562					

\*p>.05; \*\*p<.05, sd1=4; sd2=1028

Analiz sonuçlarına göre ölçeğin “Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda mezun olunan okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı (F=2.301; p>.05); “Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda ise ortalamalar arasında anlamlı farklılık olduğu (F=4.747; p<.05) belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey HSD analizi sonucunda “Eğitim Yüksekokulu” ile “Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinden” mezun olan öğretmenler arasında olduğu gözlenmiştir. Eğitim Yüksekokulundan mezun olan öğretmenlerin ortalamaları, Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin ortalamasından daha büyüktür. Bununla birlikte güç analizi (f=.14) sonucu, etki büyüklüğünün düşük değere daha yakın olduğunu; başka bir ifade ile farklılığın dikkate alınacak kadar önemli olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin görüşleri mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyanslar homojen olmadığından Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda anlamlı farkın olması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U (M-W-U) testi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 34’te sunulmuştur.

**Tablo 34. Değerler Öğretimi Ölçeğinin Genelinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	p	Mann Whitney U Testi	r
Genel Ortalama	1- Eğitim Fak.	696	496.17	25.153	.000*	3>1, 2, 4, 5	3-1=.41
	2- Eğitim Enstitüsü	63	525.86				3-2=.29
	3- Eğitim Yüksekokulu	144	625.92				3-4=.51
	4- Fen Edebiyat	57	459.84				3-5=.27
	5- Diğer	73	537.68				

\*p<.05; sd=4

Analiz sonuçları, “Değerler Öğretimi Ölçeğinin” genelinde mezun olunan okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ( $X^2=25.153$ ;  $p<.05$ ). Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması (Sıra Ort.=625.92), Eğitim Fakültesi (Sıra Ort.= 496.17), Eğitim Enstitüsü (Sıra Ort.= 525.86), Fen-Edebiyat Fakültesi (Sıra Ort.= 459.84) ve Diğer (Sıra Ort.= 537.68) kurumlardan mezun olan öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Bu durum, Eğitim Yüksekokulu’ndan mezun olan öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik uygulamalara daha çok yer verdiklerini göstermektedir. Bonferroni düzeltmesi yapıldığında da ( $.05/4=0.13$ ) farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir. Güç testi analizi sonucunda Eğitim Yüksekokulu ile Eğitim Fakültesi ( $r=.41$ ) ve Eğitim Yüksekokulu ile Fen Edebiyat Fakültesi ( $r=.51$ ) arasında orta düzeyde diğerlerinde ise düşük düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu gözlenmiştir. Başka bir ifade ile Eğitim Yüksekokulu ile Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesinden mezunlar arasında belirlenen farklılığın önemli ve dikkate değer olduğu söylenebilir. Değerler öğretiminde mezun olunan okul türünün önemli düzeyde denebilecek bir etkiye sahip olduğu ve Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin daha fazla değerler öğretimine yönelik etkinliklere yer verdiği söylenebilir.

#### 4.1.2.4. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeyinin Eğitim Düzeyi Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerinin değerler öğretimine yönelik yaptıkları uygulamaların eğitim düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA yapmadan önce betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

**Tablo 35. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeyinin Eğitim Düzeyi Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Sınıf İçi Etkinlikler	1) Lisans	781	3.92	.40	1.724	.179*
	2) Lisansüstü	41	3.74	.51		
	3) Diğer	211	3.96	.39		
	Toplam	1033	3.91	.41		

**Tablo 35-devamı**

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Sınıf Dışı Etkinlikler	1) Lisans	781	2.61	.88	2.768	.063*
	2) Lisansüstü	41	2.56	.78		
	3) Diğer	211	2.86	.79		
	Toplam	1033	2.66	.86		
Genel Ortalama	1) Lisans	781	3.44	.46	3.939	.020**
	2) Lisansüstü	41	3.31	.44		
	3) Diğer	211	3.57	.42		
	Toplam	1033	3.46	.46		

\*p>.05; \*\*p<.05; sd1=2; sd2=1028

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonucunda; “Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda en yüksek ortalamanın ( $\bar{X}=3.96$ ,  $SS=.39$ ) “Diğer (Ön lisans, vb.)” grupta yer alan öğretmen görüşlerinde görülürken, en düşük ortalama ( $\bar{X}= 3.74$ ,  $SS=.51$ ) “Lisansüstü” grubunda yer alan öğretmen görüşlerine ait olduğu gözlenmiştir. “Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda da en yüksek ortalama ( $\bar{X}=2.86$ ,  $SS=.79$ ) eğitim düzeyi “Diğer (Ön Lisans vb)” olan grupta, en düşük ortalamanın ise ( $\bar{X}=2.54$ ,  $SS=.78$ ) eğitim düzeyi “Lisansüstü” olan gruba aittir. Ölçeğin geneline ilişkin en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.57$ ,  $SS=.46$ ) eğitim düzeyi “Diğer” olan öğretmenlere, en düşük ortalamasının ise ( $\bar{X}=3.31$ ,  $SS=.44$ ) eğitim düzeyi “Lisansüstü” olan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir.

Levene Testi analizi sonuçları, birinci ve ikinci boyutlarda varyansların homojen olduğu ( $p>.05$ ), ancak ölçeğin genelinde varyansın homojen olmadığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Ölçeğin birinci ve ikinci boyutuna ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD analizi yapılmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

**Tablo 36. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeyinin Eğitim Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	f
Sınıf İçi Etkinlikler	Gruplar Arası	1.782	.891	5.418	.005*	2<1, 3	.10
	Grup İçi	169.391	.164				
	Toplam	171.173					

**Tablo 36-devamı**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	f
Sınıf Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	11.359	5.680	4.747	.000*	2<3	.13
	Grup İçi	756.202	.734				
	Toplam	767.562					

\*p<.05; sd=2, 1030

Analiz sonuçlarına göre; ölçeğin “Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda (F=5.418, p<.05) ve “Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda (F=5.418; p<.05) eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan Tukey HSD analizi sonucunda “Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda “Lisansüstü” eğitim düzeyi ile “Lisans”ve “Diğer” eğitim düzeyi arasında lisansüstü eğitim düzeyi aleyhine; “Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda da farklılığın “Diğer” ve “Lisansüstü” eğitim düzeyindeki öğretmenler arasında “Lisansüstü” eğitim düzeyinde olanlar aleyhine olduğu belirlenmiştir. Güç analizi sonucunda belirlenen farklılığın düşük ( $f<.25$ ) etki düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. İstatistiksel açıdan öğretmenlerin eğitim düzeyi bakımından değerlerin sınıf içinde ve dışında öğretimine yer verme bakımından farklılık gözlenmiş olsa da bu farklılığın dikkate değer olmadığı söylenebilir.

Ölçeğin genelinde öğretmen görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyanslar homojen olmadığından Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Analizi sonucunda anlamlı farkın olması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 37’de sunulmuştur.

**Tablo 37. Değerler Öğretimi Ölçeğinin Genelinin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları**

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	p	Mann Whitney U Testi	r
Genel Ortalama	1- Lisans	781	502.25	18.352	.000*	3>2,1	3-1=.28
	2- Lisansüstü	41	424.70				3-2=.59
	3- Diğer	211	589.52				

\*p<.05; sd=2

Analiz sonuçları, “Değerler Öğretimi Ölçeğinin” genelinde eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ( $X^2=18.352$ ; p<.05). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Man Whitney-U testi analiz sonuçları, “Diğer” (Sıra Ort.= 589.52) eğitim düzeyine sahip öğretmenler ile “Lisans” (Sıra

Ort.= 502.25) ve Lisansüstü” (Sıra Ort.=424.70) eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında olduğunu göstermiştir. Bu durum, eğitim düzeyi “Diğer” kategorisinde olan öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik uygulamalara daha çok yer verdiklerini göstermektedir. Güç testi analizi sonuçları, “Diğer” eğitim düzeyine sahip öğretmenler ile Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında ( $r=.28$ ) düşük, “Diğer” eğitim düzeyine sahip öğretmenler ile Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında ( $r=.59$ ) orta düzeyde bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir. Bu durum, Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin Önlisans, Öğretmen Okulu gibi “Diğer” kategorisinde eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre değerler öğretimine daha az yer verdiklerini göstermektedir. Değerler öğretimine ilişkin sınıf içi etkinliklere lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin daha düşük düzeyde yer vermekte olmaları, onların hizmet öncesi eğitim sürecinde bu yönde bir eğitim almamaları, öğretmen yetiştirme programlarında bu yönde bir ders ya da konu alanı ile ilgili içerik alanı ile karşılaşmamış olmalarından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

#### 4.1.2.5. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik yaptıkları uygulamaların öğrenim gördükleri bilim alanı (Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri) açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 38’de sunulmuştur.

**Tablo 38. Öğretmenlerin Değerler Öğretimine İlişkin Yaptıkları Etkinlikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Bilim Alanı	N	$\bar{x}$	SS	Levene Testi F	p	t	p	Cohen's <i>d</i>
Sınıf İçi Etkinlikler	Sosyal Bilimler	822	3.95	.41	3.389	.066**	4.328	.000*	.35
	Fen Bilimleri	211	3.81	.40					

**Tablo 38-devamı**

Alt Boyut	Bilim Alanı	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	p	Cohen's <i>d</i>
					F	p			
Sınıf Dışı Etkinlikler	Sosyal Bilimler	822	2.73	.85	2.621	.173**	4.982	.000*	.38
	Fen Bilimleri	211	2.40	.87					
Genel Ortalama	Sosyal Bilimler	822	3.34	.52	2.773	.096**	5.815	.000*	.49
	Fen Bilimleri	211	3.11	.46					

\*p<.05; \*\*p>.05; sd=1031

Analiz sonuçlarına göre “Sınıf İçi Etkinlikler” alt boyutunda “öğrenim görülen bilim alanı” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $t=-4.328$ ;  $p<.05$ ). Sosyal Bilimler alanında öğrenim görmüş öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=3.95$ ,  $SS=.41$ ) Fen Bilimleri alanında öğrenim görmüş öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=3.81$ ,  $SS=.40$ ) daha yüksektir. “Sınıf Dışı Etkinlikler” alt boyutunda da anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $t=4.982$ ;  $p<.05$ ). Sosyal Bilimler alanında öğrenim görmüş öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=2.73$ ,  $SS=.85$ ) Fen Bilimleri alanında öğrenim görmüş öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.40$ ,  $SS=.87$ ) ortalamasından daha yüksektir.

“Değerler Öğretimi Ölçeğinin” genelinde de “öğrenim görülen bilim alanı” açısından anlamlı farklılık gözlenmiştir ( $t=5.908$ ;  $p>.05$ ). Sosyal Bilimler alanında öğrenim görmüş öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=3.34$ ,  $SS=.52$ ) Fen Bilimleri alanında öğrenim görmüş öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=3.11$ ,  $SS=.46$ ) daha yüksektir. Hem Sosyal Bilimler hem de Fen Bilimleri alanında öğrenim görmüş öğretmenlerin; değerlerin öğretime yönelik sınıf içi etkinlikleri gerçekleştirme düzeyleri bakımından istatistiksel açıdan benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğüne ilişkin yapılan analiz sonucunda hem Sınıf İçi hem de Sınıf Dışı Etkinlikler boyutlarında düşük ancak genel ortalama açısından orta düzeyde bir istatistiksel farklılığın olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilimler alanında eğitim gören öğretmenlerin istatistiksel olarak değerler öğretime daha fazla yer verdikleri gözlenmiştir.

## 4.2. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının düzeylerini ve bu tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına ve bulgulara yer verilmiştir.

### 4.2.1. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Düzeyi Nedir?

Araştırmanın tutumla ilgili ilk problemi ‘Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Düzeyi Nedir?’ şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerinin değerlere ilişkin tutumlarının düzeyini belirlemek amacı ile geliştirilen “Değerlere Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilere ilişkin betimsel analiz sonucunda elde edilen ortalama, standart sapma, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewnes) değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

**Tablo 39. Değerlere İlişkin Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilere Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Madde	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum	7- Değerlerin öğretilmesi toplumsal sorunların (şiddet, hırsızlık, vb.) giderilmesine yardımcı olmaz*	4.34	.97	-1.683	2.337
	8- Değerler öğretilmesi yoluyla bireylerin davranışları (olumsuzu olumlu yapmak gibi) değiştirilemez*	4.19	.99	-1.351	1.356
	9-Değerlerin öğretilmesine ağırlık verilmesi öğrencilerimin akademik başarısını düşürür*	4.35	.88	-1.631	2.665
	10- Değerler bütün derslerde değil, sadece belirli derslerde (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Hayat Bilgisi, vb.) öğretilmelidir*	1.68	.98	1.753	2.725
	11- Sınıf içi etkinliklerde değerler öğretilmesine ayrıca yer vermeye gerek olmadığını düşünürüm*	4.51	1.07	-1.141	.634
	13- Sınıf ortamının değerlerin öğretilmesi için elverişli bir ortam olduğunu düşünmüyorum*	3.63	1.16	.639	.504
	14- Değerlerin öğretiminde bir sınıfın dersine giren bütün öğretmenlerden daha çok rehber, sınıf ve sınıf rehber öğretmenleri sorumludur*	3.94	1.07	-.974	.147



Tablo 39-devamı

Alt Boyut	Madde	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
	16- Programlarda yer alan bilişsel alan kazanımlarını öğretmek, benim için duyuşsal alan kazanımlarını (inançlar, düşünceler duygular, değerler, vb.) öğretmekten daha önemlidir*	3.71	1.02	.787	.111
	21- Değerler kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişebildiğinden öğretilmesi için çaba harcamaya gerek yoktur*	3.98	.98	-1.167	1.156
	Değerler Öğret. Gerek. Yönelik Tutum Genel	3.76	.54	-1.068	1.699
Değerlerin Öneme Yönelik Tutum	19- Toplumda değerlere uygun yaşamının değerlerin kazanılmasında etkisi göz ardı edilmemelidir	4.06	.82	-1.160	-2.110
	24- Değerler bireylerin, toplumların, ulusların karakterinin (kimliğinin) belirleyicisidir	4.24	.79	-1.270	2.285
	25- Değerler öğretiminde öğretmenler önemli rol oynarlar	4.28	.73	-1.112	1.866
	26- Evrensel ve milli değerlerin öğretimine eşit düzeyde yer veririm	4.03	.84	-.982	-1.167
	27- Bireylerin ahlaki değerlere sahip olması toplumsal ikilemleri (problemleri) çözmek için önemlidir	4.33	.71	-1.222	2.554
	Değerlerin Öneme Yönelik Tutum Genel	4.19	.54	-.884	2.762
Ölçeğin Geneli		3.91	.45	-.666	.076

\*Ters kodlanan maddeler (N=1033)

Betimsel analiz sonuçları ölçeğin genelinin ve alt boyutların ortalama puanlarının “1.68–4.51” arasında değiştiğini göstermektedir. Değerlere İlişkin Tutum Ölçeğinin; “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutunda öğretmenlerin ortalamasının  $\bar{X}=3.76$  (SS=.54), “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” alt boyutunda puan ortalamasının  $\bar{X}=4.19$  (SS=.54) olduğu belirlenmiştir. “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutunda yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.51$ , SS=1.07) 11. maddeye (Sınıf içi etkinliklerde değerler öğretimine ayrıca yer vermeye gerek olmadığını düşünürüm.), en düşük ortalamasının ( $\bar{X}=1.68$ , SS=.98) 10. maddeye (Değerler bütün derslerde değil, sadece belirli derslerde [Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Hayat Bilgisi, vb.] öğretilmelidir.) ait olduğu gözlenmiştir. “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” alt boyutunda ise en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.33$ , SS=.71) 27. maddeye [Bireylerin ahlaki değerlere sahip olması toplumsal ikilemleri (problemleri) çözmek için önemlidir.]; en düşük ortalama ise ( $\bar{X}=4.03$ , SS=.82) 26. maddeye (Evrensel ve milli değerlerin öğretimine eşit düzeyde yer veririm.) ait olduğu gözlenmiştir.

Değerlere İlişkin Tutum Ölçeğinin geneline yönelik öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=3.91$ ,  $SS=.45$ ) yüksektir. Bu puan öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin genelinin standart sapma puanının ( $SS=.45$ ) diğer boyutların standart sapma puanlarına ( $SS=.54$ ) göre düşük olmasından dolayı öğretmen görüşlerinin homojen bir dağılım gösterdiği ve ortalama puanlarının ise yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” alt boyutunun çarpıklık katsayısı -1.068 ve basıklık katsayısı 1.699; “Değerlerin Önemine Yönelik Tutum” alt boyutunun çarpıklık katsayısı -.884 ve basıklık katsayısı -2.762; ölçeğin genelinin çarpıklık katsayısı ise -.666, basıklık katsayısı .076’dır. Çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri “-1.96 ile +1.96 arasında” ise dağılım normal dağılımdır ve parametrik testler kullanılır (Can, 2013, s. 85).

#### **4.2.2. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Araştırmanın tutuma ilişkin ikinci problem cümlesi “öğretmenlerinin değerlere ilişkin tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine” ilişkin analiz sonuçları ele alınmıştır.

##### **4.2.2.1. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?**

Öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 40’ta sunulmuştur.

**Tablo 40. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	p	Cohen's d
					F	p			
Değerlerin Öneme Yönelik Tutum	Erkek	478	3.71	.58	11.048	.001*	-3.008	.003*	.18
	Kadın	555	3.81	.50					
Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum	Erkek	478	4.20	.54	1.169	.280**	-.434	.664**	-
	Kadın	555	4.19	.55					
Genel Ortalama	Erkek	478	3.88	.48	8.632	.003*	-2.124	.034*	.13
	Kadın	555	3.94	.43					

\*p<.05; \*\*p>.05 sd=402.126 ve 1031

“Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” alt boyutunun cinsiyet değişkeni açısından yapılan analiz sonuçları anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir (t=-3.008; p<.05). Erkek öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}$ =3.71, SS=.58) kadın öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}$ =3.81, SS=.50) daha düşüktür. İstatistiksel gücü hesaplamak için hesaplanan Cohen d=.18 değerinin düşük olduğu gözlenmiştir (Cohen, 1988). Hem kadın hem de erkek öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Ancak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre istatistiksel açıdan daha yüksek ortalamaya sahiptir.

“Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” alt boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t=-.434, p>.05). Erkek öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}$ =4.20, SS=.54) ile kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =4.19, SS=.55) “katılıyorum” düzeyinde olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin genelinden elde edilen puanların cinsiyet açısından analizi sonucunda erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X}$ =3.88, SS=.48) ile kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{X}$ =3.94, SS=.43) arasında kadınlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (t=-2.124; p<.05). Kadın öğretmenler değerlerin öğretime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bu durumun kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değerler öğretimini daha fazla önemsedikleri söylenebilir. Ancak etki büyüklüğü değerinin (Cohen's d= .13) düşük olması, istatistiksel açıdan farklılığın güçlü olmadığına işaret etmektedir.

#### 4.2.2.2. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumları Mesleki Kıdem

##### Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Varyans analizi öncesinde kıdem değişkeni açısından betimsel ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 41’de sunulmuştur.

**Tablo 41. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analizi ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Değerlerin Öneme Yönelik Tutum	1) 0-5 Yıl	135	3.75	.52	.851	.493*
	2) 6-10 Yıl	208	3.76	.55		
	3) 11-15 Yıl	185	3.83	.50		
	4) 16-20 Yıl	139	3.80	.49		
	5) 21 ve Üzeri	366	3.71	.58		
	Toplam	1033	3.76	.54		
Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum	1) 0-5 Yıl	135	4.13	.57	1.607	.170*
	2) 6-10 Yıl	208	4.20	.57		
	3) 11-15 Yıl	185	4.21	.46		
	4) 16-20 Yıl	139	4.20	.53		
	5) 21 ve Üzeri	366	4.20	.56		
	Toplam	1033	4.19	.54		
Genel Ortalama	1) 0-5 Yıl	135	3.89	.45	.910	.457*
	2) 6-10 Yıl	208	3.92	.47		
	3) 11-15 Yıl	185	3.96	.41		
	4) 16-20 Yıl	139	3.94	.44		
	5) 21 ve Üzeri	366	3.89	.46		
	Toplam	1033	3.92	.45		

\*p>.05; sd1=4; sd2=1028

Betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” alt boyutunda en yüksek ortalamanın ( $\bar{X}=3.83$ , SS= .50) 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere aitken; en düşük ortalama ise ( $\bar{X}=3.71$ , SS=.58) puan ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere aittir. “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” alt boyutunda ise en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.21$ , SS=.46) 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ( $\bar{X}=4.13$ , SS=.57) ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin geneline ilişkin yapılan analizde ise en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.96$ , SS=.41) 11-15 yıl kıdemdeki öğretmenlere, en düşük ortalama ( $\bar{X}=3.89$ ) 0-5 yıl ve 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Mesleki

kıdem değişkeni açısından gerek ölçeğin alt boyutlarından gerekse ölçeğin genelinden elde edilen ortalama puanların,  $4.21 \geq \bar{x} \geq 3.71$  arasında değiştiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem açısından değerlere ilişkin tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Levene Testi analizi sonuçlarına göre ölçeğin hem genelinin hem de alt boyutlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 42’de sunulmuştur.

**Tablo 42. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Değerlerin Öneme Yönelik Tutum	Gruplar Arası	1.738	.435	1.490	.203*
	Grup İçi	299.769	2.292		
	Toplam	301.507			
Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	.623	.156	.529	.715*
	Grup İçi	302.730	.294		
	Toplam	303.352			
Genel Ortalama	Gruplar Arası	.892	.223	1.094	.358*
	Grup İçi	209.406	.204		
	Toplam	210.298			

\* $p > .05$ ,  $sd_1=4$ ;  $sd_2=1028$

Analiz sonuçlarına göre hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Öğretmenlerin görüşlerinin “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” boyutunda ( $F=1.490$ ,  $p > .05$ ), “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutunda ( $F=.529$ ,  $p > .05$ ) ve ölçeğin genelinde ( $F=1.094$ ,  $p > .05$ ) mesleki kıdeme göre gruplar arasında istatistiksel açıdan farklılık olmaması, öğretmenlerin mesleki açıdan ister yeni isterse meslekte uzun yıllardır çalışıyor olmasına bağlı olmadan, aynı düzeyde önemsediklerini göstermektedir.

#### 4.2.2.3. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumları Mezun Olunan Okul Türü Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerinin değerlere ilişkin tutumlarının mezun olunan okul türü açısından farklılık gösterip göstermediğine belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans

Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkenine ilişkin öncelikle betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 43’te sunulmuştur.

**Tablo 43. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Mezun Olunan Okul	N	$\bar{x}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Değerlerin Öneme Yönelik Tutum	1) Eğitim Fak.	696	3.78	.54	1.543	.187*
	2) Eğitim Enstitüsü	63	3.49	.62		
	3) Eğitim Yüksek Okulu	144	3.73	.54		
	4) Fen Edebiyat	57	3.87	.43		
	5) Diğer	73	3.81	.50		
	Toplam	1033	3.76	.54		
Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum	1) Eğitim Fak.	696	4.21	.52	1.223	.299*
	2) Eğitim Enstitüsü	63	4.09	.66		
	3) Eğitim Yüksekokulu	144	4.18	.57		
	4) Fen Edebiyat	57	4.05	.58		
	5) Diğer	73	4.25	.55		
	Toplam	1033	4.19	.54		
Genel Ortalama	1) Eğitim Fak.	696	3.93	.45	1.050	.380*
	2) Eğitim Enstitüsü	63	3.70	.52		
	3) Eğitim Yüksekokulu	144	3.89	.44		
	4) Fen Edebiyat	57	3.93	.42		
	5) Diğer	73	3.97	.44		
	Toplam	1033	3.91	.45		

\*p>.05; sd1=4; sd2=1028

Mezun olunan okul değişkeni açısından öğretmenlerin değerlere yönelik tutumlarının betimsel analiz sonuçlarına göre; “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.87$ , SS=.43) “Fen Edebiyat” mezunlarında görülürken, en düşük ortalama ( $\bar{X}= 3.49$ , SS=.62) “Eğitim Enstitüsü” mezunlarında gözlenmiştir. “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutunda da en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.25$ , SS=.55) “Diğer” mezunlarda olduğu, en düşük ortalamanın ise ( $\bar{X}=4.05$ , SS=.58) “Fen-Edebiyat Fakülteleri” mezunlarına ait olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.93$ , SS=.45) “Eğitim Fakültesi” mezunlarında görülürken, en düşük ortalama ( $\bar{X}=3.70$ , SS=.52) “Eğitim Enstitüsü” mezunlarında ait olduğu belirlenmiştir.

Levene Testi analizi sonuçlarına göre, hem ölçeğin genelinde hem de birinci ve ikinci boyutlarda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Ayrıca hem ölçeğin genelinde hem de alt boyutlarında ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olduğu durumda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 44’te sunulmuştur.

**Tablo 44. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Mezun Olunan Okul Türü Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	f
Değerlerin Öneme Yönelik Tutum	Gruplar Arası	6.056	1.564	5.268	.000*	2<3, 1, 5, 4	.13
	Grup İçi	295.451	.287				
	Toplam	301.507					
Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	2.300	.575	1.963	.098**		
	Grup İçi	301.053	.293				
	Toplam	303.352					
Genel Ortalama	Gruplar Arası	3.408	.852	4.234	.002*	2<3, 1, 4, 5	.11
	Grup İçi	206.890	.201				
	Toplam	210.298					

\* $p < .05$ ; \*\* $p > .05$ ,  $sd_1=4$ ;  $sd_2=1028$

Analiz sonuçlarına göre; ölçeğin “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” boyutunda mezun olunan okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu ( $F=5.268$ ;  $p < .05$ ); “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutunda ise anlamlı farkın olmadığı ( $F=1.963$ ;  $p > .05$ ) belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde mezun olunan okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu gözlenmiştir ( $F=4.234$ ;  $p < .05$ ). Ölçeğin birinci boyutunda ve genelinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD analizi sonucunda farklılığın “Eğitim Enstitüsü” mezunu öğretmenler ile “Eğitim Yüksekokulu”, “Eğitim”, Fen-Edebiyat” ve “Diğer” fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında olduğu gözlenmiştir. “Eğitim Enstitüsünden” mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Başka bir ifade ile Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin değerlerin öğretime ilişkin tutumlarının, diğer okullardan mezun olanlara göre daha düşük olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne yönelik yapılan analiz sonucu, düşük düzeyde bir farklılık olduğuna işaret etmektedir. Başka

bir ifade ile istatistiksel açıdan belirlenen farklılığın önemli bir farklılığa işaret etmediğini göstermektedir.

#### 4.2.2.4. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumları Eğitim Düzeyi Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerinin değerlere ilişkin tutumlarının eğitim düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğine belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının eğitim düzeyi değişkenine farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 45’te sunulmuştur.

**Tablo 45. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyi Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Değerlerin Önemine Yönelik Tutum	1) Lisans	781	3.80	.52	1.257	.285*
	2) Lisansüstü	41	3.72	.57		
	3) Diğer	211	3.65	.58		
	Toplam	1033	3.76	.54		
Değerlerin Önemine Yönelik Tutum	1) Lisans	781	3.80	.52	1.257	.285*
	2) Lisansüstü	41	3.72	.57		
	3) Diğer	211	3.65	.58		
	Toplam	1033	3.76	.54		
Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum	1) Lisans	781	4.20	.53	.914	.401*
	2) Lisansüstü	41	4.17	.50		
	3) Diğer	211	4.15	.60		
	Toplam	1033	4.19	.54		
Genel Ortalama	1) Lisans	781	3.94	.44	.997	.370*
	2) Lisansüstü	41	3.88	.48		
	3) Diğer	211	3.83	.47		
	Toplam	1033	3.92	.45		

\*p>.05; sd1=2; sd2=1030

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre “Değerlerin Önemine Yönelik Tutum” boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ =3.80, SS=.52) “Lisans” grubunda yer alan öğretmen görüşlerinde görülürken, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ =3.65, SS=.58) “Diğer (Ön lisans, vb.)” grupta yer alan öğretmen görüşlerinde görülmektedir. “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum”



boyutunda da en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.20$ ,  $SS=.53$ ) eğitim düzeyi “Lisans” olan grupta, en düşük ortalamanın ise ( $\bar{X}=4.15$ ,  $SS=.60$ ) eğitim düzeyi “Diğer” olan grubua aittir. Ölçeğin geneline ilişkin en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.94$ ,  $SS=.44$ ) eğitim düzeyi “Lisans” olan grupta, en düşük ortalamanın ise ( $\bar{X}=3.83$ ,  $SS=3.83$ ) eğitim düzeyi “Diğer” grubunda ki öğretmenlere aittir.

Levene Testi analizi sonuçları hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Ölçeğin birinci, ikinci boyutunun ve genelinin ortalamaları arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD analizi yapılmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 46’da sunulmuştur.

**Tablo 46. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	f
Değerlerin Önemine Yönelik Tutum	Gruplar Arası	3.805	1.902	6.582	.001*	1>3	.11
	Grup İçi	297.702	.289				
	Toplam	301.507					
Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	.538	.269	.915	.401**	-	-
	Grup İçi	302.814	.294				
	Toplam	303.352					
Genel Ortalama	Gruplar Arası	11.359	1.149	5.688	.003*	1>3	.10
	Grup İçi	756.202	.202				
	Toplam	767.562					

\* $p<.05$ ; \*\* $p>.05$ ;  $sd=2$ , 1030

Analiz sonuçlarına göre; ölçeğin “Değerlerin Önemine Yönelik Tutum” boyutunda eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ( $F=6.582$ ,  $p<.05$ ) gözlenmiştir. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin tutumları “Diğer“ eğitim düzeyinde öğrenim görenlerin tutumlarından daha yüksektir. Ancak etki büyüklüğü analizi sonuçları, istatistiksel farkın düşük olduğunu göstermektedir. Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutunda ise eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $F=.915$ ;  $p>.05$ ). Ölçeğin genelinde de eğitim düzeyi açısından öğretmenlerin değerlere yönelik tutumlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $F=5.688$ ,  $p<.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD analizi sonucunda “Lisans”

eğitim düzeyindeki öğretmenler ile “Diğer” eğitim düzeyindeki öğretmenler arasında Lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi, öğretmenlerin değerlere yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte etki büyüklüğü analizi istatistiksel açıdan belirlenen farkın düşük olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin eğitim düzeyi açısından değerlere yönelik tutumlarında istatistiksel açıdan belirlenen farklılığın önemli olmadığı söylenebilir.

#### 4.2.2.5. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumları Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerinin değerlere ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri bilim alanı açısından farklılık gösterip göstermediğine belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 47’de sunulmuştur.

**Tablo 47. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarının Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Bilim Alanı	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	p
					F	p		
Değerlerin Öneme Yönelik Tutum	Sosyal Bilimler	822	3.75	.56	4.460	.035**	-1.236	.104*
	Fen Bilimleri	211	3.80	.47				
Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum	Sosyal Bilimler	822	4.20	.54	.018	.894*	1.215	.266*
	Fen Bilimleri	211	4.30	.54				
Genel Ortalama	Sosyal Bilimler	822	3.91	.46	1.269	.260*	-.335	.225*
	Fen Bilimleri	211	3.93	.42				

\*p>.05;\*\*p<.05 sd=370.646 ve 1031

Analiz sonuçlarına göre“Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” (t=-1.236; p>0.05), “Değerlerin Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” (t=1.215; p>0.05) alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde (t=-.335; p>0.05) öğrenim görülen bilim alanı açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin değerlere yönelik tutumları, ister sosyal isterse fen alanlarda öğrenim görmüş olsun istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir.

### 4.3. Değerlerin Öneme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin öğretimde yer verdikleri değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin düzeyi ve bunun cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen disiplin alanı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.3.1. Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Düzeyi Nedir?

Araştırmanın değerlerin önemi ile ilgili ilk problemi ‘Öğretmenlerin öğretimini yaptıkları değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin düzeyi nedir?’ şeklinde belirlenmiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretimde yer verdikleri değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin düzeylerini belirlemek amacı ile geliştirilen Değerlerin Önemi Ölçeğine ilişkin verilerin ortalama, standart sapma, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewnes) değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 48’de sunulmuştur.

**Tablo 48. Değerlerin Önemi Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

Madde	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
1- Hoşgörülü olma (insanlara, durumlara, olaylara, vb.)	4.77	.44	-1.630	1.970
2- Görev ve sorumluluklarını yerine getirme	4.83	.38	-2.112	4.165
3- İleri görüşlülük (geniş bakış açısı)	4.68	.54	-1.609	2.991
4- Değer verme	4.76	.46	-2.025	5.773
5- Tercihlere, duygu ve düşüncelere saygılı olma	4.79	.45	-2.423	8.052
6- Çevreye duyarlılık	4.77	.48	-2.210	5.455
7- Samimiyet-İçten davranma	4.73	.52	-1.992	4.343
8- Teşvik etme	4.65	.58	-1.878	4.968
9- Sözünde durma	4.85	.39	-2.608	7.142
10- Türk büyüklerine saygılı olma	4.59	.61	-1.511	2.608
11- Çalışkanlık	4.58	.59	-1.305	1.812
12- Özgürlük	4.69	.52	-1.581	2.076
13- Toplumsal adalet	4.79	.47	-2.556	7.972
14- Affedici olma	4.60	.57	-1.190	.773
15- Aile birliğine önem verme	4.77	.48	-2.285	6.871
16- Alçakgönüllü olma	4.67	.55	-1.739	3.819
17- Şefkat	4.69	.53	-1.738	4.029
18- Yardımseverlik	4.73	.49	-1.792	3.942
19- Mutluluk	4.72	.52	-1.892	4.531
20- Paylaşma	4.71	.53	-1.932	4.194
21- Sevgi	4.78	.48	-2.573	8.799
22- Eşit fırsat	4.79	.46	-2.088	4.092
23- Tutumlu olma	4.45	.70	-1.220	1.499
24- Oto kontrol (kendini denetleyebilme)	4.69	.54	-1.886	5.229
25- Barış içinde bir dünya (Dünya barışı)	4.75	.53	-2.468	7.716
Ölçeğin Geneli	4.71	.34	-1.402	1.825

Analiz sonuçlarına göre ölçeğin genelinin ve maddelerinin aritmetik ortalamaların “4.44–4.84” arasında değiştiği gözlenmiştir. Değerlerin Önemi Ölçeğinin ortalaması  $\bar{X}=4.71$  ( $SS=.34$ )’dir. Sonuçlar öğretmenlerin ölçekte yer alan değerleri (sözünde durma, görev ve sorumluluklarını yerine getirme, samimiyet, içten davranma, mutluluk, yardımseverlik, vb.) “çok önemli” bulduklarını belirtmektedir. Ölçek maddelerinde en yüksek ortalamanın  $\bar{X}=4.85$  ( $SS=.39$ ) ile 9. maddeye (sözünde durma); en düşük ortalamanın ise  $\bar{X}=4.45$  ( $SS=.70$ ) ile 23. maddeye (tutumlu olmaya) ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tüm değerlere ilişkin görüşlerinin ortalamaları oldukça yüksektir. Ayrıca tüm maddelerdeki bağıl değişkenlik düzeyinin oldukça düşük olduğu başka bir ifade ile öğretmenlerin görüşlerinin homojenlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler her bir maddeye “Çok Önemli” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde değerlere yer verilmesini önemsedikleri söylenebilir.

Ölçekten elde edilen puan ortalamasının çarpıklık katsayısı -1.402 ve basıklık katsayısı 1.825’dir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri “-1.96 ile +1.96 arasında” ise dağılım normal dağılımdır ve parametrik testler kullanılır (Can, 2013, s. 85).

### **4.3.2. Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Araştırmanın bu başlığı altında öğretmenlerin değerlerin önemine yönelik görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ele alınmıştır.

#### **4.3.2.1. Öğretmenlerinin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşleri Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?**

Öğretmenlerin öğretimde yer verdikleri değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için

Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 49’da sunulmuştur.

**Tablo 49. Öğretmenlerinin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	p	Cohen’s d
				F	p			
Erkek	478	4.67	.35	19.031	.000*	-4.124	.001*	.24
Kadın	555	4.75	.32					

\*p<.05; sd=395.585

Analiz sonucu öğretmenlerin cinsiyetleri açısından önemsedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir (t=-4.124; p<.05). Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{X}$ =4.75, SS=.32), erkek öğretmenlerin ortalama puanlarına ( $\bar{X}$ =4.67, SS=.35) göre daha yüksektir. Bununla birlikte etki büyüklüğüne ilişkin yapılan analiz sonucu istatistiksel farklılığın düşük bir değere sahip olduğu belirlenmiştir. Hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler öğretimde değerleri “çok önemli” gördüklerini belirtmektedirler.

#### 4.3.2.2. Öğretmenlerinin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşleri Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin öğretimde yer verdikleri değerlerin öneme ilişkin görüşleri mesleki kıdem açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi sonuçları Tablo 50’de sunulmuştur.

**Tablo 50. Öğretmenlerinin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Değerlerin Önemi	1) 0-5 Yıl	135	4.69	.33	1.650	.160*
	2) 6-10 Yıl	208	4.71	.36		
	3) 11-15 Yıl	185	4.75	.32		
	4) 16-20 Yıl	139	4.72	.30		
	5) 21 ve Üzeri	366	4.70	.35		
	Toplam	1033	4.71	.34		

\*p>.05; sd1=4; sd2=1028

Öğretmenlerin mesleki kıdem açısından değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin betimsel analizi sonucunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.75$ ,  $SS=.32$ ) 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aitken; en düşük ortalamanın ise ( $\bar{X}=4.69$ ,  $SS=.33$ ) 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem açısından değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu başka bir ifade ile değerlerin öğretimini yüksek düzeyde önemsedikleri söylenebilir.

Levene Testi analizi sonuçlarına göre ölçeğin genelinin varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar arasında ki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 51’de sunulmuştur.

**Tablo 51. Öğretmenlerinin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşleri Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.276	.069	.608	.657*
Grup İçi	116.496	.113		
Toplam	116.771			

\* $p>.05$ ,  $sd_1=4$ ;  $sd_2=1028$

Analiz sonuçlarına göre, değerlerin önemine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık ( $F= .608$ ,  $p>.05$ ) göstermemektedir. Öğretmenlerin, mesleki kıdem açısından değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin düzeyi benzerlik gösterdiği söylenebilir.

#### **4.3.2.3. Öğretmenlerinin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşleri Mezun Olunan Okul Türü Açısından Farklılık Göstermekte midir?**

Öğretmenlerin öğretimde yer verdikleri değerlerin önemine ilişkin görüşleri mezun olunan okul türü açısından farklılık gösterip göstermediğine belirlemek için farklılık testi öncesinde betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

**Tablo 52. Öğretmenlerinin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneminin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Ölçek	Mezun Olunan Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Değerlerin Önemi	1) Eğitim Fakültesi	696	4.72	.33	3.733	.005*
	2) Eğitim Enstitüsü	63	4.58	.40		
	3) Eğitim Yüksekokulu	144	4.69	.37		
	4) Fen Edebiyat	57	4.71	.30		
	5) Diğer	73	4.78	.28		
	Toplam	1033	4.71	.37		

\*p<.05; sd1=4; sd2=1028

Öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.78$ ,  $SS=.28$ ) “Diğer” gruptan mezun olan öğretmenlerde görülürken, en düşük ortalamanın ( $\bar{X}=4.58$ ,  $SS=.40$ ) “Eğitim Enstitüsü” mezunlarına ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin “Çok Önemli” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Levene Testi analizi sonuçlarına göre ölçeğin genelinde varyansın homojen olmadığı tespit edilmiştir ( $F=3.733$ ,  $p<.05$ ). Öğretmenlerin ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda anlamlı farkın olması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 53’te sunulmuştur.

**Tablo 53. Öğretmenlerinin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneminin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları**

Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	p	Mann Whitney U Testi	R
1- Eğitim Fakültesi	696	520.71	11.203	.024*	2<1,5,3	1-2=.10
2- Eğitim Enstitüsü	63	412.34				5-2=.27
3- Eğitim Yüksekokulu	144	522.15				3-2=.16
4- Fen Edebiyat	57	498.39				
5- Diğer	73	576.36				

\*p<.05; sd=4

Değerlerin Öneminin ilişkin öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık ( $X^2=11.203$ ;  $p<.05$ ) belirlenmiştir. “Diğer” grubun sıra ortalaması (sıra ortalaması= 576.36), Eğitim Yüksekokulu (sıra ortalaması= 522.15), ve Eğitim Fakültesinden mezun olanların

(sıra ortalaması= 522.15), Eğitim Enstitüsünden (sıra ortalaması= 412.34) mezun olan öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Eğitim Enstitüsü öğretmenlerinin sıra ortalamasının en düşük olduğu gözlenmiştir. Ancak Bonferroni düzeltmesi yapıldığında (.05/5=.01) farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı gözlenmiştir. İstatistiksel açıdan farklılığın önemine ilişkin yapılan güç analizi sonucu da söz konusu farklılıkların düşük olduğunu göstermektedir.

#### 4.3.2.4. Öğretmenlerinin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşleri Eğitim Düzeyi Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin öğretimde yer verdikleri değerlerin öneme ilişkin görüşleri eğitim düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğine belirlemek için farklılık testi uygulamadan önce betimsel ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 54’te verilmiştir.

**Tablo 54. Öğretmenlerinin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneminin Eğitim Düzeyi Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Ölçek	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Değerlerin Önemi	1) Lisans	781	4.73	.32	7.144	.001*
	2) Lisansüstü	41	4.65	.35		
	3) Diğer	211	4.66	.38		

\*p<.05; sd1=2; sd2=1028

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre; değerlerin öneme ilişkin öğretmen görüşlerinin en yüksek olduğu grup ( $\bar{X}=4.73$ , SS=.32) “Lisans” mezunu iken, en düşük ortalama ( $\bar{X}= 4.64$ , SS=.35) “Lisansüstü” eğitim düzeyindeki öğretmenlere aittir. Her bir eğitim düzeyinde öğretmen görüşlerinin ortalaması “Çok Önemli” düzeyindedir.

Levene Testi analizi sonuçlarına göre varyansın homojen olmadığı tespit edilmiştir (F=7.144, p<.05). Öğretmenlerin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H Testi analizi sonucunda anlamlı farkın olması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 55’te sunulmuştur.



**Tablo 55. Öğretmenlerinin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları**

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	p	Mann Whitney U Testi	R
1) Lisans	781	529.73	6.274	.043*	1>2 ve 3	1-2=.14
2) Lisansüstü	41	447.70				1-3=.09
3) Diğer	211	484.62				

\*p<.05; sd=2

Analiz sonuçları, öğretmenlerin öğretimde yer verdikleri değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin, eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık ( $X^2=6.274$ ;  $p=.043$ ) olduğunu göstermektedir. “Lisans” grubunun sıra ortalaması (Sıra Ort.=529.73), Lisansüstü (Sıra Ort.=447.70) ve Diğer (Sıra Ort.=484.62) eğitim düzeyindeki öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Ancak Bonferroni düzeltmesi yapıldığında ( $.05/3=.017$ ) farklılık olmadığı gözlenmiştir. Güç testi analizi sonuçları da istatistiksel farklılığın düşük olduğunu göstermektedir. Eğitim düzeyi açısından öğretmenlerin öğretimde yer verdikleri değerlerin önemine ilişkin görüşlerine yönelik puanlar arasında farklılıklar önemli düzeyde değildir.

#### 4.3.2.5. Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşleri Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerinin değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin, öğrenim gördükleri bilim alanı açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 56’da sunulmuştur.

**Tablo 56. Öğretmenlerin Öğretimde Yer Verdikleri Değerlerin Öneme İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

Bilim Alanı	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	p
				F	p		
Sosyal Bilimler	822	4.72	.32	.784	.376*	1.627	.104*
Fen Bilimleri	211	4.68	.33				

\*p>.05; sd=1031

Analiz sonuçları öğretmenlerin değerlerin önemine ilişkin görüşlerinde, öğrenim görmüş oldukları bilim alanı açısından anlamlı farklılık ( $t=1.627$ ,  $p>.05$ ) olmadığını göstermektedir. Sosyal Bilimler ( $\bar{X}=4.72$ ,  $SS=.32$ ) ile Fen Bilimleri

alanlarında ( $\bar{X}=4.68$ ,  $SS=.33$ ) öğrenim görmüş öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farklılık yoktur. Öğretmenlerin öğrenim görmüş oldukları bilim alanları açısından öğretimde yer verdikleri değerlerin önemine ilişkin görüşlerinin istatistiksel açıdan benzerlik gösterdiği söylenebilir.

#### 4.4. Değerler Öğretimi Öz yeterlik İnancına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin değerler öğretimi Öz yeterlik inançlarının dağılımının yanı sıra değerler öğretimi öz yeterlik inancının; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.4.1. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Düzeyi Nedir?

Araştırmanın değerler öğretimi öz yeterlik inancı ile ilgili problemi ‘Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Düzeyi Nedir?’ şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerler öğretimi öz yeterlik inançlarının belirlemek için geliştirilen “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinden” elde edilen verilerin ortalama, standart sapma, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewnes) değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

**Tablo 57. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Madde No	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı	1- Öğrencilerime programda geçen değerleri benimsetebilirim.	4.17	.64	-.663	1.885
	2- Toplumsal değerleri öğrencilerime sevdirebilirim.	4.26	.58	-.441	1.406
	3- Öğrencilerime sınıf içerisinde değerlerin öğretimi için gerekli olan etkinlikleri (gezi gözlem, tartışma, grup çalışması, vb.) düzenleyebilirim.	4.08	.72	-.738	1.267
	4- Değerlerimi davranışlarımda gösterebilirim.	4.43	.59	-.893	1.319

Tablo 57-devamı

Alt Boyut	Madde No	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı	5- Sınıfta öğrenciler arasında yaşanan değerler çatışmasını (işbirliği, kişilik hakları, dürüstlük vb) çözebilirim.	4.22	.64	-.640	1.567
	6- Sınıfta değerleri (ahlak, dürüstlük gibi) somutlaştırarak öğretebilirim.	4.25	.60	-.587	1.383
	7- Öğrencilerimin kendi bireysel değerlerini oluşturmalarına yardımcı olabilirim.	4.17	.61	-.591	1.499
	8- Öğrencilerimin kendi bireysel değerlerini ile toplumsal değerleri bütünleştirmelerinde onlara katkı sağlayabilirim.	4.21	.65	-.582	2.228
	9- Öğretmen olarak sahip olduğum değerleri sınıfta öğrencilerime hissettirebilirim.	4.40	.81	-1.100	2.080
	10- Sınıfımda ders işlerken ulusal, evrensel ve bireysel değeri bütünleştirerek verebilirim.	4.28	.91	-.653	1.004
	Alt Boyut Genel	4.24	.46	-.348	1.417
Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı	11-Değerlerin öğretilmesi benim için zor bir şey değildir.	3.98	.81	-.708	-.686
	12-Değerlerin öğretilmesi için ihtiyaç duyulan araç-gereç ve kaynaklara rahatlıkla ulaşabilirim.	3.69	.91	-.388	-.237
	13- Değerlerin öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların motivasyon düzeyini artıracak çok farklı yöntem ve teknikleri rahatlıkla kullanabilirim.	3.96	.78	-.657	.677
	14- Öğrencilerin düzeylerine, yaşlarına ve yaşantılarına uygun bir şekilde değerleri öğretebilirim.	4.15	.64	-.607	1.675
	15- Öğrencilere öğrendikleri değerleri sergileyebilecekleri ortamları hazırlayabilirim.	3.97	.74	-.740	1.342
	Alt Boyut Genel	3.95	.64	-.271	-.466
Ölçeğin Geneli		4.15	.48	-.159	1.345

Betimsel analiz sonuçlarına göre ölçeğin genelinin ve alt boyutların aritmetik ortalamaları “3.69–4.43” arasında değiştiği gözlenmiştir. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı” boyutuna ilişkin ortalama  $\bar{X}=4.24$  (SS=.46)’tür. Bu puan öğretmenlerin değerler öğretiminde etkinlik tasarlamaya yönelik olan öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.53$ , SS=.59) 4. maddeye (Değerlerimi davranışlarımda gösterebiliyorum); en düşük ortalama ( $\bar{X}=4.08$ , SS=.72) ise 3. maddeye (Öğrencilerime sınıf içerisinde değerlerin öğretimi

için gerekli olan etkinlikleri [gezi gözlem, tartışma, grup çalışması, vb. ] düzenleyebilirim) ait olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı” boyutuna ilişkin ortalama  $\bar{X}=3.95$  ( $SS=.64$ )’dir. Ortalama öğretmenlerin Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik inançlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ortamsal faktörleri düzenlemeye yönelik görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir. Bu boyutta en yüksek ortama ( $\bar{X}=4.15$ ,  $SS=.64$ ) 14. maddeye (Öğrencilerin düzeylerine, yaşlarına ve yaşantılarına uygun bir şekilde değerleri öğretebilirim), en düşük ortalama ( $\bar{X}=3.69$ ,  $SS=.91$ ) ise 12. maddeye (Değerlerin öğretilmesi için ihtiyaç duyulan araç-gereç ve kaynaklara rahatlıkla ulaşabilirim) aittir.

Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği’nin geneline ilişkin puan ortalaması  $\bar{X}=4.15$  ( $SS=.48$ )’dir. Öğretmenlerin değerler öğretilmesine ilişkin öz yeterlik inançlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin değerlerin öğretilmesine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olması, bu yönde eğitim-öğretim sürecini tasarlayabildiklerini göstermektedir.

Ölçeğin birinci boyutunun çarpıklık katsayısı  $-.348$  ve basıklık katsayısı  $1.417$ ; ikinci boyutunun çarpıklık katsayısı  $-.271$  ve basıklık katsayısı  $-.466$ ; ölçeğin genelinin çarpıklık katsayısı ise  $-.159$ , basıklık katsayısı  $1.345$ ’dir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri “ $-1.96$  ile  $+1.96$  arasında” ise dağılım normal dağılımdır ve parametrik testler kullanılır (Can, 2013, s. 85).

#### **4.4.2. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Bu başlık altında araştırmanın öz yeterlik değişkeni ile ilgili problem cümlesi; öğretmenlerinin değerler öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? Sorusuna ilişkin analiz sonuçları ele alınmıştır.

#### 4.4.2.1. Öğretmenlerinin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançları

##### Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin değerler öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 58’de sunulmuştur.

**Tablo 58. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	p
					F	p		
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Erkek	478	4.26	.47	1.553	.213*	1.133	.257*
	Kadın	555	4.23	.45				
Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Erkek	478	3.99	.64	.022	.881*	1.862	.063*
	Kadın	555	3.92	.65				
Genel Ortalama	Erkek	478	4.17	.48	.788	.375*	-1.552	.121*
	Kadın	555	4.13	.47				

\*p>.05; sd=1031

Analiz sonucunda “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı” boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=1.133, p>.05). Hem erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =4.26, SS=.47) hem de kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =4.23, SS=.45) etkinlik tasarlamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek (Kesinlikle Katılıyorum) olduğu gözlenmiştir.

“Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı” boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (t=1.862, p>.05). Hem erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.99, SS=.64) hem de kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.92, SS=.65); ortamsal faktörleri düzenlemeye yönelik öz yeterlik inançlarının olumlu (Katılıyorum) olduğunu belirtmektedir.

Değerler “Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin geneline ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet açısından yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık belirlenmemiştir (t=-1.552, p>.05). Hem erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =4.17; SS=.48) hem de kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =4.13, SS=.47) değerler öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Değerlerin öğretimine ilişkin öz yeterlik inancı üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

#### 4.4.2.2. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin değerler öğretimi öz yeterlik inançlarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapmadan önce betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 59’da sunulmuştur.

**Tablo 59. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanıcı	1) 0-5 Yıl	135	4.17	.43	1.146	.333*
	2) 6-10 Yıl	208	4.21	.42		
	3)11-15 Yıl	185	4.20	.45		
	4)16-20 Yıl	139	4.26	.43		
	5) 21 ve Üzeri	366	4.31	.50		
	Toplam	1033	4.25	.46		
Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnanıcı	1) 0-5 Yıl	135	3.78	.63	.540	.706*
	2) 6-10 Yıl	208	3.83	.67		
	3)11-15 Yıl	185	3.85	.63		
	4)16-20 Yıl	139	3.99	.58		
	5) 21 ve Üzeri	366	4.12	.62		
	Toplam	1033	3.95	.64		
Genel Ortalama	1) 0-5 Yıl	135	4.04	.45	.569	.685*
	2) 6-10 Yıl	208	4.09	.46		
	3)11-15 Yıl	185	4.08	.47		
	4)16-20 Yıl	139	4.17	.45		
	5) 21 ve Üzeri	366	4.25	.50		
	Toplam	1033	4.15	.48		

\*p>.05; sd1=4; sd2=1028

Betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin değerler öğretimi öz yeterlik inanç ölçeğinin “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz yeterlik İnanıcı” boyutunda en yüksek ortalamanın ( $\bar{X}=4.31$ ,  $SS=.50$ ) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere; en düşük ortalamanın ise ( $\bar{X}=4.17$ ,  $SS=.43$ ) 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik İnanıcı” alt boyutunda ise en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.12$ ,  $SS=.62$ ) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük ortalama ise ( $\bar{X}=3.78$ ,  $SS=.63$ ) 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin geneline ilişkin yapılan analizde en yüksek ortalamanın

( $\bar{X}=4.25$ ,  $SS=.50$ ) 21 yıl ve üstü kıdemdeki öğretmenlere, en düşük ortalamasının ( $\bar{X}=4.04$ ,  $SS=.45$ ) ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre değerler öğretim öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Levene Testi analiz sonuçlarına göre ölçeğin hem genelinin hem de alt boyutlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel farkın anlamlı bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD analizi yapılmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 60'ta sunulmuştur.

**Tablo 60. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	f
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Gruplar Arası	2.996	.749	3.570	.007*	5>1	.12
	Grup İçi	215.662	.210				
	Toplam	218.658					
Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Gruplar Arası	19.506	4.876	12.378	.000*	5>1, 2, 3	.22
	Grup İçi	404.996	.394				
	Toplam	424.502					
Genel Ortalama	Gruplar Arası	6.854	1.713	7.607	.000*	5>1, 2, 3	.13
	Grup İçi	231.540	.225				
	Toplam	238.393					

\*p<.05, sd1=4; sd2=1028

Analiz sonuçlarına göre hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p<.05). Tukey HSD analizi sonucunda “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı” alt boyutunda farklılık (F= 3.570, p<.05) mesleki kıdemi 1-5 yıl olan grup ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde olan gruplar arasındadır. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin ortalama puanları diğer mesleki kıdem grubuna göre daha yüksektir. Ölçeğin “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı” alt boyutunda farklılık (F=12.378, p<.05) mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde ki öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan gruplardaki öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlarda da farklılık (F= 7.607, p<.05) mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan gruplardaki öğretmenler arasında olup, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Etki

büyüklüğüne yönelik yapılan analiz sonucunda her bir grupta düşük düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

#### 4.4.2.3. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Mezun Olunan Okul Türü Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin değerler öğretimi öz yeterlik inançlarının mezun olunan okul türü açısından farklılık gösterip göstermediğine belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapmadan önce betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 61’de sunulmuştur.

**Tablo 61. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Mezun Olunan Okul	N	$\bar{x}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı	1) Eğitim Fak.	696	4.23	.45	1.577	.178*
	2) Eğitim Enstitüsü	63	4.25	.50		
	3) Eğitim Yüksek Okulu	144	4.31	.56		
	4) Fen Edebiyat	57	4.22	.37		
	5) Diğer	73	4.30	.41		
	Toplam	1033	4.24	.46		
Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı	1) Eğitim Fak.	696	3.90	.65	1.012	.400*
	2) Eğitim Enstitüsü	63	4.08	.56		
	3) Eğitim Yüksekokulu	144	4.15	.61		
	4) Fen Edebiyat	57	3.93	.57		
	5) Diğer	73	3.94	.62		
	Toplam	1033	3.95	.64		



**Tablo 61-devamı**

Alt Boyut	Mezun Olunan Okul	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Genel Ortalama	1) Eğitim Fak.	696	4.11	.47	1.008	.402*
	2) Eğitim Enstitüsü	63	4.19	.47		
	3) Eğitim Yüksekokulu	144	4.26	.54		
	4) Fen Edebiyat	57	4.12	.40		
	5) Diğer	73	4.18	.44		
	Toplam		1033	4.15	.48	

\* $p > .05$ ;  $sd_1=4$ ;  $sd_2=1028$

Mezun olunan okul türü açısından yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre; “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz yeterlik İnancı” boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.31$ ,  $SS=.56$ ) “Eğitim Yüksekokulu” mezunlarında, en düşük ortalama ( $\bar{X}=4.22$ ,  $SS=.37$ ) “Fen-Edebiyat Fakülteleri” mezunlarında gözlenmiştir. “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz yeterlik İnancı” boyutunda da en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.15$ ,  $SS=.61$ ) “Eğitim Yüksekokulu” mezunlarında, en düşük ortalama puanın ise ( $\bar{X}=3.90$ ,  $SS=.65$ ) “Eğitim Fakülteleri” mezunu öğretmenlere aittir. Ölçeğin geneline ilişkin en yüksek ortalama ( $\bar{X}=4.26$ ,  $SS=.54$ ) Eğitim Yüksekokulu mezunlarına, en düşük ortalama ( $\bar{X}=4.11$ ,  $SS=.47$ ) ise “Eğitim Fakültesi” mezunlarına aittir.

Levene Testi analizi sonuçları, hem ölçeğin genelinde hem de birinci ve ikinci boyutlarda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Bundan dolayı ölçeğin ve boyutlarının ortalamaları arasında ki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD analizi yapılmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 62’de sunulmuştur.

**Tablo 62. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Mezun Olunan Okul Türü Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	f
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Gruplar Arası	1.119	.280	1.322	.260*		
	Grup İçi	217.539	.212				
	Toplam	218.658					
Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Gruplar Arası	8.917	2.229	5.514	.000**	1<3	.14
	Grup İçi	415.585	.404				
	Toplam	424.502					
Genel Ortalama	Gruplar Arası	2.625	.656	2.861	.022**	1<3	.10
	Grup İçi	235.769	.229				
	Toplam	238.393					

\*p>.05; \*\*p<.05, sd1=4; sd2=1028

Öğretmenlerin değerlerin öğretime yönelik öz yeterlik inançlarının mezun olunan okul türü açısından yapılan analiz sonuçlarına göre; öz yeterlik inanç ölçeğinin “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı” boyutunda mezun olunan okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir (F=1.322, p>.05). “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı” boyutunda (F=5.514; p<.05) ve ölçeğin genelinde (F=2.861; p<.05) anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan Tukey HSD analizi sonucunda hem “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı” boyutunda hem de ölçeğin genelinde farklılık “Eğitim Yüksekokulu” ile “Eğitim Fakültesinden” mezun olan öğretmenler arasında, “Eğitim Yüksekokulundan” mezun olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Farklılığın istatistiksel açıdan önem düzeyini belirlemek amacı ile yapılan güç testi analizi sonucunda, belirlenen farklılığın düşük düzeyde olduğunu gözlenmiştir. Öğretmenlerin değerlerin öğretime yönelik öz yeterlik inanç ölçeğinin genelinde ve ortamsal faktörleri düzenlemeye yönelik öz yeterlik inancı açısından gözlenen farklılığın, dikkate alınabilecek derecede önemli büyüklükte olmadığı söylenebilir.

#### **4.4.2.4. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Eğitim Düzeyi Açısından Farklılık Göstermekte midir?**

Öğretmenlerin değerler öğretimi öz yeterlik inançlarının eğitim düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğine belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans

Analizi (ANOVA) yapmadan önce betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 63’te verilmiştir.

**Tablo 63. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Eğitim Düzeyi Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı	1) Lisans	781	4.24	.44	1.418	.243*
	2) Lisansüstü	41	4.15	.42		
	3) Diğer	211	4.30	.54		
	Toplam	1033	4.25	.46		
Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı	1) Lisans	781	3.91	.65	2.217	.109*
	2) Lisansüstü	41	3.79	.54		
	3) Diğer	211	4.13	.60		
	Toplam	1033	3.95	.64		
Genel Ortalama	1) Lisans	781	4.13	.47	1.094	.335*
	2) Lisansüstü	41	4.03	.40		
	3) Diğer	211	4.24	.52		
	Toplam	1033	4.15	.48		

\*p>.05; sd1=2; sd2=1028

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre; “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı” boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{x}$ =4.30, SS=.54) “Diğer (Ön lisans, vb.)” grupta yer alan öğretmenlere, en düşük ortalama ise ( $\bar{x}$ = 4.15, SS=.42) “Lisansüstü” grubunda yer alan öğretmenlere aittir. “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı” boyutunda da en yüksek ortalama ( $\bar{x}$ =4.13, SS=.60) eğitim düzeyi “Diğer” olan gruba aitken, en düşük ortalama ise ( $\bar{x}$ =3.79, SS=.54) eğitim düzeyi “Lisansüstü” olan gruba aittir. Ölçeğin geneline ilişkin en yüksek ortalama ( $\bar{x}$ =4.24, SS=.52) eğitim düzeyi “Diğer” olan gruba, en düşük ortalama ise ( $\bar{x}$ =4.03, SS=.40) eğitim düzeyi “Lisansüstü” grubunda ki öğretmenlere aittir.

Levene Testi analizi sonuçlarında, hem ölçeğin genelinde hem de birinci ve ikinci boyutlarında varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir (p>.05). Bundan dolayı ölçeğin geneline ve boyutlarının her birine ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analizi sonuçları Tablo 64’te sunulmuştur.

**Tablo 64. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Eğitim Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	f
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Gruplar Arası	.869	.435	2.056	.128*		
	Grup İçi	217.788	.211				
	Toplam	218.658					
Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Gruplar Arası	9.515	4.757	11.808	.000**	3>1, 2	.15
	Grup İçi	414.987	.403				
	Toplam	424.502					
Genel Ortalama	Gruplar Arası	2.613	1.306	5.707	.003**	3>1, 2	.10
	Grup İçi	235.781	.229				
	Toplam	238.393					

\*p>.05; \*\*p<.05; sd=2, 1030

Analiz sonuçlarına göre ölçeğin “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı” boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmemiştir (F=2.056, p>.05). “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı” boyutunda (F=11.808; p<.05) ve ölçeğin genelinde (F=5.707; p<.05) eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farkın olduğu gözlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan Tukey HSD analizi sonucunda “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı” boyutu ile ölçeğin genelinde “Diğer” gruptaki öğretmenler ile “Lisansüstü” grubundaki öğretmenler arasında “Diğer” gruptaki öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. İstatistiksel farklılığın önem derecesi için yapılan güç testinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik alt boyutu ile ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında gözlenen istatistiksel farklılığın dikkate değer bir farklılık olmadığı söylenebilir.

#### **4.4.2.5. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Farklılık Göstermekte midir?**

Öğretmenlerinin değerler öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri bilim alanı açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 65’te sunulmuştur.

**Tablo 65. Öğretmenlerin Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Bilim Alanı	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	p	t	p	Cohen's <i>d</i>
Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Sosyal Bilimler	822	4.27	.47	3.837	.050*	3.133	.002**	.24
	Fen Bilimleri	211	4.16	.43					
Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Sosyal Bilimler	822	3.98	.64	.001	.971*	2.857	.004**	.22
	Fen Bilimleri	211	3.84	.65					
Genel Ortalama	Sosyal Bilimler	822	4.17	.48	2.197	.139*	3.273	.001**	.26
	Fen Bilimleri	211	4.05	.46					

\* $p > .05$ ; \*\* $p < .05$   $sd=1031$

Analiz sonuçlarına göre “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz yeterlik İnancı” alt boyutunda öğrenim görülen bilim alanı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $t=-3.133$ ,  $p<0.05$ ). Sosyal Bilimler alanında öğrenim görmüş öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=4.27$ ,  $SS=.47$ ) Fen Bilimleri alanda öğrenim görmüş öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=4.16$ ,  $SS=.43$ ) daha yüksektir. “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnancı” alt boyutunda da anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $t=2.857$ ,  $p<0.05$ ). Sosyal Bilimler alanında öğrenim görmüş öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=3.98$ ,  $SS=.64$ ) Fen Bilimleri alanda öğrenim görmüş öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.84$ ,  $SS=.65$ ) ortalamasından daha yüksektir.

“Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin” genelinde de “öğrenim görülen bilim alanı” açısından anlamlı farklılık gözlenmiştir ( $t=3.273$ ,  $p>.05$ ). Sosyal Bilimler alanında öğrenim görmüş öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=4.17$ ,  $SS=.48$ ) Fen Bilimleri alanda öğrenim görmüş öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=4.05$ ,  $SS=.46$ ) daha yüksektir. Etki büyüklüğüne ilişkin yapılan analiz sonucunda hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinden elde edilen puanlardaki istatistiksel farklılığın düşük olduğu gözlenmiştir. Başka bir ifade ile öz yeterlik inançlarının öğrenim görülen bilim alanı açısından gözlenen istatistiksel farklılığın dikkate alınacak büyüklükte olmadığı söylenebilir.

## 4.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının dağılımı, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 4.5.1. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Düzeyi Nedir?

Araştırmanın epistemolojik inançları ile ilgili ilk problemi ‘Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Düzeyi Nedir?’ şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna (ÖÇBİ), Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna (ÖYBİ) ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançlarının (TDOİ) düzeylerini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 66’da verilmiştir.

**Tablo 66. Epistemolojik İnanç Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları**

Boyut	Madde	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
ÖÇBİ	1- Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.	1.97	1.04	1.231	1.108
	2- Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	2.35	.99	.800	.190
	3- En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.	1.52	.67	1.586	3.134
	4- Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.	1.88	.86	1.139	1.390
	5- Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.	1.60	.66	1.198	2.710
	6- Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.	2.08	.93	1.079	1.068
	7- Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.	2.16	.95	.891	.492
	8- Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	2.13	.83	.752	.911
	9- Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	1.81	.73	1.130	2.758
	10- İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	1.97	.98	1.199	1.203
	11- Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.	1.64	.70	1.324	2.259

**Tablo 66-devamı**

Boyut	Madde	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
	12- Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.	1.67	.64	1.057	3.081
	13- Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	2.09	.88	.972	1.062
	14- Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.	1.95	.75	.884	1.698
	15- Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.	1.77	.71	1.082	2.468
	16- Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	2.24	.97	.651	-.121
	17- Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.	1.88	.74	.992	1.939
	18- Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.	2.20	.99	.827	.255
	ÖÇBİ Genel	1.94	.40	.308	1.762
	19- Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır.	2.36	1.01	.593	-.370
	20- Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.	2.48	1.17	.559	-.639
	21- Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.	2.49	1.18	.632	-.629
ÖYBİ	22- Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.	2.27	1.04	.931	.361
	23- Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.	2.31	1.05	.813	.078
	24- Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.	3.06	1.09	-.030	-.971
	25- Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.	2.36	1.06	.677	-.275
	26- Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.	2.23	.97	1.078	1.019
	ÖYBİ Genel	2.45	.72	.838	1.160
TDOİ	27- İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri "tek bir doğru düşünceye" sevk etmektir.	2.05	1.08	1.064	.435
	28- Bilim insanları yeterince çaba harcarsalarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.	3.20	1.14	-.289	-.830
	29- Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.	2.72	1.13	.254	-.925
	30- Doğru (gerçek) değişmezdir.	2.77	1.31	.212	-1.193
	31- Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.	2.96	1.13	-.012	-1.011
	32- Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.	3.35	1.20	-.391	-.825
	33- Açık-seçik ve kesin bir yanıtın bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	2.64	1.12	.372	-.738
	34- Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.	3.87	1.01	-.795	-
	35- Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.	3.16	1.09	-.166	-
		TDOİ Genel	2.97	.67	.231

Epistemolojik İnanç Ölçeğinin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutuna ilişkin öğretmenlerin puan ortalaması  $\bar{X}=1.94$  ( $SS=.40$ )’tür. Öğretmenlerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarının düşük olduğu söylenebilir. Bu boyutta en yüksek ortalama ( $\bar{X}=2.35$ ,  $SS=.99$ ) 2. maddeye (Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.) en düşük ortalamasının ise ( $\bar{X}=1.52$ ,  $SS=.67$ ) 3. maddeye (En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.) ait olduğu gözlenmiştir.

Epistemolojik İnanç Ölçeğinin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunun ortalaması  $\bar{X}=2.45$  ( $SS=.72$ )’dir. Bu değerler öğretmenlerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarının “Kararsızlık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.06$ ,  $SS=1.09$ ) 21. maddeye (Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.), en düşük ortalamasının ise ( $\bar{X}=2.33$ ,  $SS=.97$ ) 26. maddeye (Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.) ait olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutuna ilişkin puan ortalaması  $\bar{X}=2.97$  ( $SS=.67$ )’dir. Bu değerler öğretmenlerin tek bir doğrunun var olduğuna inançlarının “Kararsız” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.87$ ,  $SS=1.01$ ) ile 34. maddeye (Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.), en düşük ortalamasının ise ( $\bar{X}=2.05$ ,  $SS=1.08$ ) 27. maddeye (İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri “tek bir doğru düşünceye” sevk etmektir.) aittir.

Ölçeğin birinci boyutunun çarpıklık katsayısı .308 ve basıklık katsayısı 1.762; ikinci boyutunun çarpıklık katsayısı .838 ve basıklık katsayısı 1.160; üçüncü boyutunun çarpıklık katsayısı .231 ve basıklık katsayısı .082’dir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri “-1.96 ile +1.96 arasında” ise dağılım normal dağılımdır ve parametrik testler kullanılır (Can, 2013, s. 85).



## 4.5.2. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlık altında araştırmanın epistemolojik inançlarla ilgili diğer problem cümleleri; öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı açısından farklılık göstermekte midir? Sorularının analizine yer verilmiştir.

### 4.5.2.1. Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları Cinsiyet Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 67’de sunulmuştur.

**Tablo 67. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	p	Cohen' d
					F	p			
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Erkek	478	1.98	.39	.025	.875*	3.216	.001**	.20
	Kadın	555	1.90	.40					
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Erkek	478	2.53	.78	18.286	.000**	3.494	.000**	.22
	Kadın	555	2.37	.66					
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Erkek	478	3.03	.72	10.809	.001**	2.938	.003**	.18
	Kadın	555	2.91	.63					

\*p>.05; \*\*p<.05sd=1031

Analiz sonuçlarına göre “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (t=3.216, p<.05). Erkek öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}$ =1.98, SS=.39) kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =1.90, SS=.40) ortalamasından daha büyüktür. Ancak güç testi analizi, istatistiksel farklılığın düşük olduğunu göstermektedir.

“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir (t=3.494, p<.05). Erkek öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}$ =2.53, SS=.78) kadın öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}$ =2.37, SS=.66)

daha yüksektir. Güç testi analizi, istatistiksel farklılığın düşük olduğunu göstermektedir.

“Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda da cinsiyet açısından yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık gözlenmiştir ( $t=2938$ ,  $p<.05$ ). Erkek öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=3.03$ ,  $SS=.72$ ), kadın öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=2.91$ ,  $SS=.63$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Güç testi analizi, istatistiksel farklılığın düşük olduğunu göstermektedir.

#### 4.5.2.2. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Mesleki Kıdem Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mesleki kıdeme açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapmadan önce betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 68’de sunulmuştur.

**Tablo 68. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Mesleki Kıdem Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1) 0-5 Yıl	135	1.89	.38	1.425	.224*
	2) 6-10 Yıl	208	1.86	.40		
	3)11-15 Yıl	185	1.92	.36		
	4)16-20 Yıl	139	1.96	.40		
	5) 21 ve Üzeri	366	2.00	.41		
	Toplam	1033	1.93	.40		
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	1) 0-5 Yıl	135	2.54	.69	.941	.440*
	2) 6-10 Yıl	208	2.51	.75		
	3)11-15 Yıl	185	2.41	.68		
	4)16-20 Yıl	139	2.39	.76		
	5) 21 ve Üzeri	366	2.41	.73		
	Toplam	1033	2.44	.72		
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	1) 0-5 Yıl	135	2.93	.68	.196	.940*
	2) 6-10 Yıl	208	2.97	.66		
	3)11-15 Yıl	185	2.90	.70		
	4)16-20 Yıl	139	2.94	.66		
	5) 21 ve Üzeri	366	3.02	.67		
	Toplam	1033	2.97	.67		

\* $p>.05$ ;  $sd_1=4$ ;  $sd_2=1028$

Betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin epistemolojik inanç ölçeğinin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}=2.00$ ,  $SS=.41$ ) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere aitken; en düşük ortalama ise ( $\bar{X}=1.86$ ,  $SS=.40$ ) 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda en yüksek ortalama puan ( $\bar{X}=2.54$ ,  $SS=.69$ ) 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere en düşük ortalama ise ( $\bar{X}=2.39$ ,  $SS=.76$ ) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ise en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.02$ ,  $SS=.67$ ) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere aitken en düşük ortalama puan ( $\bar{X}=2.90$ ,  $SS=.70$ ) 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre her üç boyutta da epistemolojik inançlarının düşük olduğu gözlenmiştir.

Levene Testi analizi sonuçlarına göre ölçeğin hem genelinin hem de alt boyutlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel farkın anlamlı bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 69’da sunulmuştur.

**Tablo 69. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı	f
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Gruplar Arası	3.524	.881	5.601	.000*	5>1, 2	.11
	Grup İçi	161.727	.157				
	Toplam	165.251					
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Gruplar Arası	3.249	.912	1.554	.184**		
	Grup İçi	537.315	.523				
	Toplam	540.564					
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Gruplar Arası	2.277	.569	1.264	.282**		
	Grup İçi	462.910	.450				
	Toplam	465.187					

\*p<.05; \*\*p>.05 sd1=4; sd2=1028

Analiz sonuçlarına göre “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (F=5.601, p<.05). Tukey HSD analizi sonucunda farklılığın mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu gözlenmiştir. Mesleki

kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin ortalaması daha yüksektir. Bununla birlikte güç analizi sonucunda ( $f=.11$ ) farklılığın düşük bir etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile söz konusu farklılık dikkate değer değildir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda ( $F=1.554$ ,  $p>.05$ ) ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda ( $F=1.264$ ,  $p>.05$ ) öğretmenlerin mesleki kıdem açısından anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve tek doğru olduğu yönündeki epistemolojik inançlarda anlamlı etkiye sahip değildir.

#### 4.5.2.3. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Mezun Olunan Okul Türü Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mezun olunan okul türü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için farklılık testi uygulamadan önce betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 70’te verilmiştir.

**Tablo 70. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Mezun Olunan Okul	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1) Eğitim Fakültesi	696	1.90	.39	.071	.991*
	2) Eğitim Enstitüsü	63	2.08	.37		
	3) Eğitim Yüksek Okulu	144	2.02	.44		
	4) Fen Edebiyat	57	1.96	.41		
	5) Diğer	73	1.99	.40		
	Toplam	1033	1.94	.40		
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	1) Eğitim Fakültesi	696	2.48	.74	3.415	.009**
	2) Eğitim Enstitüsü	63	2.72	.83		
	3) Eğitim Yüksekokulu	144	2.31	.65		
	4) Fen Edebiyat	57	2.36	.65		
	5) Diğer	73	2.28	.59		
	Toplam	1033	2.45	.72		
Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç	1) Eğitim Fakültesi	696	2.95	.68	2.838	.023**
	2) Eğitim Enstitüsü	63	3.20	.75		
	3) Eğitim Yüksekokulu	144	2.93	.68		
	4) Fen Edebiyat	57	2.92	.55		
	5) Diğer	73	3.04	.55		
	Toplam	1033	2.97	.67		

\* $p>.05$ ; \*\* $p<.05$ ;  $sd_1=4$ ;  $sd_2=1028$

Mezun olunan okul değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}=2.08$ ,  $SS=.37$ ) “Eğitim Enstitüsü” mezunlarında görülürken, en düşük ortalama ( $\bar{X}=1.90$ ,  $SS=.39$ ) “Eğitim Fakülteleri” mezunu öğretmenlerde gözlenmiştir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda da en yüksek ortalama ( $\bar{X}=2.72$ ,  $SS=.83$ ) “Eğitim Enstitüsü” mezunu, en düşük ortalamasının ise ( $\bar{X}=2.28$ ,  $SS=.59$ ) “Diğer” fakülte mezunu öğretmenlere aittir. “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda da en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.20$ ,  $SS=.75$ ) “Eğitim Enstitüsü” mezunu, en düşük ortalama ise ( $\bar{X}=2.92$ ,  $SS=.55$ ) “Fen-Edebiyat Fakültesi” mezunu öğretmenlerine ait olduğu gözlenmiştir.

Levene Testi analizi sonuçları “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç” boyutunda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Bundan dolayı bu boyutta farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ile Tek Doğru Olduğuna İnanç boyutlarında ise Levene Testi analizi sonuçlarına göre varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir ( $p<.05$ ). Bundan dolayı ölçeğin ikinci ve üçüncü boyutlarının ortalamaları arasında ki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre istatistiksel farklılık olması durumunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için de Mann Whitney U analizi yapılmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 71’de gösterilmiştir.

**Tablo 71. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Mezun Olunan Okul Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı	<i>f</i>
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Gruplar Arası	3.297	.824	5.232	.000*	1<2, 3	.11
	Grup İçi	161.995	.158				
	Toplam	165.251					

\* $p<.05$ ,  $sd1=4$ ;  $sd2=1028$

Analiz sonuçlarına göre ölçeğin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda ( $F=5.232$ ;  $p<.05$ ) mezun olunan okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ( $F=5.232$ ;  $p<.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan Tukey HSD analizi sonucunda farklılığın Eğitim

Yüksekokulu ve Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları ile Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu gözlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Yönelik İnançları” daha düşüktür. İstatistiksel farklılığın önemini belirlemek için yapılan güç analizi testi ( $f=.11$ ) sonucu farklılığın düşük önem düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile mezun olunan okul türü değişkeninin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Yönelik İnançlar” üzerinde etkisi olduğu görülse de bu etkinin dikkate alınacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ile “Tek Doğru Olduğuna İnanç” boyutlarında mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyanslar homojen olmadığından Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis H Testi analizi sonucunda anlamlı fark olması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 72’de sunulmuştur.

**Tablo 72. Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	p	Mann Whitney U Testi	r
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	1- Eğitim Fakültesi	696	530.96	18.348	.001*	2>1>, 3, 5 2>4	1-3=.09
	2- Eğitim Enstitüsü	63	609.37				1-5=.09
	3- Eğitim Yüksekokulu	144	455.90				2-1=.07
	4- Fen Edebiyat	57	490.89				2-3=.27
	5- Diğer	73	445.09				2-4=.20 2-5=.27
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	1- Eğitim Fakültesi	696	507.24	10.111	.039*	2>1,3,4	2-1=.10
	2- Eğitim Enstitüsü	63	619.87				2-3=.18
	3- Eğitim Yüksekokulu	144	505.16				2-4=.21
	4- Fen Edebiyat	57	499.05				
	5- Diğer	73	558.66				

\* $p<.05$ ;  $sd=4$

Analiz sonuçları, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda mezun olunan okul türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=18.348$ ,  $p<.05$ ). “Eğitim Enstitüsü” grubunun sıra ortalaması (Sıra Ort.=609.37), Eğitim Fakültesi (Sıra Ort.= 530.96), Eğitim Yüksekokulu (Sıra Ort.=455.90) “Fen-Edebiyat Fakültesi” (Sıra Ort.= 490.89) ve “Diğer” Fakülte mezunlarının (Sıra Ort.= 445.09) sıra ortalamasından daha yüksektir. Ayrıca Eğitim Fakültesi mezunlarının sıra ortalaması (Sıra Ort.=530.37), Eğitim Yüksekokulu (Sıra

Ort.= 455.90) ve Diğer (Sıra Ort.=455.09) fakültelerden mezun olanların sıra ortalamasından daha yüksektir. Eğitim Enstitüsü mezunlarının Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnançları diğerlerinden daha yüksektir. Bonferroni Düzeltmesi yapıldığında da (.05/5=.01) istatistiksel farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak güç testi analizi sonuçları, farklılığın istatistiksel bakımdan düşük olduğunu göstermektedir.

“Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda mezun olunan okul türü değişkeni arasında da istatistiksel açıdan anlamlı fark belirlenmiştir ( $X^2=10.111$ ,  $p<.05$ ). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney analizi sonucunda; Eğitim Enstitüsü mezunlarının sıra ortalamasının (Sıra Ort.=619.87) Eğitim Fakültesi (Sıra Ort.=507.24), Eğitim Yüksekokulu (Sıra Ort.=505.16) ve Fen Edebiyat Fakültesi (Sıra Ort.=499.05) mezunları grubunun sıra ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim Enstitüsü mezunları Tek Bir Doğru Olduğuna ilişkin inançları daha yüksektir. Ancak Bonferroni düzeltmesi yapıldığında (.05/5=.01) istatistiksel farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte güç testi analizi sonuçları farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### 4.5.2.4. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarıEğitim Düzeyi Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının eğitim düzeyi açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapmadan önce betimsel analiz ve varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 73’te verilmiştir.

**Tablo 73. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarınınEğitim Düzeyi Açısından Betimsel Analiz ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları**

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1) Lisans	781	1.92	.39	.130	.878*
	2) Lisansüstü	41	1.89	.40		
	3) Diğer	211	2.04	.42		
	Toplam	1033	1.94	.40		
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	1) Lisans	781	2.44	.71	2.244	.106*
	2) Lisansüstü	41	2.68	.90		
	3) Diğer	211	2.43	.73		
	Toplam	1033	2.45	.72		

**Tablo 73-devamı**

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi	
					F	p
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	1) Lisans	781	2.96	.66	1.246	.288*
	2) Lisansüstü	41	2.95	.78		
	3) Diğer	211	3.02	.69		
	Toplam	1033	2.97	.67		

\*p>.05; sd1=2; sd2=1028

Eğitim düzeyi açısından yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ =2.04, SS=.42) “Diğer (Ön lisans, vb.)” grupta yer alan öğretmenlere aitken en düşük ortalama ( $\bar{X}$ =1.89, SS=.40) “Lisansüstü” grubunda yer alan öğretmenlere aittir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda da en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ =2.68, SS=.90) “Lisansüstü” eğitim düzeyinde, en düşük ortalamanın ise ( $\bar{X}$ =2.43, SS=.43) “Diğer” eğitim düzeyinde olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutunda en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ =3.02, SS=.69) “Diğer” grupta yer alan öğretmenlere ait iken, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ =2.95, SS=.78) “Lisansüstü” grubunda yer alan öğretmenlere aittir.

Levene Testi analizi sonuçları, her bir boyutunda varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir (p>.05). Bundan dolayı ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Analizi sonuçları Tablo 74’te sunulmuştur.

**Tablo 74. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Eğitim Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı	f
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Gruplar Arası	2.620	1.310	8.298	.000*	1<3	.05
	Grup İçi	162.631	.158				
	Toplam	165.251					
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Gruplar Arası	2.341	1.171	2.240	.107**		
	Grup İçi	538.223	.523				
	Toplam	540.564					
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Gruplar Arası	.704	.352	.780	.458**		
	Grup İçi	464.483	.451				
	Toplam	465.187					

\*p<.05; \*\*p>.05; sd<sub>1</sub>=2; sd<sub>2</sub>=1030



Analiz sonuçlarına göre ölçeğin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda ( $F=8.298$ ;  $p<.05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmiştir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ( $F=2.240$ ;  $p=.107$ ) ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” ( $F=.780$ ;  $p=.458$ ) boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı fark yoktur ( $p>.05$ ). Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda Lisans mezunu öğretmenler ile Diğer eğitim düzeyindeki öğretmenler arasında ki farklılığın Diğer gruptaki öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Farklılığın etki büyüklüğüne ilişkin yapılan güç testi analiz sonucunda düşük etki büyüklüğü olduğu gözlenmiştir. Başka bir ifade ile belirlenen istatistiksel farklılık önemli bir etkiye sahip değildir.

#### 4.5.2.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Öğrenim Gördükleri Bilim Alanı Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının öğrenim gördükleri bilim alanı açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 75’te sunulmuştur.

**Tablo 75. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları**

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		t	p	Cohen’s <i>d</i>
					F	P			
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Sosyal Bilimler	822	1.95	.40	.108	.742*	2.057	.040**	.15
	Fen Bilimleri	211	1.89	.40					
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Sosyal Bilimler	822	2.44	.74	1.363	.243*	-.857	.396*	-
	Fen Bilimleri	211	2.48	.67					
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Sosyal Bilimler	822	2.99	.68	.490	.484*	1.454	.146*	-
	Fen Bilimleri	211	2.91	.64					

\* $p>.05$ , \*\* $p<.05$ ;  $sd=1031$

Analiz sonuçlarına göre “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda “öğrenim görülen bilim alanı” değişkeni açısından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $t=-2.057$ ,  $p<0.05$ ). Sosyal Bilimler alanında öğrenim görmüş

öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=1.95$ ,  $SS=.40$ ) Fen Bilimleri alanda öğrenim görmüş öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=1.89$ ,  $SS=.40$ ) daha yüksektir. Ancak istatistiksel farklılığın önemine ilişkin yapılan güç testi analizi (Cohen's  $d=.15$ ), farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile belirlenen farklılık istatistiksel açıdan önemli bir farklılığa işaret etmemektedir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ( $t=-.857$ ,  $p>0.05$ ) ve Tek Doğru Olduğuna İnanç ( $t=1.454$ ,  $p>0.05$ ) boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin öğrenim gördükleri bilim alanları açısından epistemolojik inançlarında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir.

#### 4.6. Öğretmenlerin Değerlerin Öğretimine Yönelik Yaptıkları Etkinlikler ile Değerlere İlişkin Tutumları, Öz Yeterlik İnançları, Değerlerin Önemi ve Epistemolojik İnançları Arasında Anlamlı İlişki Var mıdır?

Araştırmanın altıncı problemi “Öğretmenlerin değerlerin öğretimi ile değerlere ilişkin tutumları, öz yeterlik inançları, değerlerin önemi ve epistemolojik inançları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlerin öğretimine yönelik görüşleri ile değerlere ilişkin tutumları, öz yeterlik inançları, değerlerin önemi ve epistemolojik inançları arasında ilişki olup olmadığına dair yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları Tablo 76’da sunulmuştur.

**Tablo 76. Öğretmenlerin Değerlerin Öğretimine Yönelik Görüşleri ile Değerlere İlişkin Tutumları, Öz Yeterlik İnançları, Değerlerin Önemi ve Epistemolojik İnançları Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları**

	Tek bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TDOİ)	Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı İnanç (ÖYBİ)	Öğrenmenin Çabaya Bağlı İnanç (ÖÇBİ)	Önem	Tutum	Ozyeterlik
TDOİ	1					
ÖYBİ	.122**	1				
ÖÇBİ	-.092*	.372**	1			
Önem	-.180**	-.100**	-.352**	1		
Tutum	-.246**	-.360**	-.145**	.289**	1	
Ozyeterlik	-.277**	-.099**	.189**	.393**	.281**	1
Öğretim	-.152**	-.133**	.115**	.264**	.172**	.392**

\*\*  $p < 0.01$  (2-yönlü), \* $p < .05$  (2-Yönlü)

Korelasyon analizi sonucunda “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TDOİ)” ile “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYBİ)” boyutu arasında

pozitif yönde çok zayıf bir ilişki varken ( $r=.12$ ,  $p<.05$ ), “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç Boyutu (ÖÇBİ)” arasında negatif yönde çok zayıf bir ilişki vardır ( $r=-.09$ ,  $p<.05$ ). “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” ile “Değerlerin Önemi” arasında negatif düşük ( $r=-.18$ ), “Değerlere Yönelik Tutum” arasında negatif yönde düşük bir ilişki vardır ( $r=-.25$ ,  $p<.05$ ). “Tek doğru Olduğuna Yönelik Epistemolojik İnanç” ile “Değerlerin Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnancı” arasında orta düzeye yakın negatif yönde bir ilişki varken ( $r=-.28$ ,  $p<.05$ ), “Sınıf İçi Değerlerin Öğretimi” ile negatif düşük bir ilişki vardır ( $r=-.15$ ,  $p<.05$ ).

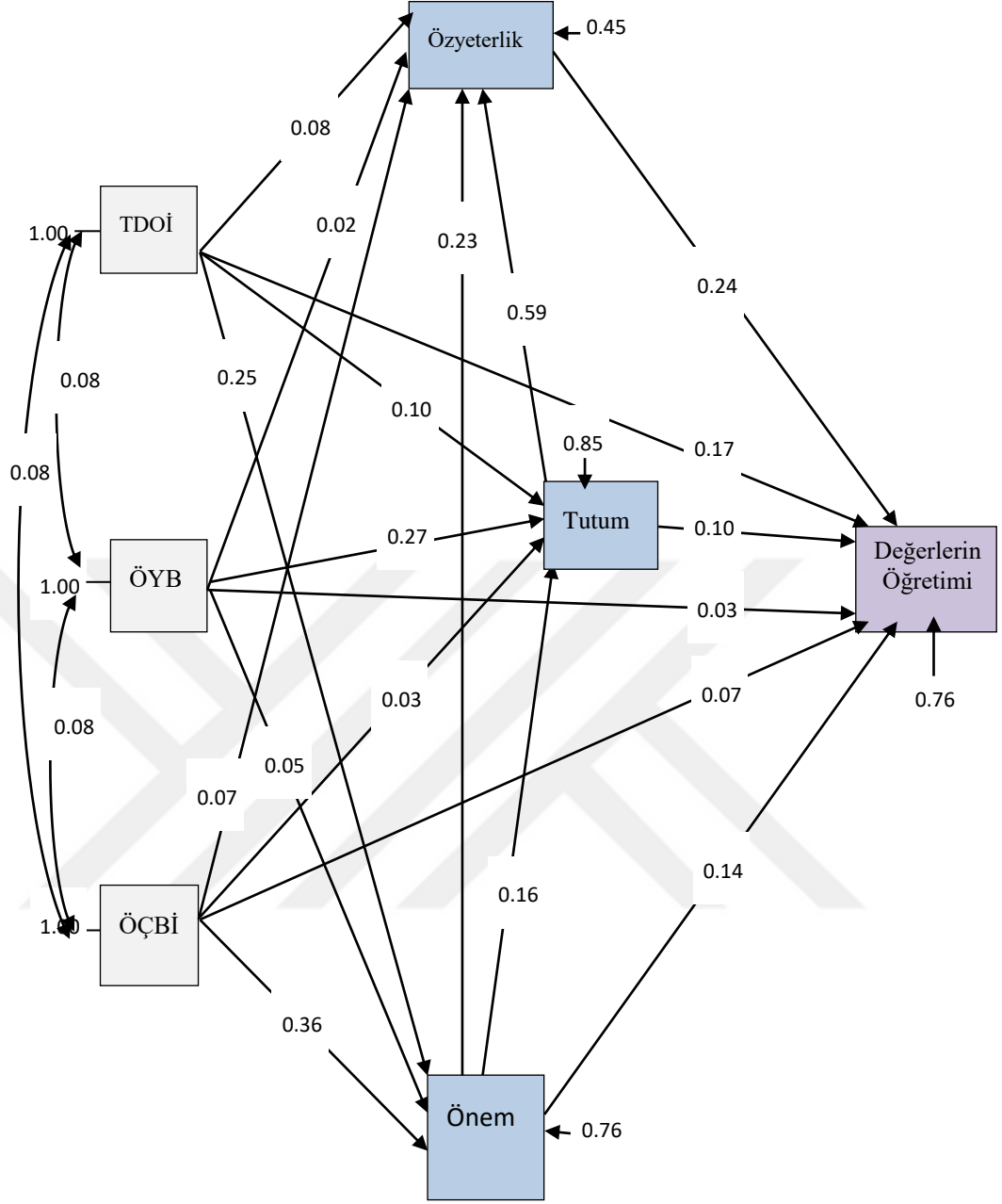
“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ile “Değerlere Yönelik Tutum” arasında negatif yönde orta düzeyde ( $r=-.36$ ,  $p<.01$ ), “Değerlerin Önemi” ile negatif düşük ( $r=-.10$ ,  $p<.05$ ), “Değerlerin Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik” arasında negatif düşük ( $r=-.10$ ,  $p<.05$ ) ve “Sınıf İçi Değer Öğretimi” arasında da negatif yönde düşük ilişki ( $r=-.13$ ,  $p<.05$ ) belirlenmiştir. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç” ile “Değerlerin Önemi” arasında negatif orta düzeyde ( $r=-.35$ ,  $p<.05$ ), “Değerlere Yönelik Tutum” arasında negatif yönde düşük ( $r=-.15$ ,  $p<.05$ ), “Değerlerin Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnancı” arasında pozitif yönde düşük ( $r=.19$ ,  $p<.05$ ) ve “Sınıf İçi Değer Öğretimi” ile pozitif orta düzeye yakın ilişki ( $r=.26$ ,  $p<.05$ ) belirlenmiştir.

“Değerlerin Önemi” ile “Değerlere Yönelik Tutum” arasında pozitif orta düzeye yakın ( $r=.29$ ,  $p<.05$ ), “Değerlerin Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik” arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r=.39$ ,  $p<.05$ ) ve “Sınıf İçi Değerlerin Öğretimi” arasında pozitif düşük ilişki ( $r=.26$ ,  $p<.05$ ) belirlenmiştir.

“Değerlere Yönelik Tutum” ile “Değerlerin Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik inancı” arasında orta düzeye yakın pozitif ( $r=.28$ ,  $p<.05$ ) ve “Değerlerin Öğretimi” arasında düşük pozitif ilişki ( $r=.17$ ,  $p<.05$ ) belirlenmiştir. “Değerlerin Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnancı” ile “Değer Öğretimi” arasında orta düzeyde pozitif ilişki ( $r=.39$ ) belirlenmiştir. Araştırmaya konu edinilen tüm değişkenler arasında düşük ya da orta düzeye ilişki gözlenmiştir.

#### **4.7. Öğretmenlerin Değerlerin Öğretimi ile Değerlere İlişkin Tutumları, Öz Yeterlik İnançları, Değerlerin Önemi ve Epistemolojik İnançlarına Yönelik Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular**

Araştırmanın yedinci problemi değerlere ilişkin tutum, değerlerin önemi, değerler öğretimine yönelik öz yeterlik inancı ve epistemolojik inançların değerler öğretimini yordamakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda hangi değişkenlerin değerler öğretimini yordadığını ve değişkenlerin birbirini yordayıp yordamadığını belirlemek için “Yol Analizi” yapılmıştır. Yol analizi, değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi incelemektedir. Ayrıca “regresyon problemlerinin çözümü için iki veya daha fazla regresyon denklemini ihtiva edebilmekte ve karmaşık regresyon problemlerini basit bir şemayla tasvir (Stevens ve Turner, 1959, s. 236)” etmektedir. Yol analizinde dışsal (bağımsız) ve içsel (bağımlı) olmak üzere iki değişken vardır. Dışsal değişkenler her zaman temel yordayıcılardır ve yol şemalarının solunda bulunur. İçsel değişkenler ise sağında bulunur ve gerek dışsal değişkenler gerekse başka içsel değişkenler tarafından yordanan değişkenlerdir (Chin, 1998; Şimşek, 2007; Çokluk, vd. , 2010). Bu çalışmada epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutları dışsal değişkenlerdir. Değerlere ilişkin öz yeterlik inancı, tutum, değerlerin önemi ve değerlerin öğretimi içsel değişkenlerdir. Yapılan yol analizi sonucunda modele ait uyum indeksleri mükemmel bulunmuştur. Önerilen modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayılarını gösteren yol şeması Şekil 6’da verilmiştir.



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000

**Şekil 6: Standardize Edilmiş Yol Analizi Diyagramı**

Şekil 6'daki standardize edilmiş diyagram da yer alan  $\beta$  değerleri ve modele ait standardize edilmemiş diyagram da yer alan t değerleri Tablo 77'de verilmiştir.

**Tablo 77. Yapısal Modele İlişkin Parametre Tahminleri**

Yapısal İlişki	t değeri	$\beta$	p*	Sonuç
TDOİ → Ozyeterlik	3.31	.05	Anlamlı	Yorduyor
TDOİ → Tutum	3.19	.10	Anlamlı	Yorduyor
TDOİ → Önem	8.61	.25	Anlamlı	Yorduyor
TDOİ → Öğretim	5.39	.17	Anlamlı	Yorduyor
ÖYBİ → Öz yeterlik	1.07	.02	Anlamlı değil.	Yordamıyor
ÖYBİ → Öğretim	-1.15	-.03	Anlamlı değil.	Yordamıyor
ÖYBİ → Tutum	8.80	.27	Anlamlı	Yorduyor
ÖYBİ → Önem	1.86	.05	Anlamlı değil.	Yordamıyor
ÖÇBİ → Öz yeterlik	3.07	.07	Anlamlı	Yorduyor
ÖÇBİ → Öğretim	2.38	.07	Anlamlı	Yorduyor
ÖÇBİ → Önem	12.55	.36	Anlamlı	Yorduyor
ÖÇBİ → Tutum	.97	.03	Anlamlı değil.	Yordamıyor
Öz yeterlik → Öğretim	5.74	.24	Anlamlı	Yorduyor
Tutum → Öğretim	2.49	.10	Anlamlı	Yorduyor
Önem → Öz yeterlik	9.52	.23	Anlamlı	Yorduyor
Önem → Öğretim	4.15	.14	Anlamlı	Yorduyor

\*p&lt;.05

Suhr (2008: 4), yol katsayısı değerlerinin  $\beta < |0.10|$  zayıf,  $|0.10| \leq \beta \leq |0.50|$  ise orta ve  $\beta > |0.50|$  ise güçlü bir etkinin olduğunu belirtmiştir. Tablo 77’de doğrudan etkilere ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre; “Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç’ın (TDOİ)” “Değerler Öğretimine Yönelik Öz yeterlik İncancını (Öz yeterlik) zayıf düzeyde ( $\beta=.05$ ,  $t=3.31$ ,  $p<.05$ ), “Değerlere İlişkin Tutumu (Tutum)” orta düzeyde ( $\beta=.10$ ,  $t=3.19$ ,  $p<.05$ ), “Değerlerin Önemi (Önem)” orta düzeyde ( $\beta=.25$ ,  $t=8.61$ ,  $p<.05$ ) ve “Değerler Öğretimini (Öğretim)” orta düzeyde ( $\beta=.17$ ,  $t=5.39$ ,  $p<.05$ ) etkilemektedir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ın (ÖYBİ)”, “Değerler Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İncancını (Öz yeterlik) ( $\beta=.02$ ,  $t=1.07$ ,  $p>.05$ ), “Değerler Öğretimi” ( $\beta=-.03$ ,  $t=-1.15$ ,  $p>.05$ ) ve “Değerlerin Önemi”ni ( $\beta=.05$ ,  $t=1.86$ ,  $p>.05$ ), yordamadığı ancak “Değerlere İlişkin Tutumu (Tutum)” orta düzeyde ( $\beta=.10$ ,  $t=3.19$ ), yordadığı belirlenmiştir. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ın (ÖÇBİ)”, “Değerler Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İncancını (Öz yeterlik) ( $\beta=.07$ ,  $t=3.07$ ,  $p<.05$ ), “Değerler Öğretimi’ni” ( $\beta=-.07$ ,  $t=2.38$ ,  $p<.05$ ) zayıf düzeyde yordadığı “Değerlerin Önemi”ni” orta düzeyde ( $\beta=.36$ ,  $t=12.55$ ,  $p<.05$ ) yordadığı gözlenmiştir. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İncancın, Değerlere Yönelik Tutumu yordamadığı ( $\beta=.03$ ,  $t=.97$ ,  $p>.05$ ) belirlenmiştir.

“Değerler Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İncancının” “Değerler Öğretimini” orta düzeyde ( $\beta=.24$ ,  $t=5.74$ ,  $p<.05$ ), Değerlere Yönelik Tutumun, Değerler Öğretimini orta düzeyde ( $\beta=.10$ ,  $t=2.49$ ,  $p<.05$ ) etkilediği belirlenmiştir. “Değerlerin Önemi’nin”, “Öz Yeterlik İncancı’nı”, ( $\beta=.23$ ,  $t=9.52$ ,  $p<.05$ ) ve “Değerlerin

Öğretimi’ni” ( $\beta=.14$ ,  $t=4.15$ ,  $p<.05$ ) orta düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Yapısal modelde dolaylı etkilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 78’de verilmiştir.

**Tablo 78. Dolaylı Etkilere İlişkin Analiz Sonuçları**

	TDOİ	ÖYBİ	ÖÇBİ	Önem	Tutum
<b>Öz yeterlik</b>	0.16 (0.02)	0.09 (0.01)	0.12 (0.02)	0.08 (0.02)	--
<b>Tutum</b>	6.60 0.07 (0.02)	8.29 0.01 (0.00)	6.20 0.07 (0.02)	4.75 --	--
<b>Öğretim</b>	4.22 0.08 (0.01)	1.73 0.03 (0.01)	4.51 0.07 (0.01)	6.43 0.06 (0.01)	5.60 0.07 (0.01)

Tablo 78 incelendiğinde “Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç”; “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancı” pozitif yönde orta düzeyde, “Değerlere İlişkin Tutumu” ve “Değerler Öğretimini” pozitif yönde zayıf düzeyde dolaylı olarak yordadığı belirlenmiştir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç”; “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancı”, “Değerlere İlişkin Tutumu” ve “Değerler Öğretimini” pozitif yönde zayıf düzeyde dolaylı olarak yordadığı gözlenmiştir. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”; “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancı” pozitif yönde orta düzeyde, “Değerlere İlişkin Tutumu” ve “Değerler Öğretimini” pozitif yönde zayıf düzeyde dolaylı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Değerlerin Öneminin, Değerlerin Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İncancının ve Değerlerin Öğretiminin düşük düzeyde pozitif dolaylı etkiye, Değerlere Yönelik Tutumun da yine Değerlerin Öğretimi üzerinde pozitif düşük düzeyde dolaylı etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Tüm dolaylı etkiler anlamlı bulunmuştur. Dolaylı etkilerin yanı sıra toplam etkilere ilişkin analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 79’da verilmiştir.

**Tablo 79. Toplam Etkilere İlişkin Analiz Sonuçları**

	TDOİ	ÖYBİ	ÖÇBİ	Önem	Öz Yeterlik	Tutum
<b>Önem</b>	0.34 (0.04)	0.03 (0.02)	0.36 (0.03)	--	--	--
<b>Öz Yeterlik</b>	8.61 0.25 (0.04)	1.86 0.10 (0.02)	12.55 0.18 (0.03)	10.51 0.28 (0.03)	--	0.41 (0.02)
	7.23	6.70	7.00	10.51		26.00

Tablo 79-devamı

	TDOİ	ÖYBİ	ÖÇBİ	Önem	Öz Yeterlik	Tutum
<b>Tutum</b>	0.24 (0.05)	0.20 (0.02)	0.11 (0.04)	0.20 (0.04)	--	--
	4.56	8.99	2.93	4.84		
<b>Öğretim</b>	0.22 (0.03)	0.02 (0.01)	0.11 (0.02)	0.14 (0.02)	0.17 (0.03)	0.12 (0.02)
	8.48	1.53	5.91	7.01	5.74	7.80

Tablo 79 incelendiğinde; “Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç”; “Değerlerin Önemine” “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancına”, “Değerlere İlişkin Tutumuna” ve “Değerler Öğretimine” toplam etkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç”; “Değerlerin Önemine” ve “Değerler Öğretimine” toplam etki pozitif yönde zayıf düzeyde olduğu belirlenirken, “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancına” ve “Değerlere İlişkin Tutumu” üzerindeki toplam etki ise pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”; “Değerlerin Önemi”, “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancı”, “Değerlere İlişkin Tutumu” ve “Değerler Öğretimi” üzerindeki toplam etkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

“Değerlerin Önemi”; “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancı”, “Değerlere İlişkin Tutumu” ve “Değerler Öğretimi” üzerindeki toplam etkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancının”; “Değerler Öğretimi” üzerinde toplam etkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancının” “Değerler Öğretimi” üzerinde toplam etkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Değerlere Yönelik Tutumun, Değerlerin Öğretimi Öz Yeterlik İncancı üzerinde ve Değerler Öğretimi üzerinde toplam etkilerinin pozitif yönde orta düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir.



## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin görüşleri, değerlere verdikleri önem, değerlere ilişkin tutumları, öz yeterlik ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya Balıkesir ilinde devlet okullarında görev yapan sınıf ve branş (okulöncesi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen bilgisi, sosyal bilgiler, ilköğretim matematik, Türkçe, resim, müzik, beden eğitimi, vb.) öğretmenlerinden toplam 1173 kişi katılmış olup, 140 tanesi kişisel bilgi formundaki eksik bilgilerden ya da amaca uygun doldurulmamış olmasından dolayı araştırmaya dâhil edilmemiş ve 478 erkek, 555 kadın öğretmen olmak üzere toplam 1033 öğretmene ait veriler analize dâhil edilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde değerler öğretimine yönelik yaptıkları etkinlikleri belirlemeye yönelik “Değerler Öğretimi Ölçeği (DÖ)”, değerler öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının düzeyini tespit etmek için “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği (DÖZÖ)”, değerlere yönelik tutumlarını belirlemek için “Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği (DTÖ)” ve değerlerin önem derecesini ortaya koymak için “Değerlerin Önemi Ölçeği (DÖÖ)” geliştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin epistemolojik inançlarının düzeyinin belirlenmesi amacı ile Marlene Schomer Aikins (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk’ün (2002) Türkçe’ye uyarladığı “Epistemolojik İnanç Ölçeği (EPÖ)” kullanılmıştır.

Öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklere ait madde havuzları oluşturulmuştur. Madde havuzlarında yer alan maddeler kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği açısından uzmanlar tarafından incelenerek ham ölçekler oluşturulmuştur.

Yapı geçerliğine ve güvenilirliğine bakmak için sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşan 490 kişiye ham ölçeklerle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak ölçekler yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilere betimsel analiz ve varyansların homojenliği testi, Bağımsız Gruplar t Testi, homojense Tek Yönlü Varyans Analizi (anlamlıysa Tukey HSD testi), homojen değilse Kruskall Walls H testi (anlamlıysa Mann Whitney U testi), güç analizi, korelasyon analizi ve araştırmada test edilecek model için yol analizi yapılmıştır.

### **5.1.1. Değerler Öğretimine Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Bu başlık altında öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin düzeyi ve yapılan etkinliklerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmektedir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin değerleri sınıf dışı etkinliklerden daha çok sınıf içi etkinlikler yoluyla öğretmeyi tercih ettikleri ve değerlerin öğretimine olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda sınıf dışı etkinliklerde öğretmen- aile arasındaki iletişiminin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rosental ve Sawyers (1996) da ailelerin öğretmenlerle ve okullarla yeteri kadar işbirliği yapmadığını belirtmiştir (Akt: Pehlivan, 2000).

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin değerlerin öğretimine olumlu baktıkları ve değerleri sınıf dışı etkinliklerden daha çok sınıf içi etkinlikler yoluyla öğretmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Saban da (2000) bu bulguya benzer şekilde öğretmenin sınıfta yaptığı uygulamaların, sergilediği tutum ve davranışlarının değerler öğretiminde daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Ada, Baysal ve Korucu (2005) da Saban gibi öğretmenlerin sınıf içindeki tavır ve davranışlarının öğrencilerin değerleri öğrenmelerini ve davranışa dönüştürmelerini etkilediğini düşünmektedir. Fidan-Kurtdede (2009) ise bu görüşleri destekler nitelikte öğretmenlerin sahip oldukları ve sınıf ortamında sergiledikleri değerlerin sınıf

iklimini oluşturduğunu ve olumlu bir sınıf ikliminde öğrenmenin kalıcı olacağını belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci problem cümlesi olan öğretmenlerinin değerler öğretimine yönelik yaptıkları etkinliklerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ele alınmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizin sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik yaptıkları sınıf içi etkinliklere “sıklıkla”, sınıf dışı etkinliklere ise “ara sıra” yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda “Değerler Öğretimi Ölçeğinin” genelinden elde edilen puanlarda cinsiyet açısından farklılık belirlenmemiştir. Bu durum değerlerin öğretiminde öğretmenlerin cinsiyetinin ayırt edici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının erkek öğretmenlere göre az farkla yüksek olduğu tespit edilmiş olup istatistiksel açıdan önemli görülmemektedir. Bu durumun günümüzde bireysel değerlere göre daha baskın olarak toplumsal değerlerin aktarımının önem kazanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Bolat, 2016). Bundan dolayı öğretmenlerin değerleri aktarımında hem cinsiyete özgü değerlerin hem de bireysel değerlerin aktarılmasının arka planda kaldığı düşünülmektedir. M. Yılmaz ve Ö.F. Yılmaz (2017) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet açısından değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Hem literatürdeki araştırmalar hem de bu araştırmanın sonuçları değerlerin öğretimi açısından cinsiyet etkisinin önemli bir faktör olmadığını göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analizlerde anlamlı farklılık belirlenmiştir. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılığın, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine olduğu ve bu anlamlılığın orta düzeye yakın bir etki gücünde olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanların da bu doğrultuda olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları, değerler öğretimine yönelik mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin mesleki kıdemi düşük olanlara göre daha fazla sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere yer verdiklerini göstermektedir. Bu da öğretmenlerin sahip olduğu mesleki tecrübenin ve olgunlaşmanın değerlerin öğretiminde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir M. Yılmaz ve Ö. F. Yılmaz (2017) öğretmenlerin değerler öğretimine ilişkin

görüşlerinin “mesleki kıdem” değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya ait sonuçların bu araştırmanın aksi yönde olduğu görülmüştür.

Mezun olunan okul türü değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre “Sınıf İçi Etkinlikler”, “Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutlarında ve ölçeğin genelinde en yüksek ortalamanın Eğitim Yüksekokulu mezunlarına aitken, en düşük ortalama puanları Fen-Edebiyat Fakülteleri mezunlarına aittir. “Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda mezun olunan okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı; “Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda ise anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Sınıf Dışı Etkinlikler” alt boyutunda farklılık, Eğitim Yüksekokulu ile Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenler arasındadır. Ancak yapılan güç analizi sonucunda etki büyüklüğü düşük çıktığı için farklılığın çok önemli olmadığı görülmektedir. Eğitim Yüksekokulundan mezun olan öğretmenlerin ortalama puanları diğer iki fakülteden mezun olan gruplara göre daha yüksektir. Değerler Öğretimi Ölçeğinin genelinde mezun olunan okul türü değişkeni açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bonferroni düzeltmesi yapıldığında da bu farkın anlamlı olduğu gözlenmiştir. Eğitim Yüksekokulu ile hem Eğitim Fakültesi hem de Fen-Edebiyat mezunları arasında orta düzeyde, diğerlerinde ise düşük düzeyde etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması, diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin sıra ortalamasından daha yüksektir. Sonuç olarak Eğitim Yüksekokulu’ndan mezun olan öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik uygulamalara daha çok yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun Eğitim Yüksekokulu’nda aldıkları eğitim sosyolojisi ve felsefesi derslerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu dersler öğretmenlere yaşadıkları toplum ile bağ kurmayı, toplumun kültürünü, normlarını, değerlerini anlamayı, içselleştirmelerini ve öğrencilere nasıl aktarmaları gerektiği düşüncesini kazandırmış olup, bunları öğrencilere yaparak yaşayarak aktarmada etkili olduğu (Ergün, 1994; Tezcan, 1994; Akyüz, 2004) yönündeki değerlendirmelerin sonuçlar üzerinde etkili olabileceği fikrini güçlendirmektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre ölçeğin genelinde, hem “Sınıf İçi Etkinlikler” boyutunda hem de “Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda en yüksek ortalama puan “Diğer (Ön lisans, vb.)” grupta yer alan öğretmen görüşlerinde görülürken, en düşük ortalama puan “Lisansüstü” grubunda yer alan öğretmen görüşlerinde gözlenmiştir. Farklılığın “Sınıf İçi

Etkinlikler” boyutunda “Lisansüstü” ile Lisans ve Diğer gruplar arasında olduğu; “Sınıf Dışı Etkinlikler” boyutunda ise farklılığın eğitim düzeyi “Diğer” ve “Lisans” grubunda olan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak güç analizi sonucunda farklılığın düşük etki düzeyinde olduğu görülmüştür. “Değerler Öğretimi Ölçeğinin” geneli ile eğitim düzeyi değişkeni arasında farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşma eğitim düzeyi Lisansüstü olan öğretmenler ile Lisans ve Diğer gruplar arasındadır. Güç testi analizi sonuçları, Diğer eğitim düzeyine sahip öğretmenler ile Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında düşük, Diğer eğitim düzeyine sahip öğretmenler ile Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında orta düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim düzeyi Diğer kategorisinde olan öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik uygulamalara daha çok yer verdiklerini göstermektedir. Diğer kategorisinde yer alan öğretmenlerin aldıkları eğitim iki yıllıkken, lisans grubunda dört yıl, lisansüstü grupta ise minimum altı yıldır. Stika (2012) da bu araştırmaya benzer sonuçla akademik eğitim seviyesi arttıkça öğretmenlerin değerlere verdiği önemin azaldığını ve buna paralel olarak değerlerin öğretiminin düşük düzeyde gerçekleştiğini tespit etmiştir.

Öğrenim görülen bilim alanı değişkenine yönelik yapılan analizde hem “Değerler Öğretimi Ölçeğinin” genelinde hem de alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın Sosyal Bilimler alanında öğrenim görmüş öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında hem Sınıf İçi hem de Sınıf Dışı Etkinlikler boyutlarında düşük ancak genel ortalama açısından orta düzeyde bir istatistiksel farklılığın olduğu belirlenmiştir. Stika (2012) da araştırmasında; bu araştırmayı destekler nitelikte beşeri bilimler öğretmenlerinin, fen bilimleri öğretmenlerinden daha çok değerlerin öğretimiyle ilgilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun öğretmen yetiştirme kurumlarında da değer öğretimine yönelik yapılan derslerin ağırlıklı olarak sosyal bilimler alanında ki öğretmenlere verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (YÖK, 2018).

Araştırmada öğretmenlerin “Değerler Öğretimine” ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyete göre farklılık olmadığı, ancak mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jafari, Kuzu ve Demirel de (2019) yaptıkları “Okul Öncesi Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” adlı nitel araştırmada bu araştırmanın aksine okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinde yaş, kıdem, mezun olunan eğitim kademesi, mezun olunan üniversite, hizmet içi eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özmen, Er ve Gürgil (2012) “İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmalarında öğretmen görüşlerinde cinsiyet, branş ve mesleki kıdem açısından farklılık olmadığı, genel olarak öğretmenlerin değer eğitimine karşı olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Baysal (2013) “Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarında cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan alan, eğitim düzeyi ve değerler eğitimine ilişkin seminer alıp almama değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmaların cinsiyet değişkeni açısından araştırmayı desteklediği, diğer değişkenler noktasında farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

### **5.1.2. Öğretmenlerin Değerlere İlişkin Tutumlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Bu başlık altında öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının düzeylerini ve bu tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara ve tartışmalara yer verilmektedir.

Öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının Değerlere İlişkin Tutum Ölçeğinin hem “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutuna (birinci boyut) hem de “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” boyutuna (ikinci boyut) “katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geneline ve diğer boyutların geneline göre en yüksek ortalama puanın ikinci boyuta ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneline ve diğer boyutuna göre en düşük ortalama puanın birinci boyuta ait olduğu görülmektedir. Aynı zamanda araştırmada öğretmenler değerlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Hayat Bilgisi gibi sadece belli

derslerde öğretilmesini doğru bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özmen, Er ve Gürgil (2012) yaptıkları araştırmada, bu araştırmanın aksine öğretmenler değerlerin Resim, Müzik, Matematik ve diğer derslerden daha çok Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde öğretilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin genelinin homojen bir dağılım gösterdiği ve ortalama puanlarının ise yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının olumlu olduğu düşünülmektedir. Prentice (1987) de araştırmasında tutum ve değerlerin işlevlerinin birbirine paralel olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Ölçeğin “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” ve “Değerlere İlişkin Genel Tutumları” boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre hem erkek öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin; değerler öğretiminde olumlu tutumlarının ve değerlere ilişkin genel tutumlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu ve ortalama puanlar dikkate alındığında bu görüşün kadınlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Buna göre erkek öğretmenler değerler öğretimine ilişkin genel tutumlarına “tamamen katılıyorum”, kadın öğretmenler ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet açısından tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdem açısından betimsel analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” alt boyutunda en yüksek ortalama puan 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere aittir; en düşük ortalama ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere aittir. “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” alt boyutunda ise en yüksek ortalama puan 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere aittir. En düşük ortalama puan ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Ölçeğin geneline ilişkin yapılan analizde en yüksek ortalama puan 11-15 yıl kıdemdeki öğretmenler iken en düşük ortalama puan 0-5 yıl ve 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin mesleki kıdem açısından değerlere ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan ANOVA sonucu öğretmenlerin görüşlerinin hem “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” boyutunda, hem “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine

İlişkin Tutum” boyutunda ve ölçeğin genelinde mesleki kıdeme anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Mezun olunan okul değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” boyutunda en yüksek ortalama “Fen Edebiyat” mezunlarında görülürken, en düşük ortalama “Eğitim Enstitüsü” mezunlarında gözlenmiştir. “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutunda da en yüksek ortalamanın “Diğer” mezunlarda olduğu, en düşük ortalamanın ise “Fen-Edebiyat Fakülteleri” mezunlarına ait olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin en yüksek değer “Eğitim Fakültesi” mezunlarında aitken, en düşük değer “Eğitim Enstitüsü” mezunlarına aittir. Ölçeğin genelinde ve “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” boyutunda mezun olunan okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu; “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutunda ise anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda farklılık “Eğitim Enstitüsü” ile “Eğitim Yüksekokulu”, “Eğitim”, Fen-Edebiyat” ve “Diğer” fakültelerden mezun olan öğretmenler arasındadır. Ancak etki büyüklüğü dikkate alındığında bu farklılığın önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir. “Eğitim Enstitüsü” mezun olan öğretmenlerin ortalama puanları diğer dört gruba göre daha düşüktür.

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre ölçeğin genelinde, “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” ve “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutlarında en yüksek ortalama puan “Lisans” grubunda yer alan öğretmenlerde görülürken, en düşük ortalama “Diğer (Ön lisans, vb.)” grupta yer alan öğretmenlerde gözlenmiştir. Ölçeğin genelinde ve “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” boyutunda eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analizi sonucuna göre anlamlı farklılığın hem “Değerlerin Öneme Yönelik Tutum” boyutunda hem de ölçeğin genelinde “Lisans” ile “Diğer” grubu arasında olduğu ve farklılığın “Lisans” grubunda yer alan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu farklılık, etki büyüklüğü sonuçlarına göre düşük düzeydedir. “Değerler Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Tutum” boyutunda ise eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir.



Öğrenim görülen bilim alanı değişkenine yönelik yapılan analizde hem “Değerlere İlişkin Tutumlarının” genelinde hem de alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim yaptıkları bilim alanı değer öğretiminde tutuma yönelik anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Bu sonuçlarda programda yer alan değerlerin tüm bilim alanları açısından ortak olarak kazandırılmasının gerekliliği ile açıklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin “Değerlere İlişkin Tutumları” genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyete, mezun olunan okul türüne ve eğitim düzeyine göre farklılık olduğu, ancak mesleki kıdem ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Waller, Kojetin, Bouchard, Lyyken ve Tellegen (1990) ise yaptıkları araştırmada tutum ve değerlerin bu faktörlerin dışında genetik faktörlerden daha çok etkilendiği bulgusuna ulaşmıştır.

Çetin (2013), araştırmasında öğretmen adaylarının tutum puanları ile cinsiyet, Milli değerlerin öğretimini önemli bulma ve öğrencilerin akademik başarı durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğunu, yaşanan yer, anne-babanın eğitim durumu, değişkenleri arasında ise anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından bu araştırmayı desteklediği, eğitim düzeyi değişkeni açısından desteklemediği görülmektedir. Yaşaroğlu (2014) araştırmasında bu araştırmada olduğu gibi sınıf öğretmenlerinin değerlere ilişkin olumlu tutum sergilediklerini gözlemlemiştir. Aynı zamanda bu araştırmanın aksine öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı; kıdeme ve mezun olunan okul türü değişkenleri arasında ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çepni, Kılınç ve Palaz (2019), yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin evrensel değerlere yönelik tutumları ile öğretmenlerin okul ikliminde sergiledikleri davranışları arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin değerlere ilişkin tutumlarının olumlu olmasının değer öğrenimini ve öğretimini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Değerler öğretimine yönelik tutumda demografik faktörlerin etkisinin araştırmalara göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın yapıldığı zaman, bağlam, araştırmanın yürütüldüğü örneklem bu çalışmalarda farklılıklarda bir etken olarak düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasına yönelik tutumlarının yüksek olması önemlidir. Çünkü

öğretmenlerin tutumlarının yüksek olması sınıfta bu değerlerin kazandırılmasına yönelik çabalarının olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi tutum, davranışların ve başarının bir yordayıcısıdır (Kağıtçıbaşı, 1999). Değerlerin kazandırılmasına yönelik öğretmenlerin tutumlarının yüksek olması Türk toplumunun geleneklerinde değerlerin önemli bir yerinin olmasının da bir etkisi olduğu düşünülebilir.

### 5.1.3. Değerlerin Öneme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretimde yer verdikleri değerlerin önem düzeylerini belirlemek amacı ile geliştirilen Değerlerin Önemi Ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin analiz sonuçları ve bunun cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

Değerlerin Öneme yönelik öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması yüksektir. Öğretmenler ölçekte yer alan değerleri (sözünde durma, görev ve sorumluluklarını yerine getirme, mutluluk, yardımseverlik, vb.) “çok önemli” bulduklarını belirtmektedir. Ölçek maddelerinde en yüksek ortalama puanın “sözünde durma”; en düşük ortalama puanın “tutumlu olma” değerine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlerin önem düzeyinin yüksek olması değerlere yönelik tutum puanlarının da yüksek olmasına paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Önem, tutum açısından önemli bir değişkendir. Planlanmış davranış teorisi açısından ele alındığında kişilerin önem atfettikleri bir şeye yönelik tutumları olumlu ve o davranışı gerçekleştirmeye itecektir (Ajzen ve Fishbein, 1980). Bu nedenle öğretmenlerin değerlere ilişkin atfettikleri önem düzeyi ile tutum arasında bir ilişkinin olması ve birbirini desteklemesi beklenir. Nitekim korelasyon analizi sonucunda da Önem ile Tutum değişkenleri arasında orta düzeye yakın pozitif bir ilişkinin olması da bunu destekler niteliktedir. Uslaner (2002: 57) temel değerler ile salt tercihler arasında ayırım yapmaktadır. Değerler genellikle kalıcı ama tercihlerin geçici olduğunu belirtmektedir. Değerler bu nedenle ki belli durumların değerlendirilmesine merkezi konuma gelen ve bazen inançlarımızın bir parçası olan değerlere ilişkin önem düzeyi de duruma göre değişiklik gösterebilmektedir (Inglehart, 1985).

Değerlerin önem sırasının değişmesindeki en büyük nedenin içinde bulunduğu zaman diliminde öncelikli görülen değere duyulan ihtiyaç ve eğilimlerin o an için fazla olmasından kaynaklanmasıdır. Inglehart ve Baker (2000) bu durumun modernleşmeden ve kültürel değişikliklerden kaynaklandığını ifade etmiştir. Dolayısı ile değerle ilişkili öğretmen görüşleri yüksek olsa da atfedilen değer türüne yönelik önemin düzeyi de farklı araştırmalarda (Özdemir ve Sezgin, 2011; Oğuz, 2012;) farklı sonuçları gözlemlemek mümkündür.

Öğretmenlerin değerlerin önemi ile ilgili görüşlerinin çeşitli demografik değişkenler açısından yapılan analiz sonuçlarına göre; ölçeğin genelinde cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının, erkek öğretmenlerin ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu ve farklılaşmanın kadın öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın, etki büyüklüğü analizi sonuçları dikkate alındığında düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin öğretimde değerleri “çok önemli” gördükleri gözlenmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin değerlerin önemine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark yoktur. Öğretmen görüşleri arasında en yüksek ortalama puan 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aitken; en düşük ortalama puan ise 0-5 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin mesleki kıdem açısından öğretimde değerlere, çok önem verdikleri söylenebilir.

Mezun olunan okul değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre ölçeğin genelinde en yüksek ortalama puan Diğer gruptan mezun olan öğretmenlere aitken, en düşük ortalama puanın Eğitim Enstitüsü mezunlarına aittir. Öğretmenlerin “Değerlerin Önemi Ölçeğinin” geneline ilişkin görüşleri mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın kaynağına ilişkin yapılan analiz sonucunda Eğitim Enstitüsü’nden mezun olan öğretmenlerin sıra ortalamasının Eğitim Fakültesi, Eğitim Yüksekokulu ve Diğer grubundaki öğretmenlerin sıra ortalamasından daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bonferroni düzeltmesi sonucunda farklılığın anlamlı olmadığı, yapılan güç analizi sonucunda ise farklılığın düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eğitim Enstitüsü’nden mezun olan öğretmenlerin sıra ortalamasının düşük olması, öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim niteliğinin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Zaman

içinde kültürel ve değerlerdeki yozlaşma ya da değer kaybı veya değerlerdeki erozyon (Yüksel, 1987) nedeni ile süreçte programlarda değerlerin gittikçe artan oranda önemine dikkat çekilmesine neden olmakta ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi programlarına yansıdığı gözlenmektedir (YÖK, 2018). Son yıllarda özellikle programlarda değerlerin kazandırılmasına yönelik artan vurgu gözlenen anlamlı olmasa da farklılıklardaki etken olabilir.

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre ölçeğin genelinde en yüksek ortalama puan Lisans mezunu olan öğretmenlerde görülürken, en düşük ortalama puanın Diğer olan gruba ait olduğu belirlenmiştir. Değerlerin Öneme ilişkin öğretmenlerin eğitim düzeyinin anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Lisans düzeyinde eğitim görmüş öğretmenlerin lisansüstü ve diğer eğitim düzeyindekilere göre sıra ortalamaları daha yüksektir. Lisans düzeyinde öğrenim görmüş öğretmenlerin daha yüksek bir önem düzeyinde görüş belirtmiş olmalarında öğretmen eğitimi programlarında bu yöndeki içeriklerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Her ne kadar etki büyüklüğü bu farklılığın dikkate alınacak düzeyde olmadığını göstermiş olsa da lisans eğitim düzeyindekilerin ortalamalarının görece daha yüksek olması, hizmet öncesi eğitim programlarında son yıllarda değerlere daha fazla vurgu yapılmasından kaynaklanabileceğini ile açıklanabilir. “Değerlerin Öneme İlişkin” görüşlerinde öğrenim görülen bilim alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ve görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin Değerlerin Önemi ile ilgili görüşlerinin yüksek olduğu, bazı demografik faktörlerin (cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü) istatistiksel açıdan önemli olmayan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Özdaş (2013) tarafından yapılan “Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” doktora tezinde öğretmenlerin “Bireylerarası İlişkiler” boyutunda, ortaokul öğrencilerine en çok “Dostluk” değerini, en az ise “Hak ve Özgürlüklere Saygı” değerini kazandırdıkları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. “Milli Değerler” boyutunda ise en çok “Yardımseverlik”, “Millet Sevgisi” ve “Vatanseverlik” değerleri öğrencilere kazandırılırken, en az “Tarihsel mirasa duyarlılık” değerinin kazandırıldığı görülmektedir. “Evrensel Değerler” boyutunda öğretmenlerin, öğrencilerine en çok “Bağışlama” ve “Barış” değerlerini en az “Demokrasi Bilinci” değerini

kazandırdıkları görülmektedir. Araştırmanın sonucunda “Bireyler arası ilişkiler”, “Milli Değerler”, “Evrensel Değerler” ve “Özerklik” boyutlarındaki değerleri “Kısmen Yeterli” düzeyde buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri okul türüne göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaş'ın (2004) “Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” doktora tezinde öğretmenlerin “Saygılı Olmak” ve “Hoşgörülü Olmak” değerlerine yüksek ortalama puan verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Baysal (2013) araştırmasında öğretmenlerin “Dürüstlük” değerine yönelik etkinlikleri daha çok uyguladıklarını tespit etmiştir. Whitney (1986) yaptığı “The Status of Values Education On The Middle and Junior High Schools of Tennessee” doktora tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer öğretiminde en fazla “Dürüstlük, Saygı ve Sorumluluk” değerlerini öğrettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Jafari Kuzu ve Demirel (2019) yaptıkları nitel araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin "İyilikseverlik" teması altında bulunan sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, sorumluluk gibi değerleri ve "Evrensellik" temasında bulunan saygı, hoşgörü gibi değerleri öğretmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki araştırmaların sonuçları ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar arasında benzerlik gözlenmektedir. Simon (1970) yaptığı çalışmada bu araştırmayla benzer şekilde değerlerin birbirinden çok fazla ayırt edilemediği ve birbirleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile değer türlerine öğretmenlerce atfedilen önemin benzerlik göstermesi şaşırtıcı değildir. Bu araştırmada 25 farklı değerden hepsi ile ilgili öğretmen görüşlerinin çok önemli düzeyde olduğu gözlenmiştir.

#### **5.1.4. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnancına Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada ele alınan bir diğer değişken ise öğretmenlerin değer öğretimi ile ilgili öğretmenlerin öz yeterlik algılarıdır. Araştırmada geliştirilen değer öğretimi öz yeterlik ölçeğinin etkinlik tasarlama ve ortamsal faktörleri düzenleme olmak üzere iki faktör yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları her bir alt boyut

açısından ve ölçeğin genelinden elde edilen verilerin analizine yönelik yapılarak yorumlanmıştır. Ayrıca değerler öğretimi öz yeterlik inancının; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuç ve tartışmalara yer verilmektedir.

Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç” boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin çok olumlu olduğu ve en yüksek ortalama puanın bu boyuta ait olduğu tespit edilmiştir. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç” boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ise olumlu olduğu, ancak en düşük ortalama puanın bu boyuta ait olduğu görülmektedir. Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'nin geneline ilişkin öğretmenlerin “olumlu” yönde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inancı arttıkça, değerlerin öğretime yönelik çabaları ve performansları da artacaktır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Pajares, 2002). Ölçeğin Etkinlik Tasarlama boyutunda ve genelinde öğretmen görüşlerinin daha homojen bir dağılım gösterdiği ve ortalama puanlarının ise yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin Ortamsal Faktörleri Düzenleme boyutunda ise ortalama puanının daha düşük olduğu, standart sapma puanının ise daha yüksek olduğu ve öğretmen görüşlerinin ise daha heterojen bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin Etkinlik Tasarlama boyutunda öğretmenlerin genel itibarıyla birbirine yakın görüş beyan ettiklerini ancak Ortamsal Faktörleri Düzenleme açısından öğretmen öz yeterlik düzeylerinin farklılık gösterdiği söylenebilir.

“Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin” geneli ve ölçeğin alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna göre hem erkek öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin; değerler öğretime yönelik öz yeterlik inançlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Gerçek (2006), Çubukçu (2008), Topkaya ve Yavuz (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin öz yeterlik inançları cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Gerek bu araştırmanın gerekse literatürde yer alan araştırmaların sonuçları benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin değerler öğretimi öz yeterlik inanç ölçeğinin genelinde, “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç” ve “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik İnanç” alt boyutlarında en yüksek ortalama puan 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere aitken; en düşük ortalama puan ise 0-5 yıl kıdeme

sahip öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Gerek ölçeğin alt boyutlarında gerekse ölçeğin genelinden elde edilen puanlar dikkate alındığında mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin ortalama puanlarının mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin puanlarına göre fazla olduğu ve değerler öğretim öz yeterlik inançlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre mesleki kıdem açısından hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç” alt boyutunda farklılık mesleki kıdemi 1-5 yıl olan grup ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde olan gruplar arasındadır. Ölçeğin “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç” alt boyutunda ve ölçeğin genelinde farklılık mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde ki grup ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan gruplar arasındadır. İstatistiksel açıdan anlamlı farklılığın, hem ölçeğin genelinde hem de alt boyutlarında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak etki büyüklüğü analizi sonucuna göre her bir grupta farklılığın düşük olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi Aytaç (2018) da öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre farklılaştığı yönünde sonuçlar elde etmiştir. Aynı zamanda mesleki kıdemleri arttıkça öz yeterlik inançlarının da orantılı bir şekilde arttığını tespit etmiştir. Bu durumun mesleki tecrübenin artmasına paralel olarak öğretmenlerin kendi öğrenme ve öğretme potansiyellerine olan inançlarının artmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte Demirel (2009) karakter eğitimi (cesaret, dürüstlük, kibarlık vb) ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz yeterliliklerinin mesleki kıdem açısından farklılık olmadığını belirlemiştir. Mesleki kıdem değerlerin öğretimi öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi tartışmalı olduğu söylenebilir.

Mezun olunan okul değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç” boyutunda en yüksek ortalama puan “Eğitim Yüksekokulu” mezunlarında görülürken, en düşük ortalama puan “Fen-Edebiyat Fakülteleri” mezunlarında görülmektedir. Ölçeğin genelinde ve “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç” boyutunda da en yüksek ortalama puanın Eğitim Yüksekokulu mezunlarında olduğu, en düşük ortalama puanın ise Eğitim Fakülteleri mezunlarına ait olduğu belirlenmiştir. “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç” boyutunda mezun olunan okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı ancak “Ortamsal Faktörleri

Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç” boyutunda ve ölçeğin genelinde ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde ve “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç” boyutunda farklılık “Eğitim Yüksekokulu” ile “Eğitim Fakültesinden” mezun olan öğretmenler arasındadır. Yapılan güç testi analizi sonucunda, belirlenen farklılığın düşük düzeyde olduğunu gözlenmiştir. “Eğitim Yüksekokulundan” mezun olan öğretmenlerin ortalama puanları eğitim fakültesinden mezun olanlara göre daha yüksektir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul, öz yeterlik algıların üzerinde etkisinin düşük olmakla birlikte yine de bir farklılık gözlenmiş olması öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin niteliğinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Özellikle Eğitim Yüksekokullarında verilen eğitimin daha çok sınıf öğretmenlerin yetiştiği kaynak olması, uygulamaya dayalı eğitimlere daha fazla yer verilmiş olmasının (Öztürk, 1998) bunda bir etkisinin olabileceğini düşündürmektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre ölçeğin genelinde, “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç” ve “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç” boyutlarında en yüksek ortalama puan Diğer (Ön lisans, vb.) grupta yer alan öğretmen görüşlerinde görülürken, en düşük ortalama Lisansüstü grubunda yer alan öğretmen görüşlerinde görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin “Etkinlik Tasarlamaya Yönelik Öz Yeterlik İnanç” boyutunda eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç” boyutunda ve ölçeğin genelinde eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Farklılığın “Ortamsal Faktörleri Düzenlemeye Yönelik Öz Yeterlik İnanç” boyutunda ve ölçeğin genelinde Diğer” grup ile Lisansüstü grubu arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan güç testi analizi sonucunda, belirlenen farklılığın düşük düzeyde olduğunu gözlenmiştir. Bu farkın diğer grupta yer alan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Diğer grupta yer alan öğretmenler genellikle 2 veya 3 yıllık eğitim alan, Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokullarını kapsadığı ve bunların lisans tamamlama programı ile lisans mezunlarını kapsamaktadır. Diğer gruptakilerin 2 veya 3 yıllık eğitim alanlardan oluştuğu ve bu grup lehine gözlenen farklılığın, mezun olunan okul türü ile de paralel gösterdiği gözlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin yetişme kaynağı ile ilişkili olduğunu ve uygulanan hizmet programların etkisinin olduğunu düşündürmektedir.



Öğretmenlerin “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeğine” ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde “öğrenim görülen bilim alanı” açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın Sosyal Bilimler alanında öğrenim görmüş öğretmenler lehine olduğu gözlenmiştir. Yapılan etki büyüklüğü analizi sonucunda, belirlenen farklılığın düşük düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Sosyal bilim alanının değerleri vurgulamaya içerik açısından fen ve matematik derslerine göre daha uygun ve fen ve matematik derslerinde değerlerin daha az yer aldığı yönündeki bir düşüncüyü (Laçın-Şimşek, 2004) destekler niteliktedir. Şentürk ve Arslan (2020) yaptıkları çalışmada fen ve matematik derslerinde öğretmenlerin değerler eğitimine daha az yer verildiğini belirtmişlerdir. Literatürdeki bulguları bu araştırmanın sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlerin “Değerler Öğretimi Öz yeterlik İnancı” genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyete ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı, ancak eğitim düzeyine, mesleki kıdem ve öğrenim görülen bilim alanı değişkenlerine göre farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin değerler öğretimi öz yeterlik inançlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Güzel (2018) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik inançları ile değerler arasında pozitif yönde olumlu ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireyin değer sistemleri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik farkındalığı arttıkça değerler öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları da arttığı söylenebilir (Rokeach, 1973; Bandura, 1999). Zimmerman, Bandura, ve Martinez-Pons (1992) yaptıkları çalışmada bireyin öz yeterlik inancının akademik hedef belirlemede ve öğrenme-öğretme sürecindeki mevcut motivasyonu artırma üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olması değerlerin öğretiminde akademik hedef belirlemeyi kolaylaştıracağı ve bu hedefe ulaşma aşamasında ki içsel güdülenmeyi artıracığı söylenebilir.

### 5.1.5. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına Yönelik Sonuç ve

#### Tartışma

Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç Ölçeğinin geneline ve alt boyutları olan “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanca” ilişkin görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin geneline ve diğer boyutlarına göre en düşük ortalamanın “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutuna ait olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde ve Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna inanç boyutunun da standart sapma puanlarının düşük olmasından dolayı öğretmen görüşlerinin daha homojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin ikinci ve üçüncü boyutunda ise standart sapma puanlarının daha yüksek olduğu ve öğretmen görüşlerinin de daha heterojen bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Epistemolojik inanç ölçeğinin Tek Doğru Olduğuna İnanç boyutunun ortalaması diğer iki boyuta göre daha yüksektir. En düşük ortalama ise Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutunda gözlenmiştir.

Ölçeğin her bir alt boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ancak güç testi analizi, istatistiksel farklılığın düşük olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre puan ortalamalarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin her bir boyutta gözlenen farklılık literatürde bazı araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir (Akyıldız, 2018). Murat ve Erten (2018), araştırmalarında öğretmenlerin epistemolojik inançları ile cinsiyetleri arasında bu araştırmada olduğu gibi anlamlı farklılık tespit etmiş ve bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005), Aslan (2017) da yaptığı çalışmada benzer bir sonuç elde ederek “Epistemolojik İnanç Ölçeğinin” alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık belirlemişlerdir. Ancak farklılığın bu çalışmanın aksine kadın öğretmen adayları lehine olduğunu tespit etmişlerdir. Eroğlu ve Güven (2006) ise çalışmalarında cinsiyet açısından ölçeğin birinci ve üçüncü alt boyutunda anlamlı farklılık belirlememişlerdir. Ancak ikinci boyutunda anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın aksine farklılığın kadın öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karhan (2017) ve Kervan (2007) araştırmalarında cinsiyet değişkeni açısından epistemolojik inançlarda anlamlı farklılık belirlememişlerdir. Benzer şekilde Ekinci ve Tican (2017), Kaya ve Ekici (2017) de cinsiyetin

epistemolojik inançlar üzerinde etkili olmadığını belirlemişlerdir. Gerek bu araştırmanın sonuçları gerekse literatürde yapılan araştırmalar, epistemolojik inançlar üzerinde cinsiyet etkisinin farklılık gösterdiği bu farklılıkta örneklem grubu, çalışmanın zamanı gibi özelliklerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mesleki kıdem açısından yapılan analizine göre “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” alt boyutunda elde edilen puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Tukey HSD analizi sonucunda bu alt boyutta farklılık mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde olan grup ile mesleki kıdemi 1-5 ve 6-10 yıl olan gruplar arasında 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu gözlenmiştir. Ancak güç testi analizi sonuçları istatistiksel farklılığın çok düşük olduğunu göstermektedir. Karhan (2007) bu çalışmada olduğu gibi bu boyutta mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık tespit etmiş, diğer boyutlarda tespit etmemiştir. Ancak bu çalışmanın aksine 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek epistemolojik inanca sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Analiz sonuçları, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin mesleki kıdemi düşük olanlara göre Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna yönelik inançlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Murat ve Erten de (2018) fen bilgisi öğretmenlerin epistemolojik inançları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin epistemolojik inançlarının daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekinci ve Tican (2017) ile Kaya ve Ekici (2017) ise yaptıkları araştırmada mesleki kıdemin etkili olmadığını belirlemişlerdir. Özdemir (2013) ise öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde yaptığı araştırmada Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna Yönelik İnanç ile Tek Bir Doğrunun Olduğuna Yönelik İnanç boyutunda farklılık belirlememiştir. Ancak Öğrenmenin yeteneğe Bağlı Olduğuna Yönelik İnanç boyutunda mesleki kıdemi 26 yıl ve üstü ile 1-5 arasında olan öğretmenlerin ortalamalarının diğer mesleki kıdemdekilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mezun olunan okul türü açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda her üç boyutta da anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna yönelik inançlarda Eğitim Fakültesi mezunlarının Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksekokulu mezunlarına göre ortalamaları daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak etki

büyükliğünün düşük olduğu gözlenmiştir. Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna ve Tek Bir Doğru Olduğuna Yönelik İnanç boyutlarında Eğitim Fakültesi Mezunların ortalamasının Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu ve Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Eğitim Fakültesi Mezunu Öğretmenler daha fazla Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı ve Tek Doğru Olduğuna inanç geliştirdikleri, Eğitim Yüksekokulu ve Eğitim Enstitüsü Mezunu öğretmenlerin ise daha fazla Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna yönelik inanç geliştirdikleri gözlenmiştir. Karhan (2007) de çalışmasında bu boyutta anlamlı farklılığa rastlarken, diğer boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Farklığın eğitim fakülteleri ile diğer fakülte mezunları arasında olduğunu ve eğitim fakültesi mezunları lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya ve Ekici (2017) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olmadığını belirlemişlerdir. Özdemir (2013) de mezun olunan okul türünün epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığını belirlemiştir.

Eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”, “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutlarında ve ölçeğin genelinde en yüksek ortalama puanlar Diğer (Ön lisans, vb.) grupta yer alan öğretmen görüşlerinde görülürken, en düşük ortalama puanlar Lisansüstü grubunda yer alan öğretmen görüşlerinde görülmektedir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda da en yüksek ortalama puanın eğitim düzeyi Lisansüstü olan grupta, en düşük ortalama puanın ise eğitim düzeyi Diğer olan gruba ait olduğu görülmektedir. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı fark belirlenmiştir. Ancak güç testi analizi, istatistiksel farklılığın düşük olduğunu göstermektedir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Farklığın gözlendiği “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda Lisans mezunu öğretmenler ile Diğer grubunda yer alan öğretmenler arasında Diğer gruptaki öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hıdıroğlu Özkan (2016) araştırmasında bu araştırmanın aksine epistemolojik inançlar ile lisans ve lisansüstü eğitim alanlar arasında anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Ekinci ve Tican (2017) yaptıkları araştırmada eğitim düzeyinin öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını belirlemişlerdir. Bu çalışmada eğitim düzeyi

açısından gözlenen farklılık ile literatürdeki araştırmalar arasında farklılıklar söz konusudur. Literatürde yer alan söz konusu araştırmalar ile bu çalışma arasında gözlenen farklılığın araştırma zamanı, ele alınan örneklem grubu gibi faktörlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin “Epistemolojik İnanç” ile cinsiyet, okul türü ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık olduğu, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” boyutunda öğrenim görülen bilim alanı değişkeni açısından farklılık olduğu, ölçeğin diğer boyutlarında ise farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ile literatürdeki araştırmalar arasında farklılıklar gözlenmiştir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarında farklı sonuçların gözlenmesinde örneklemin özellikleri, çalışmanın yürütüldüğü yıllar gibi etkenlerin rol oynayabileceği düşünülmektedir. Epistemolojik inançların gelişiminde öğretmenlerin aldıkları eğitim, öğrenme yaşantılarının etkisi (Schommer, 1994) dikkate alındığında çalışmaların yürütüldüğü örneklemelerin farklılıkları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir.

#### **5.1.6. Öğretmenlerin Değerlerin Öğretimine Yönelik Görüşleri ile Değerlere İlişkin Tutumları, Öz Yeterlik İnançları, Değerlerin Önemi ve Epistemolojik İnançları Arasında Anlamlı İlişki Olup Olmadığına Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Epistemolojik inanç ölçeğinin “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” ile “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutu arasında pozitif yönde çok zayıf bir ilişki varken, “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç” boyutu arasında negatif yönde çok zayıf bir ilişki vardır. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç” boyutu ile “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutu arasında da pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. Değerlere ilişkin tutum ile “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutu ve “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç” arasında negatif yönde çok zayıf bir ilişki varken, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutu arasında da negatif yönde zayıf bir ilişki vardır. Değerlere ilişkin tutum ile değerlerin önemi arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır.

Değerlere ilişkin öz yeterlik inancı ile “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” boyutu arasında negatif yönde zayıf bir ilişki varken, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutu arasında negatif yönde çok zayıf bir ilişki vardır. Değerlere ilişkin öz yeterlik inancı ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutu arasında pozitif yönde çok zayıf bir ilişki vardır. Köse ve Dinç (2012) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inancı ile öz yeterlik inancı arasında pozitif yönde olumlu ilişki olduğunu belirtmiştir. Değerlere ilişkin öz yeterlik inancı ile hem değerlerin önemi arasında hem de değerlere ilişkin tutum arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır.

Değerlerin öğretimi ile “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” ve “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” boyutları arasında negatif yönde çok zayıf bir ilişki vardır. Değerlerin öğretimi ile “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğu İnanç” boyutu arasında pozitif yönde çok zayıf bir ilişki vardır. Değerlerin öğretimi ile epistemolojik inançlar arasında gerek pozitif yönde gerekse negatif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Bunun nedenin epistemolojik inançların öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerini etkilemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Chan, 2003). Değerlerin öğretimi ile değerlerin önemi ve değerlere ilişkin öz yeterlik inancı arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. Değerlerin öğretimi ile değerlere ilişkin tutum arasında pozitif yönde çok zayıf bir ilişki vardır.

#### **5.1.7. Öğretmenlerin Değerlerin Öğretimi ile Değerlere İlişkin Tutumları, Öz Yeterlik İnançları, Değerlerin Önemi ve Epistemolojik İnançlarına Yönelik Yapısal Eşitlik Modeline Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada değerler öğretimini yordayan değişkenleri ve bu değişkenlerin birbirini yordayıp yordamadığını belirlemek için “Yol Analizi” yapılmıştır. Bu araştırmada epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutları dışsal değişkenlerdir. Değerlere ilişkin öz yeterlik inancı, tutum, değerlerin önemi ve değerlerin öğretimi içsel değişkenlerdir. Yapılan yol analizi sonucunda modele ait uyum indeksleri mükemmel bulunmuştur.

“Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç” ve “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” orta düzeyde birbirini karşılıklı yordamaktadır. “Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç” ; “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” orta düzeyde, “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancını” zayıf düzeyde, “Değerlere İlişkin Tutumu” orta düzeyde, “Değerlerin Önemini” orta düzeyde ve “Değerler Öğretimini” orta düzeyde yordamaktadır.

“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç”, “Değerlere İlişkin Tutumu” orta düzeyde yordamaktadır. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”; “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancını” ve “Değerler Öğretimini” zayıf düzeyde, “Değerlerin Önemini” ise orta düzeyde yordamaktadır. “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancı” ve “Değerlere İlişkin Tutum”, “Değerler Öğretimini” orta düzeyde yordamaktadır. Bu araştırmanın aksine Caprara ve diğerleri (2006), Güzel (2018) araştırmalarında değerlerin öz yeterlik incancının belirleyicisi olduğu ve yordadığı sonucuna ulaşırken; Rokeach (1973) yaptığı araştırmada bu araştırmada olduğu gibi inançların değerleri etkilediğini tespit etmiştir. Maio ve Olson (1994) da yaptıkları araştırmada, değerlerin farklı açılardan tutumları etkileme potansiyelinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. “Değerlerin Önemi”; “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancını” ve “Değerler Öğretimini” orta düzeyde yordamaktadır. Bandura (1999) da bireylerin değer sistemleri ile öz yeterlik incancı arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Eker (2004) de bu araştırmayı destekler nitelikte öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerini (değerlerini, duygularını ve kişiliklerini, vb.) önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir.

“Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ile “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”, “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancını”, “Değerler Öğretimini” ve “Değerlerin Önemini” yordamamaktadır. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”, “Değerlere İlişkin Tutumu” yordamamaktadır.

“Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç”; “Değerler Öğretimi Öz yeterlik İncancını” pozitif yönde orta düzeyde, “Değerlere İlişkin Tutumu” ve “Değerler Öğretimini” pozitif yönde zayıf düzeyde dolaylı olarak yordarken, “Değerlerin Önemi” üzerinde dolaylı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç”; “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancını”, “Değerlere İlişkin Tutumu” ve “Değerler Öğretimini” pozitif yönde zayıf düzeyde dolaylı olarak yordarken, “Değerlerin Önemi” üzerinde dolaylı etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

“Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”; “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancını” pozitif yönde orta düzeyde, “Değerlere İlişkin Tutumu” ve “Değerler Öğretimini” pozitif yönde zayıf düzeyde dolaylı olarak yordarken, “Değerlerin Önemi” üzerinde dolaylı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. “Değerlerin Önemi” ; “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancını” ve “Değerler Öğretimini” pozitif yönde zayıf düzeyde dolaylı olarak yordarken, “Değerlere İlişkin Tutumu” üzerinde dolaylı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancının”; “Değerlerin Önemi” , “Değerlere İlişkin Tutum” ve “Değerler Öğretimi” üzerinde dolaylı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. “Değerlere İlişkin Tutumun”; “Değerler Öğretimini” pozitif yönde zayıf düzeyde dolaylı olarak yordarken, “Değerlerin Önemi” ve “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancı” üzerinde dolaylı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. “Değerler Öğretiminin”; “Değerlerin Önemini” , “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancı” ve “Değerlere İlişkin Tutumu” üzerinde dolaylı etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak epistemolojik incancın değerler öğretimini, değerlerin önem derecesini, değerlere ilişkin tutumu ve değerler öğretime yönelik öz yeterlik incancını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Schommer-Aikins, Duell ve Barker’ da (2003) araştırmalarında benzer bir sonuç elde ederek epistemolojik inançların hem değer öğretiminin amaçlarını etkilediğini hem de değerlerin şekillenmesinde ve değer öğretiminde etkili olduğunu belirlemiştir.

“Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç”; “Değerlerin Önemine” “Değerler Öğretimi Öz yeterlik İncancına”, “Değerlere İlişkin Tutumuna” ve “Değerler Öğretime” toplam etkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç”; “Değerlerin Önemine” ve “Değerler Öğretime” toplam etki pozitif yönde zayıf düzeyde olduğu belirlenirken, “Değerler Öğretimi Öz yeterlik İncancına” ve “Değerlere İlişkin Tutumu” üzerindeki toplam etki ise pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”; “Değerlerin Önemi”, “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancı”, “Değerlere İlişkin Tutumu” ve “Değerler Öğretimi” üzerindeki toplam etkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Değerlerin Önemi” ; “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İncancı”, “Değerlere İlişkin Tutumu” ve “Değerler Öğretimi” üzerindeki toplam etkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Rokeach (1973) inançların değerleri etkilediğini belirtmiş olup bu araştırmanın aksine değerlerin



tutumları etkilediğini ifade etmiştir. Maio ve Olson (1994) da değerlerin tutumları etkilediği yönünde görüş belirtmiştir. “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnancının”; “Değerlerin Önemi” ve “Değerlere İlişkin Tutum” üzerinde toplam etkisinin olmadığı, “Değerler Öğretimi” üzerinde ise toplam etkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Değerlere İlişkin Tutumun”; “Değerlerin Önemi” üzerinde toplam etkisinin olmadığı, “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnancı” ve “Değerler Öğretimi” üzerinde ise toplam etkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Değerler Öğretiminin”; “Değerlerin Önemi”, “Değerler Öğretimi Öz Yeterlik İnancı” ve “Değerlere İlişkin Tutumu” üzerinde toplam etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Genel bir değerlendime yapıldığında araştırmanın sonucunda öğretmenlerin değerlere önem verdikleri ve öğretimine olumlu baktıkları, değerlere ilişkin tutumlarının, öz yeterlik inançlarının olumlu olduğu, epistemolojik inançlarının olumsuz olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının değerlerin öğretimini, değerlerin önem derecesini, değerlere ilişkin tutumu ve değerler öğretimine yönelik öz yeterlik inancını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediği gözlenmiştir. Bu sonuçlar alanyazında bazı araştırmalar tarafından desteklenirken, bazı araştırmalar tarafından desteklenememektedir. Alana yönelik çalışmalar yurt dışında 19. yüzyılın başlarında, Türkiye de ise 20. yüzyılın başlarında hız kazanmış olup yetersizdir. Bu anlamda değerler öğretimine yönelik özgün ve nitelikli çalışmaların bir an önce literatüre kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Gerek öğretim programları incelendiğinde gerekse araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar doğrultusunda duyuşsal alanın ihmal edildiği, bilişsel alana ağırlık verildiği görülmüştür. Dolayısıyla değerlerin öğretimi de ihmal edilmiştir. Oysaki duyuşsal alana gereken önem verildiği takdirde; hem değerler eğitimin temel amacı olan iyi insan yetiştirme hedefine hem de bilişsel alanın hedeflerine ulaşmak daha kolay olacaktır. Çünkü öğrenenlerin içselleştirme yoluyla öğrenmeleri sağlanacak ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilecektir. Böylece değerler öğretimi sayesinde; bireylerin kişilik gelişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşeceği, dolayısıyla toplumdaki ahlaki sorunların çözülebileceği ve toplumun refah seviyesinin yükseleceği düşünülmektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin iki aşamadan oluşan öneriler getirilmiştir. İlk olarak araştırmının sonuçlarından elde edilen önerilere yer verilecektir. İkinci aşamada ise bu araştırmadan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutmayı sağlayacak önerilere yer verilmiştir.

### 5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin daha çok sınıf içi etkinliklere yer verdiği görülmektedir. Ancak değerlerin öğretiminin süreklilik arz etmesi gerektiğinden dolayı sınıf dışı etkinliklere de yer verilmelidir. Bunun için öğretmenlerin ve okulların ailelerle iletişimi artırması ve gerek görüldüğü takdirde ailelere değerler öğretimine yönelik eğitimler verilmesi, yaratıcı drama atölyesi gibi yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak uygulamalara yer verilerek değerlerin kazanılması sağlanmalıdır.

2. Araştırmanın sonucunda değerlerin öğretiminde mesleki kıdemin önemli olduğu görülmektedir. Bunun meslekte edinilen tecrübeye ve deneyime bağlı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem farkı olmaksızın değerlerin öğretiminde ortamsal faktörleri düzenlemeye, tecrübe ve deneyim kazanmasına yönelik gerek hizmet öncesi, gerekiyorsa hizmet içi eğitimler verilmesi yararlı olacaktır. Aynı zamanda okullarda mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlere, değerlerin öğretilmesinde rehberlik etmesi sağlanabilir.

3. Araştırmada Eğitim Yüksekokulu'ndan mezun olan öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik uygulamalara Eğitim Fakültesi mezunlarından daha çok yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun araştırma örnekleminde yer alan bu öğretmenlerin 2018'den önce mezun olmaları ve Eğitim Yüksekokulu'nda aldıkları eğitim sosyolojisi ve felsefesi derslerinden kaynaklandığı; diğer öğretmenlerin ise bu dersleri öğrenim sürelerince almamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitimler, konferanslar, seminerler yoluyla bu derslere yönelik teorik alt yapıyı içselleştirmelerini sağlayacak şekilde

verilmelidir. YÖK (2018) bu soruna yönelik adım atarak eğitim fakültelerinde her branşta öğretmen adaylarının meslek bilgisi olarak “Eğitimde Ahlak ve Etik” derslerini programlarına eklemiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarına “Karakter ve Değer Eğitimi” alan bilgisi dersi eklenmiştir. Ancak yine bütün branşlarda değerler eğitimi-öğretimine yönelik bir standartlaşma sağlanamamış olup, değerlerin eğitimi-öğretiminde sorumluluğun büyük bir kısmı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği branşlarına atfedilmiştir. Bu derslerin hem bütün branşlarda değerler eğitimi alanında uzman kişiler tarafından verilmesi hem de içeriğinin “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinin içeriğinden farklılaştırılarak verilmesi son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları değerler ve temel değerler üzerinde eleştirel bir şekilde düşünmeleri sağlanmalı; değerler öğretimine yönelik teorik açıdan sağlam, uygulamaya dönük derslerin tüm branşlarda verilmesi ve standartlaştırılması uygun olacaktır.

4. Araştırmada eğitim düzeyi dikkate alındığında Diğer grubunda yer alan öğretmenlerin lisans ve lisansüstünden mezun olan öğretmenlere göre; hem sınıf içinde hem de sınıf dışı değerler öğretiminde daha aktif oldukları görülmektedir. Diğer grubundaki öğretmenlerin ağırlıklı olarak önlisans, eğitim enstitüsü gibi kurumlardan mezun olanlardan oluştuğu dikkate alındığında bu öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde aldıkları eğitimin yanı sıra diğer faktörlere bağlı olarak değerleri daha da önemsedikleri içselleştirdikleri gözlenmiştir. Bu durum, değerlerin eğitimsel yaşamın bir parçası olarak öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde dikkate alınması yararlı olacaktır.

5. Araştırmada öğretmenlerin değerlere ilişkin genel tutumları olumlu bulunmuştur. Aynı zamanda sadece belli başlı dersler aracılığıyla (sosyal bilgiler dersi, din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkçe) öğretilmeye çalışıldığını ve bunun doğru olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun yeniden ele alınması (2023 Eğitim Vizyonunda bu maddeye yönelik öğretim programlarında yeni düzenlemelerin olduğu görülmektedir.) bütün öğretim programlarına yansıtılması ve disiplinler arası yaklaşım sergilenmesi gerekmektedir. Değer eğitimi, öğretim programlarının tamamı ile bütünleştirilmeli ve uygulanabilir olmalıdır. Okullarda her sınıf seviyesi için değerler öğretimine yönelik disiplinler arası yaklaşımı sağlayacak şekilde

öğretmen-veli-öğrenci-idareciden oluşan komisyonlar oluşturulmalıdır. Böylece öğrencilerin değerler öğretiminde bireysel gelişimi takip edilebilir.

6. Araştırmada öğretmenlerin değerlere oldukça fazla önem verdiği görülmektedir. Ancak öğretim programlarında ağırlıklı olarak değerlerin bilişsel boyutunun ele alınmasından dolayı ve değerlerin uygulamaya nasıl yansıtılacağına yeteri derecede bilinmemesinden dolayı bir takım aksaklıklar yaşanmaktadır. Bu nedenle değerlerin duyuşsal boyutu da öğretim sürecine dâhil edilmelidir. Böylece bireylerin değerleri içselleştirerek öğrenmeleri sağlanmalı, bu noktada öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik motivasyon artırıcı etkinlikler ve uygulamalar yapması yararlı olacaktır.

7. Araştırmada öğretmenlerin değer önceliklerinin kişiden kişiye değiştiği görülmektedir. Bu durumun doğal olduğu düşünülmektedir. Ancak değerlerin öncelik sırası belirlenirken toplumun ihtiyaçlarının da düşünülmesi gerekmektedir. Günümüzde suç oranlarının artmasıyla birlikte dürüstlük, adalet, hoşgörü, vb. değerler toplumsal uyumu sağlama ve suç oranını azaltma açısından önem kazanmıştır. Bu tip değerlere daha çok ağırlık verilmeli ve değer öğretimi okulöncesi dönemden başlayarak özel öğretimde dâhil edilerek örgün eğitim süresince desteklenmelidir. Değerler öğretiminin süreklilik göstermesi ve yaşayarak öğretilmesinin eğitimde benimsenmesi değerlerin kazanılması açısından önemlidir.

8. Araştırmada öğretmenlerin genel olarak değerlerin öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının olumlu olduğu görülmektedir. Ancak eğitim fakültesinden mezun olan ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun aldıkları eğitiminin yetersizliğinden ya da verimsiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde ve lisansüstü eğitimlerde öğretmenlerin değerlere ilişkin öz yeterlik inançlarını geliştirici ve destekleyici seminerlere, konferanslara ve panellere yer verilmesi yararlı olabilir.

9. Değerlerin öğretimi, değerlere ilişkin tutum, değerlerin önemi ve değerlere ilişkin öz yeterlik inancı arasında pozitif yönde ilişki vardır. Aynı zamanda epistemolojik inancın alt boyutu olan “Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç” boyutu arasında da pozitif yönde bir ilişki varken diğer boyutları arasında negatif ilişki vardır. Bu durumun değerlerin öğretimi açısından olumlu olduğu düşünülmektedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında bu değişkenlerin birbiriyle

ilişkili olduğu ve birbirini olumlu ya da olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlik eğitimi veren kurumlarda bu değişkenler arasındaki bağı güçlendirecek yönde çalışmaların yapılması değerler öğretiminin kalitesi artırılabilir.

### 5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma Balıkesir il geneli ile sınırlıdır. Çalışmaların Türkiye genelinde daha kapsamlı bir araştırma yapılması Türkiye’de değerler eğitimi, öğretmenlerin değerler öğretimine yönelik davranışlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

2. Bu araştırmada bağımsız değişken olarak cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan türü, eğitim düzeyi ve öğrenim görülen bilim alanı kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim davranışlarını etkileyen farklı değişkenlerin etkisinin de incelenmesi değerler öğretiminin etkililik ve verimliliğine katkı sağlayacaktır.

3. Değerler eğitiminde öğretmen, aile ve sosyal çevrenin etkilerinin birlikte incelenmesi değerlerin kazandırılmasında hangi faktörlerin hangi yaş düzeylerinde daha etkili olduğuna katkı sunabilecektir.

4. Bu araştırmada sadece nicel yöntem kullanılmıştır. Derinlemesine bilgi elde edebilmek için nitel yöntem ya da karma yöntem kullanılabilir.

5. Özellikle son yıllarda öğretmen eğitimi programlarında yapılan değişikliklerle birlikte yeni programların öğretmenlerin değerlerin eğitim-öğretime ilişkin etkilerinin boylamsal araştırmalar ile incelenmesi yararlı olacaktır.

6. Bu araştırmada veriler öğretmenlerin öznel anlatımları dayalı olarak elde edilmiştir. Değerler öğretimi bağlamında öğretmen davranışlarının öğrenci ve veli perspektifinden de incelenmesi okullarda değerlerin kazandırılmasına yönelik öğretmen davranışlarının etkililiğinin değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Abramson, P. R. ve Inglehart, R. (1998). *Value change in global perspective*. USA: The University of Michigan Press.
- Acat, B. M. Tüken, G. ve Karadağ, E. (2010). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, Aralık 4*, 67-89.
- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkileri karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29191/312544>. (Erişim tarihi: 19.11.2018)
- Adak, F. ve Bakır, S. (2017). Science teachers and pre-service science teachers' scientific epistemological beliefs and opinions on the nature of science. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (1), 134-164. <http://dergipark.gov.tr/cuefd/issue/28918/309443>. (Erişim Tarihi: 14.10.2018)
- Adler, A. (2002). *Sosyal duygunun gelişiminde bireysel psikoloji*. (Çev: H. Özgü). İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim, Eğitim Hizmetleri ve Tic. Ltd. Şti.
- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim u. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar, B. , Dönder, A. ve Tan, Ç. (2010). Öğretmen adaylarının epistemolojik anlayışları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4) , Article Number: 1C0217.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktepe, V. ve Tahirlioğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3 (42), 361-384. [https://www.jasstudies.com/Makaleler/1487141987\\_23.%20Yrd.%20Do%C3%A7.%20Dr.%20Vedat%20AKTEPE.pdf](https://www.jasstudies.com/Makaleler/1487141987_23.%20Yrd.%20Do%C3%A7.%20Dr.%20Vedat%20AKTEPE.pdf). (Erişim Tarihi: 09.10.2017)
- Akyıldız, M. (2006). *Faktör analizi-2*. <http://istatistik.gen.tr/faktanalizi-2/>. (Erişim Tarihi: 17.08.2015)
- Akyıldız, S. (2018). Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 217, 77-96.

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/541724>. (Erişim Adresi: 08.12.2021)

Akyıldız, S. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin devam ettiği okullardaki sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ile demokratik değerleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 43 (195), 151-165. [egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/7552/2774](http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/7552/2774). Erişim tarihi: 08.10.2018)

Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2015)*, (9. Baskı). Ankara: Pegem-Akademi Yayınları.

Alibakhshi, G., Nikdel, F. and Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of english as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5 (1), 1-19.

Allport, G. W. (1968). *A person in psychology*. Boston: Beacon Press.

Allport, G. W., Vernon, P. E. and Lindzey, G. (1960 ). *A study of values*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Alpaslan, M. M. ve Ulubey, O. (2016). Öz-Yeterlik ile epistemolojik inançlar ilişkisinin cinsiyet açısından incelenmesi. Ö. Demirel, M. Demirel, E. Yağcı ve N. Yazçayır (Editörler). *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Kitabı* (s. 11-18). Ankara: Pegem Akademi

Arabacı, İ. A. ve Akgül, T. (2013). Elazığ ilinde uygulanan etkinlik temelli değerler öğretimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, Haziran*, 11 (25), 7-31. [http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua\\_1572/1572\\_82874.pdf](http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_1572/1572_82874.pdf). (Erişim tarihi: 16 Şubat 2015)

Arenas, E. (2009). How teachers' attitudes affect their approaches to teaching international students. *Higher Education Research ve Development*, 28 (6), 615-628. DOI: 10.1080/07294360903208096.

Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Aslan, C. (2017). Examining epistemological beliefs of teacher candidates according to various variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 37-50.

Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atkinson, S. P. (2014). *Rethinking personal tutoring systems: the need to build on a foundation of epistemological beliefs*. *Learning ve Teaching Team - BBP University*. <https://sijen.com/wp->

content/uploads/2015/01/rethinkingpersonaltutoring.pdf. (Erişim tarihi: 10.09.2018)

- Australian Government (2009). *Values curriculum resources*. [http://www.curriculum.edu.au/values/val\\_values\\_ed\\_cpl\\_resources\\_2\\_supporting\\_student,27447.html](http://www.curriculum.edu.au/values/val_values_ed_cpl_resources_2_supporting_student,27447.html). (Erişim tarihi: 09.10.2017)
- Aydın, M. Z. ve Akyol-Gürler, ř. (2014). *Okulda değerler eğitimi yöntemler etkinlikler kaynaklar*. (4. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, S. İ., Kaya, N. S. ve Bayraktar, U. (2015). Türkçe öğretiminde öğrenci tutumlarına yönelik yazılan makaleler üzerine meta-analiz çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3 (6), 95-118. [http://ijlet.com/Makaleler/1695590282\\_%C4%B0.%20Se%C3%A7kin%20Ayd%C4%B1n.pdf](http://ijlet.com/Makaleler/1695590282_%C4%B0.%20Se%C3%A7kin%20Ayd%C4%B1n.pdf). (Erişim tarihi: 17.08.2018)
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 41-29. [http://journal.acjes.com/tr/issue/37918/433205#article\\_cite](http://journal.acjes.com/tr/issue/37918/433205#article_cite). (Erişim tarihi: 10.03.2020)
- Aytaç, M. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, 5, 14-22. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jssa/article/viewFile/5000047731/5000045059>. (Erişim tarihi: 18.08.15).
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2013). Değer eğitimi: sorular ve sorunlar. *Gelenekten Geleceğe Kültür-Sanat Dergisi*, 1 (3), 43-55.
- Bağcı, C. ve Elbir, B. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (1), 1321-1333. [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1923597175\\_65\\_ElbirBilal-Canba%C4%9F%C4%B1-edb.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1923597175_65_ElbirBilal-Canba%C4%9F%C4%B1-edb.pdf). (Erişim tarihi: 17.02. 2015)
- Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi.
- Bahçivan, E. (2017). Eğitim bilimlerinde epistemoloji araştırmaları: düne, bugüne ve gelecek perspektiflere eleştirel bakış. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 760-772. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.301121>. (Erişim tarihi: 09.10.2018)



- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji s3zluğu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma y3ntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barni, D., Danioni, F. and Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: the role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, Article Number: 1645.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). *Self-Efficacy in changing societies*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Vol. 5., (p. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67 (3), 1206–1222. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>. (Erişim tarihi: 18.02.2017)
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187–206.
- Başıftçi, F., G3leç, N., Akdoğan, T. ve Koç, Z. (2011). 3đretmen adaylarının değer tercihleri ile epistemolojik inançlarının incelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*'da sunuldu. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/117..pdf>. (17.02.2015)
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide 3lçme: klásik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykul, Y. ve G3zeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik spss uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının 3đretmenler y3n3yle değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde 3niversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit3s3.
- Bektaş, F. (2012). Sınıf 3đretmenlerin sahip oldukları değerlere ilişkin bilişsel kurguları: fenomenolojik bir 3z3mleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1227-1238. <http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/a0a493047c51cfa168c3d700f180d7fdtastr.pdf> (Erişim adresi: 11.02.2016)

- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9 (5), 427-440.
- Bilsky, W. and Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Bilici, A. , Akdur, T. E. , Günday, Ö. , Temizhan, O. ve Çiçek, H. (2011). Eğitim sisteminin ve toplumsal yapıdaki değişmelerin değerler eğitimi üzerindeki etkileri. *Değerler Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Ekim 2011 yılında Osmangazi Üniversitesi'nde* sunuldu. [http://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri\\_detay.aspx?id=126648](http://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=126648) (Erişim adresi: 08.02.2015)
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerler ve değerler eğitimini anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (29), 322-348.
- Bottery, M. (2004). Values education: introduction. R. Bailey, (Edt.) *Teaching Values and Citizenship Across Curriculum: Educating Children For The World*, (ss. 3-13). London: Routledge Falmer.
- Boudon, R. (2001). *The origin of values: the origin of values*. Routledge.
- Bullock, R. R. (2018). *The relationship between epistemological beliefs and attitudes towards science of undergraduate elementary education majors*. Unpublished Dotoral Disertation. Lynchburg: Liberty University, VA.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24. [http://www.zgefdergi.com/Makaleler/1052267735\\_14\\_02\\_Bulut.pdf](http://www.zgefdergi.com/Makaleler/1052267735_14_02_Bulut.pdf). (17.02.2015)
- Büyüköztürk, ř. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi, Güz*, 470-483.
- Büyüköztürk, ř., Akgün, E., A., Karadeniz, ř., Demirel, ř. ve Kılıç, E. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cam, P. (2008). *Dewey, Lipman, and the tradition of reflective education. Pragmatism, Education, and Children* Michael Taylor, Helmut Schreier ve Jr. Paulo Ghiraldelli (Eds.). *International Philosophical Perspectives* (ss.163-185). Amsterdam - New York, Radopti.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Özge (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and 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. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002244050600084>. (Erişim adresi: 10.12.2016)
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe szluğu*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chakrabarti, M. (2003). *Value education: changing perspectives*. Second Edition, India, Nice Printing Press, Delhi.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69 (1), 36- 50.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern Methods For Business Research*, 295 (2), 295-336.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2), 429-436.
- Collins, J. W. and O'Brien, N. P. (2003). *The greenwood dictionary of education*. USA: Greenwood Press.
- Common Cause. How values change. <http://valuesandframes.org/handbook/4-how-values-change/>. (Erişim tarihi: 05.10.2014)
- Coombs-Richardson, R. and Tolson, H. (2005). A comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4 (3), 263- 277.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı* (15. Baskı). İstanbul: Remzi Yayıncılık A.ř.
- Çalışkan, H. ve Karademir, Ç. (2014). Değer yönelimleri lçeği'nin türkçe'ye uyarlanması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Aralık, 12 (28), 47-68.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik zyeterlik lçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, . (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15,) 33-53. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/92333>. (Erişim tarihi: 17.02.2017)
- Çengelci, T. , Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda ğretmen ve ğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 33-56. <http://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-25-makale-2.pdf>. (Erişim tarihi: 27.11.2015)

- Çepni, O., Kılınç, A. Ç. ve Palaz, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin evrensel değerlere yönelik tutum düzeylerinin bir yordayıcısı olarak okul iklimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 608-623. <http://www.itobiad.com/issue/43055/515047>. (Erişim tarihi: 08.04.2020)
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/161/cetin.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/cetin.htm). (Erişim tarihi: 03.01.2015)
- Çetin, Ş. (2013), Öğretmen adaylarının milli değerlerin öğretimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 8 (8), 1733-1743.
- Chan, K-W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs to approaches to learning. *Research in Education*, 69 (1), 36-50.
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1), 59-69. [http://www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_V/19\\_2008\\_a\\_cicek.pdf](http://www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_V/19_2008_a_cicek.pdf). (Erişim tarihi: 23.03.2016)
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çokluk, Ö. , Şekercioğlu, Ö. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 4 (1), 148-158. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63267>. (Erişim tarihi: 13.12.2016)
- Demir, M. Y. (2009). Yapılandırmacı teori. Şahin M. (Editör), *Öğrenme Teorileri* (s. 234-278). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, S. B. ve Koç, K. (2009), Evrensel değerlere ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği, *1.Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Uşak: Uşak Üniversitesi, ss. 298-403. 5 Nisan 2013 tarihinde, [http://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri\\_detay.aspx?id=50167](http://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=50167). (Erişim tarihi: 15.03.2015)
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (37), 36-49.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme, kuramdan uygulamaya* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirtaş, H. M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/278/241>. (Erişim tarihi: 13.03.2018)
- Deroche, E. F. and Williams, M. M. (2001). *Character education*. Boston: Scarecrow Press, Inc.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 111-125.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi, cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Dewey, J.(1969). *Moral principles in education*. Newyork: Greenwood Press.
- Dilekli, Y. ve Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji: kavram ve sorunlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2012). Değerler eğitimi. Öztürk C. (Editörler), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 225-256). Ankara: Pegem Akademi,
- Edwards, J. (1996). Values and values education in schools. Halstead, J. M.and Taylor, M. J. (Eds.), *Values in Education and Education in Values* (ss. 161-175). London Washington, D.C: Taylor ve Francis Group.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 162-178. [http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/471052206\\_MAKALE\\_9.pdf](http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/471052206_MAKALE_9.pdf). (Erişim tarihi: 18.02.2015)
- Ekinci, N. (2017). Examining the relationships between epistemological beliefs and teaching and learning conceptions of lower-secondary education teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18 (1), 344-358. DOI: 10.17679/inuefd.307065.
- Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamaları. *Itobiad: Journal of the Human ve Social Science Researches*, 6 (3), 1747-1773.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.

- Ellis, P. D. (2010), *The essential guide to effect size, statistical power, metaanalysis and interpretation research results*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216. [http://utf.dergisi.org/pdf/pdf\\_UTF\\_149.pdf](http://utf.dergisi.org/pdf/pdf_UTF_149.pdf). (Erişim tarihi: 19.08.2015)
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkorkmaz, Ü. , Etikan, İ. , Demir, O. , Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*. 33 (1). <http://www.turkiyeklinikleri.com/article/tr-dogrulayici-faktor-analizi-ve-uyum-indeksleri-64107.html>. (Erişim tarihi: 19.08.2015)
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Fraenkel, J.R. (1977). *How to teach about values: an analytical approach*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Fidan-Kurtdede, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2), 1-18. [www.keg.aku.edu.tr](http://www.keg.aku.edu.tr) (Erişim tarihi: 06.01.2019)
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir?* (Çev: N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. Third Edition, London: SAGE Publications Ltd.
- Fisher, R. (2000). Philosophy for children: how philosophical enquiry can foster values in education in schools. R. Gardner, J. Cairns ve D. Lawtons (Eds). *Education For Values, Morals Ethics And Citizenship In Contemporary Teaching*, (s.s. 47-69) London: Kogan Page Limited.
- Gerçek (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 57-73. <http://dergipark.gov.tr/auebfd/issue/38400/445355>. (Erişim tarihi: 02.04.2017)
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 95-134.
- Gülşen, C. (2017). Öğretmen adaylarının bireysel değerler yönetimi hakkındaki görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 57-71
- Gümüş, Özlem. D. (2009). *Kültür, değerler, kişilik ve siyasal ideoloji arasındaki ilişkiler: (Türkiye-ABD)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar ahlâk psikolojisi, ahlâkî değerler ve ahlâkî gelişme*. Profesörlük Tezi. İstanbul: Ötüken Yayın.
- Güzel, H. (2018). Öğretmen adaylarının değerleri ve akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3 (72), 1-14. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7921>.
- Hall, D. J. (2008). Decision makers and their need for support. Bernus, P. , Blazewicz, J. , Schmidt, G. and Shaw, M. (Eds.), *International Handbook on Information Systems* (ss. 83-102). New York: Springer.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (Eds.), *Values in Education and Education in Values* (ss. 2-14). London Washington, D.C: Taylor ve Francis Group.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30, 169–202.
- Hançerlioğlu, O. (1989). *Felsefe sözlüğü* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harecker, G. (2012). Teaching values at school: a way to reach a better understanding in our world. *New Perspectives in Science Education, Austria*. [http://conference.pixel-online.net/science/common/download/Paper\\_pdf/325-IBL26-FP-Harecker-NPSE2012.pdf](http://conference.pixel-online.net/science/common/download/Paper_pdf/325-IBL26-FP-Harecker-NPSE2012.pdf). (Erişim tarihi: 02.04.2014)
- Hayden, F. G. (1988). Values, beliefs, and attitudes in a sociotechnical setting. University of Nebraska-Lincoln, *Economics Department Faculty Publications*. 6 (1), <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=confacpub>. (Erişim tarihi: 20.03.2015)
- Hıdıroğlu Özkan, Y. (2016). *Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisine ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hofer, B. K. and Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88–140. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543067001088> (Erişim tarihi: 27.03.2016)
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. and Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind*. Third Edition, London: McGraw-Hill.
- Hökelekli, H. (2011). *Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Huang, T. (2016). Integrating the ontological, epistemological and sociocultural aspects: a holistic view of teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Volume: 22, Issue: 8.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2016.1200547>.  
(Erişim tarihi: 24.09.2018)

Hüseyinlioğlu, B. (2010). *Bireysel değerler ve örgütsel bağlılık düzeyi ilişkisi: asker hastanesi çalışanları üzerinde bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Inglehart, R. (1985). Aggregate stability and individual-level flux in mass belief systems: the level of analysis paradox. *American Political Science Review*, 79 (1): 97–116.

Inglehart, R. F. (1990). *Culture shift*. Princeton: Princeton University Press.

Inglehart, R. F. (2008). Changing values among western publics from 1970 to 2006, *west european politics*. 31 (1-2), 130-146.  
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01402380701834747>. (Erişim tarihi: 10.03.2016)

Inglehart, R. F. and Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19–51.  
<http://www.jstor.org/stable/2657288>. (Erişim tarihi: 10.03.2016)

Inglehart, R. F., Basanez, M. and Moreno, A. (2008). *Human values and beliefs: a cross-cultural sourcebook*. USA:University of Michigan Press.

Institute of Management Accountants [IMA], (2008). *Values and ethics: from inception to practice*  
<http://www.imanet.org/PDFs/Public/Research/SMA/Values%20and%20Ethics%20From%20Inception%20to%20Practice.pdf>. (Erişim tarihi: 09.10.2014)

iEduNote. (2017). *Difference between values and attitudes*.  
<https://iedunote.com/values-attitudes-difference>. (Erişim tarihi: 05.01.2018)

İmsal, E. F. (2019). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Jafari-Kuzu, K. ve Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi International Journal of Early Childhood Education Studies*, 4 (1), 13-35. <http://ijeces.hku.edu.tr/en/download/article-file/802228>. (Erişim tarihi: 01.10.2019)

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kalaycı, ř. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (Ed.) Ankara: Asil Yayınevi.

Karababa, A. (2014). Kuramsal temelde değerler. Dilmaç B. ve Bircan H. H. (Editörler), *Değerler ve Değerler Psikolojisi* (s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi,



- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kartopu, S. (2016). Öz yeterlilik algısında dindarlık eğiliminin rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 50, 73-92, [https://www.jasstudies.com/Makaleler/1854672594\\_5-Do%C3%A7.%20Dr.%20Saffet%20KARTOPU.pdf](https://www.jasstudies.com/Makaleler/1854672594_5-Do%C3%A7.%20Dr.%20Saffet%20KARTOPU.pdf). (Erişim tarihi: 16.03.2017)
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, E. ve Ekici, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16 (2), 782-813. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr> doi: 10.17051/ilkonline.2017.304735. (Erişim tarihi: 10.05.2017)
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2014). *Ahlak değerler ve eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: a personal journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education ve Development*, 39 (1), 4- 17.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Third Edition, New York: Guilford Publications, Inc.,
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. (Eds: Parsons, T. and Shils, E.) *Toward a General Theory of Action*, (388-433). Harvard University Press, Cambridge, <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>. (Erişim tarihi: 15.03.2017)
- Koballa, T. R. (1988). Attitude and related concepts in science education. *Science Education*, 72 (2), 115–126.

- Kopelman, R. E. , Rovenpor, J. L. and Guan, M, (2003). “The study of values: construction of the fourth edition,” *Journal of Vocational Behavior*, 62 (2), 203-220.  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879102000477>.  
(Erişim tarihi: 08.01.2016)
- Köklü, N., Büyüköztürk, ř. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köse, S. ve Dinç, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 121-141.
- Kumar, M. (2018). The relationship between beliefs, values, attitudes and behaviours. <https://owlcation.com/social-sciences/Teaching-and-Assessing-Attitudes>. (Erişim tarihi: 13.07.2018)
- Kurt, F. (2009). *Investigating students' epistemological beliefs through gender, grade level, and fields of the study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurtdaş, E. M. (2017). Değerlerin kaynağı ve anlamlandırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (21), 349-366
- Küçükyılmaz, A. E. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2), 1-23.
- Laçın-Şimşek, C. (2004). Fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (7-8): 127-146.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Liem, A. D., Lau, S., and Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 486–512. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.08.001. (Erişim tarihi: 10.05.2018)
- Liljedahl P. and Oesterle S. (2014) Teacher beliefs, attitudes, and self-efficacy in mathematics education. In: Lerman S. (eds) *Encyclopedia of Mathematics Education*, (S.S. 583-585). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4978-8\\_149](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4978-8_149). (Erişim tarihi: 12.03.2016)
- Linnenbrink, E. A., and Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading ve Writing Quarterly*, 19 (2), 119–137.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573560308223> (Erişim tarihi: 12.01.2018)

Mackenzie, D. L., (1970). *The relation between the self-concept and values of parents with their children*. Unpublished Master's Thesis, North Texas State University, Denton, Texas.

Maio, G. R., and Olson, J. M. (1995). *Relations between values, attitudes, and behavioral intentions: the moderating role of attitude function*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31 (3), 266–285. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002210318571013X> (Erişim tarihi: 17.12.2017)

Maor, D. and Taylor, P.C. (1995). Teacher epistemology and scientific inquiry in computerised classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 839–854.

McLaughlin, B. (1965). Values 'in behavioral science. *Journal of Religion and Health*, 4, 258-79.

MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4. ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB (2010). *Değerler eğitimi yönergesi*. [mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015\\_02/09093609\\_degerleregitimi.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf). (Erişim tarihi: 08.07.2016)

MEB (2016). *Balıkesir eğitimde niteliği geliştirme ve izleme projesi (BENGİ)*. Balıkesir: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Basımevi.

Meral, M. ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 129-146.

Milli eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği onuncu bölüm (ortak hükümler). (2015). *T. C. Resmi Gazete*, 29329, 17 Nisan 2015.

Murat, A. ve Erten, H. (2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (2), 38-63.

Namlı Başçı, Z. (2017), Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerler eğitiminin incelenmesi: erzurum örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 343-367. <http://www.itobiad.com/download/article-file/316670>. (Erişim tarihi: 18.09.2018)

Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi*. (Çev: R. Çelik). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ocak, G. ve Yamaç, A. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 369-387.

<http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/dd5f939027173a88817d3f65997f04f269387.pdf>. (Erişim tarihi: 19.08.2018) tarihinde alınmıştır.

- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimi ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1309-1325.
- Oral, T. (2014). Psikolojik perspektiften değer kavramı. B. Dilmaç ve H. H. Bircan (Editörler), *Değerler ve Değerler Psikolojisi*, (s. 21-30). Ankara: Pegem Akademi
- Özdamar, K. (2010). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)* c.2, Kaan Kitabevi: Eskişehir.
- Özdamar, K. (2011). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)* c.1, Kaan Kitabevi: Eskişehir
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, İ. (2013). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S. ve 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.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-240. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29198/312597> (Erişim tarihi: 19.01.2021)
- Özgözgü, S., Bektaş, M., Arıkan, F. ve Şimşek, H. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının genel öz-yeterlik inançları ve örgütsel özdeşleşme algıları, *Elementary Education Online*, 16 (3), 1058-1078. DOI: 10.17051/ilkonline.2017.330242. (Erişim tarihi: 17.09.2018)
- Öztürk, C. (1998). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını.
- Öztürk-Kuter, F. ve Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3 (6), Güz, 75-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210603>. (Erişim tarihi: 17.05.2021)
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543066004543> (Erişim tarihi: 10.12.2016)

- Pajares, F. (2002). "Overview of social cognitive theory and of self-efficacy". <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>. (Erişim tarihi: 12.10.2016)
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading ve Writing Quarterly*, 19 (2), 139–158. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573560308222> (Erişim tarihi: 10.12.2016)
- Parashar, S., Dhar S. ve Dahr, U. (2004). Perception of values: a study of future professionals. *Journal of Human Values*, 10, 143-152.
- Pehlivan, İ. (2000). *Okul-çevre ilişkileri, (yönetici adaylarının eğitimi ders notları)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları
- Piaget, J. (1992). *Epistemoloji ve psikoloji (bir bilgi kuramına doğru)*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Pintrich, P. R., and Schunk, D. H. (1995). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Poole, M. (1995). *Beliefs and values in science education*. Philadelphia: Open University Press.
- Prasad, R. D. (2008). *The school, teacher-student relations and values*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Prencipe, A. and Helwig, C. C. (2002). The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts. *Child Development*, 73 (3), 841–856. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8624.00442>. (Erişim tarihi: 08.05.2018)
- Prentice, D. A. (1987). Psychological correspondence of possessions, attitudes, and values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 993-1003. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.993>. (Erişim tarihi: 21.09.2018)
- Pring, R. (2010). International research handbook on values education and student wellbeing. Lovat, T. , Toomey, R. and Clement, N. (Eds .). Preface (s. 5-6). New York: Springer.
- Priyadarshini, S. S. and Thangarajathi, S. (2017). Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education, *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 10 (3), <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138675.pdf>. (Erişim tarihi: 10.05.2017)
- Puente, A. E., Awkard, J., Tesh, T. and Southkard, D. (1986). Values of psychology and non psychology majors. *Psychological Reports*, 59, 880-882 <http://antonioepuente.com/wp-content/uploads/2013/01/1986.-Values-of-psychology-and-non-psychology-majors-1986.pdf>. (Erişim tarihi: 08.01.2016)

- Reynolds, M. (1999). Values education, reflective practice and initial teacher training. *Irish Educational Studies*, 18 (1), 129–140. doi:10.1080/0332331990180114
- Rhodes, B. and Roux, C. (2004). Identifying values and beliefs in an outcomes-based curriculum. *South African Journal of Education*, 24 (1), 25-30. <http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/24962> (Erişim tarihi: 13.11.2014)
- Rimm-Kaufman, S. E. and Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104 (4), 321-341.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Collier Macmillan Publishers.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Collier Macmillan Publishers.
- Rueda, R. and Ragusa, G. (2010). English language learners with special needs. P. Peterson, E. Baker and B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, (701-707). Oxford: Elsevier.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Satherley, N., Milojev, P., Greaves, L. M., Huang, Y. , Osborne, D., Bulbulia, J. and Sibley, C. G. (2015). Demographic and Psychological Predictors of Panel Attrition: Evidence from the New Zealand Attitudes and Values Study. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0121950>. (Erişim tarihi: 06.07.2018)
- Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner and P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs About Text and Instruction With Text* (s. 25–40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*. 39 (1), 19–29.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K. and Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*. 44 (3), 347-366.
- Schommer-Aikins, M. and Easter, M. (2008). Epistemological beliefs' contributions to study strategies of Asian Americans and European Americans. *Journal of Educational Psychology*. 100 (4), 920–929.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.).

*Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25), (s. 1–65). New York: Academic Press

- Schwartz, H. S. (2006). *Basic human values: theory, measurement, and applications*. seangallaghersite.com. (Erişim tarihi: 10.05.2014)
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>. (Erişim tarihi: 13.05.2014)
- Schwartz, H. S. and Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26 (92). <http://jcc.sagepub.com/content/26/1/92>. (Erişim tarihi: 20.05.2015)
- Schwartz, S. H. and Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: a cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (4), 465–497.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 137-146, Elazığ-2004.
- Shore, K. (2013). The teaching of values. <http://drkennethshore.nprinc.com/for-parents/the-teaching-of-values/>. (Erişim tarihi: 23.05.2015)
- Shrigley, R. L., Koballa, T. R. and Simpson, R. D. (1988). Defining attitude for science educators. *Journal of Research in Science Teaching*, 25 (8), 659–678.
- Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji: davranış bilimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Simon, W. E. , (1970). Self-Concept and the validity of the Allport-Vernon-Lindzey study of values. *Perceptual and Motor Skills*, 31, 263-266 <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pms.1970.31.1.263>. (Erişim tarihi: 10.01.2016)
- Sthevens, C. D. and Turner, M. E. (1959). The regression analysis of causal paths. *International Biometric Society*, 15 (2), 236-258.
- Stika, P. (2012). *The roll of values in teaching*. Unpublished Bachelor Thesis, University of Masaryk, Brno.
- Sünger, M. (2007). *An analysis of efficacy beliefs, epistemological beliefs and attitudes towards science in preservice elementary science teachers and secondary science teachers*. Unpublished Master's thesis. Ankara: The Graduate School of Natural and Applied Sciences of Middle East Technical University.
- Şen, Ü. (2007). *Millî eğitim bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şentürk, G. ve Arslan, M. (2020). Fen bilimleri dersinde değerler eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 5 (1), 55-88. <http://doi.org/10.51280/yjer.2020.3>. (Erişim tarihi: 05.01.2021)
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F., (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. (9. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık
- Suhr, D. (2008). Step your way through path analysis, Western users of SAS software. *Conference Proceedings*. [www.wuss.org/proceedings08/08WUSS%20Proceedings/papers/pos/pos04.pdf](http://www.wuss.org/proceedings08/08WUSS%20Proceedings/papers/pos/pos04.pdf). (Erişim tarihi: 17.02.19)
- TDK (2015). *Güncel Türkçe sözlük*. Web: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gtsvearama=gtsveguid=TDK.GTS.558ac1ce2afd80.67992688](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvearama=gtsveguid=TDK.GTS.558ac1ce2afd80.67992688). (Erişim tarihi: 05.05.2015)
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn ve Bacon Inc.
- Tai, D. W. S. , Hu, Y. C. , Wang, R. and Chen, J. L. (2012, February). *What is the impact of teacher self-efficacy on the student learning outcome?3rd WIETE Annual Conference on Engineering and Technology Education, Pattaya, Thailand*. <http://www.wiete.com.au/conferences/3wiete/Pages/15-Tai-D.pdf>. (Erişim tarihi: 10.02.2015)
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Ankara, s. 32.
- Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Tatlıldil, H. (1992). *Çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.
- Thomas, W. and Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tezci, E., Erdener, M. A. ve Atıcı, S. (2016). The effect of pre-service teachers' epistemological beliefs on teaching approaches. *Universal Journal*



*of Educational Research*, 4 (12A), 205-215, DOI: 10.13189/ujer.2016.041326. (Erişim tarihi: 20.04.2020)

- Thornberg, R. and Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: a qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33 (4), 529-554.
- Timuçin, A., (2004). *Felsefe sözlüğü*. (5. Baskı) İstanbul: Bulut Yayın Dağıtım A.Ş.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tokmak, N. (2009). *Öğretmenlerin değer yargılarının eğitim süreçlerine etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri.
- Tonga, D. ve Uslu, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (1), 91-110. [http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt16Sayi1/JKEF\\_16\\_1\\_2015\\_91\\_110.pdf](http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt16Sayi1/JKEF_16_1_2015_91_110.pdf). (Erişim tarihi: 05.02.2016)
- Topçu, M. S. ve Aslan, M. (2011). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve değerleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Ekim 2011 yılında Osmangazi Üniversitesi'nde* sunuldu. [https://www.Pegem.Net/Akademi/Sempozyumbildiri\\_Detay.aspx?İd=126895](https://www.Pegem.Net/Akademi/Sempozyumbildiri_Detay.aspx?İd=126895) (Erişim tarihi: 15.02.2015)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tütüncü, Ö. ve D. Küçükusta (2008). Organizasyonlarda bireyler: davranış, tutum ve motivasyon, 2. *Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı, Çeşme, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, s.s. 21-24* [web.deu.edu.tr/kalite/dosyalar/ulusal\\_bildiri/EkD.doc](http://web.deu.edu.tr/kalite/dosyalar/ulusal_bildiri/EkD.doc) (Erişim tarihi: 10.11.2016)
- Uluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD.)*, 16 (1), 289-308. [http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt16Sayi1/JKEF\\_16\\_1\\_2015\\_289\\_308.pdf](http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt16Sayi1/JKEF_16_1_2015_289_308.pdf). (Erişim tarihi: 09.08.2018)

- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Editörler), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Ungoed-Thomas, J. (1996). Vision, values an virtues, J. Mark Halstead and Monica J. Taylor (Ed.). *Values in Education and Education in Values* (143-154). London, The Falmer Press.
- Ural, Ş. (1998). Epistemolojik açıdan değerler ve ahlak. *Doğu-Batı Üç Aylık Düşünce Dergisi*. Ağustos, 4, 41-49. (Erişim tarihi: 17.02.2015)
- Uslaner, E. M. (2002). *The moral foundations of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ülken, H. Z. (2008). *Felsefeye giriş I doğa bilimleri, felsefe ve metodolojisi*. Ruken K. ve Emre Y. (Editörler). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Üztemur, S. ve Dinç, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin epistemolojik inançlarının keşfedilmesinde öğrenci merkezli bir yaklaşım: çiz-yaz-anlat tekniği, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/1579> (Erişim tarihi: 12.10.2018)
- Vanlnuyse, P. (2002). The origin of values: sociology and philosophy of beliefs. *Acta Sociologica*, 45 (3), 240-242.
- Veugelers, W. (1995). Teachers and values regarding labour, *Curriculum Studies*, 3 (2), 169-182, DOI: 10.1080/0965975950030204.
- Veugelers, W. ve Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (4), 377-390.
- Yaşaroğlu, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 503-515.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 109-128.
- Yılmaz, M. , Bayraktar, R. ve Gökkurt Özdemir, B. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 4 (2), 50-58. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/393918> (Erişim tarihi: 29.09.2018)

- Yılmaz, M. ve Yılmaz, Ö. F. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 737–748, Haziran. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/314704>. (Erişim tarihi: 05.12.2017)
- Young, A. W. (1942). *A study of the dominance of six basic motives in personality as forth by Eduard Spranger in his book, "types of men"*. Unpublished Master's Thesis, University of Atlanta, Georgia.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>. (20.05.2020)
- Yüksel, A. H. (1987). *Atatürkçü düşünce sisteminde kültürel iletişimin modele dayalı boyutları*. Eskişehir: Anadolu Üniv. Yay. No: 27.
- Zehir Topkaya, E. ve Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: a case of pre-service english language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.1>. (Erişim tarihi: 19.05.2018)
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82–91. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>. (Erişim tarihi: 10.12.2016)
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. and Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663–676.
- Waller, N. G., Kojetin, B. A., Bouchard, T. J., Lyyken, D. T. and Tellegen, A. (1990). *Genetic and environmental influences on religious interests, attitudes, and values: a study of twins reared apart and together*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00083.x> (Erişim tarihi: 19.07.2018)
- Walter, B. A. (2009). *Epistemological beliefs: differences among educators*, Unpublished Master of Education, Wichita State University. <https://soar.wichita.edu/bitstream/handle/10057/2528/t09052.pdf?sequence=1>. (Erişim tarihi: 18.09. 2108)
- West, S. G., Taylor, A. B. and Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In Rick H. Hoyle (Ed.). *Handbook of Structural Equation Modeling*, (s.209-232).USA: The Guilford Press.
- White, J. (2004). Introduction. *rethinking the school curriculum values, aims and purposes*, 1-30 (Ed. John White). Canada, USA: Taylor ve Francis Group.
- Whitehouse, J. C. , Allcock, J. B. and Cuviller, A. (1983). *Emile Durkheim*. Melbourne: Cambridge University Press.

Whitney, I. B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of tennessee*. Unpublished PhD Thesis. USA: Tennessee State University.

Wood, R.E. and Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.

Wrightsman, L. S. (1977). *Social psychology*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing.



## EKLER

### EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

#### Değerli Öğretmenim,

Bu araştırma, sizin sınıf içerisinde öğretimini yaptığınız değerlerin neler olduğunu belirlemek; ayrıca bu değerlerin, sizlerin öz yeterliğiniz ve epistemolojik inançlarınız ile ilişkisini açıklamak amacıyla yapılmaktadır. Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve saklı tutulacaktır.

Araştırma için sizlere kişisel bilgi formu, değerler öğretimi ölçeği, değerlere ilişkin tutum ölçeği, değerlerin önemi ölçeği, değerler öğretimi öz yeterlik inanç ölçeği ve epistemolojik inanç ölçeği verilmiştir. **Ölçekte verilen ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur.** Her ifadeye verilebilecek yanıt, kişiden kişiye değişebilmektedir. Vereceğiniz cevaplar yapılan araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi açısından çok önemlidir. Bu nedenle lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve **boş bırakmadan** size en uygun olan seçeneğe (x) işaretini koyunuz.

İlginiz ve sabrınız için şimdiden teşekkür ederiz.

#### 1) KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1) **Cinsiyet:** Bay ( ) Bayan ( )

2) **Mesleki kıdem:** 0-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 21 ve üstü ( )

3) **Mezun olunan okul:** Eğitim Fakültesi ( ) Eğitim Enstitüsü ( )

Eğitim Yüksekokulu ( ) Fen-Edebiyat Fakültesi ( )

Diğer ( ) Lütfen Belirtiniz.....

4) **Mezun olunan bölüm:** .....

5) **Eğitim düzeyi:** Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

Diğer ( ) Lütfen Belirtiniz.....

**Değerli Öğretmenim,**

Bu araştırma, sizin sınıf içerisinde öğretiminizi yaptığınız değerlerin neler olduğunu belirlemek, ayrıca bu değerlerin, sizin öz yeterliliğiniz ve epistemolojik inançlarınız ile ilişkisini açıklamak amacıyla yapılmaktadır. Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve saklı tutulacaktır.

Araştırma için sizlere kişisel bilgi formu, sınıf içi değerler öğretimi ölçeği, epistemolojik inanç ölçeği verilmiştir. Ölçekte verilen ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Her ifadeye verilebilecek yanıt, kişiden kişiye değişebilmektedir. Vereceğiniz cevaplar yapılan araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi açısından çok önemlidir. Bu nedenle lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve boş bırakmadan size en uygun olan seçeneğe (X) işaretini koyunuz.

İlginiz ve sabrınız için şimdiden teşekkür ederiz.

**1) KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1) Cinsiyet: Bay ( ) Bayan ( )

2) Mesleki kıdem: 0-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 21 ve üstü ( )

3) Mezun olunan okul: Eğitim Fakültesi ( ) Eğitim Enstitüsü ( )

Eğitim Yüksekokulu ( ) Fen-Edebiyat Fakültesi ( )

Diğer ( ) Lütfen Belirtiniz

4) Mezun olunan bölümü: .....

5) Eğitim düzeyi: Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

Diğer ( ) Lütfen Belirtiniz

6) Okutulan sınıf seviyesi: .....



## EK-2. DEĞERLER ÖĞRETİMİ ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Bu ölçek sınıf içi uygulamalarda öğretimi yapılan değerleri belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Aşağıdaki etkinliklere katılım düzeyinizi her bir maddenin karşısındaki 5=Her zaman, 4=Sıklıkla, 3=Ara sıra, 2=Nadiren,

No	Maddeler	5=Her Zaman	4=Sıklıkla	3=Ara Sıra	2=Nadiren	1=Hiç
2	İkilem (problem) durumları vererek (iyi-kötü, doğru-yanlış, vb.) öğrencilerle tartışıyorum.					
5	Sınıfımda çoğunlukla bireysel aktiviteler yerine işbirlikli öğrenme, grup çalışması ve ekiple öğrenme gibi yöntem ve tekniklerle dersi işliyorum					
9	Sınıfta öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlamak için (birlikte yemek yeme ve gezi düzenlemek, vb.) etkinlikler düzenliyorum.					
10	Öğrencilerimi ve ailelerini kendi evime davet ediyorum.					
11	Öğrencilerimi yanıma alarak diğer öğrencilerin evlerine ziyarete					

**1=Hiç seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.**

	gidiyorum.						
13	Sınıfta öğrencilere aile içerisindeki hangi görevleri (ekmek almak, çöp atmak, odasını temizlemek, sofrayı kurmak, vb.) yaptıklarını soruyorum.						
14	Öğrencilerim benim değerlerimi benimliyor.						
22	Ders işlerken öğrencilerime yönelttiğim sorulara, onların söz alarak cevap vermelerini sağlıyorum.						
23	Bedensel gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi için öğrencilerime dengeli ve yeterli beslenme etkinlikleri düzenliyorum.						
28	Öğrencilerime vatani korumanın sadece cephede savaşarak değil, aynı zamanda eğitim ve bilim yoluyla da olabileceğini öğretiyorum.						
29	Değerler sözcüklerle öğretilmeyeceğinden daha çok davranışlarıyla öğrencilerime örnek olmaya çalışıyorum.						





## 2) SINIF İÇİ DEĞERLER ÖĞRETİMİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu ölçek sınıf içi uygulamalarda öğretimi yapılan değerleri belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Aşağıdaki etkinliklere katılım düzeyinizi her bir maddenin karşısındaki 5=Her zaman, 4=Sıklıkla, 3=Ara sıra, 2=Nadiren, 1=Hiç seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

No	Maddeler	5=Her Zaman	4=Sıklıkla	3=Ara Sıra	2=Nadiren	1=Hiç
1	Sınıfta sorumlulukları kendim yapmaktansa öğrencilerime yükliyorum.					
2	Çatışmacı durumlar vererek (iyi-kötü, doğru-yanlış, vb.) öğrenci görüşlerini alırım.					
3	Sınıfta öğrencilerim (sınıf kurallarının oluşturulması, sınıf içi görev dağılımı, vb. konularda) yeterince deneyim sahibi olmadıkları için kararları ben veririm.					
4	Dersle ilgili bir etkinlik yapılacağına herkes fırsat vermek yerine o işi en iyi yapabilecek öğrenciye fırsat veriyorum.					
5	Sınıfta çoğunlukla bireysel aktiviteler yerine işbirlikli öğrenme, grup çalışması ve ekiple öğrenme gibi yöntem ve tekniklerle ders işliyorum.					
6	Öğrencilerimi beni öğeltmelerinden dolayı takdir ediyorum.					
7	Sınıf femizliğini ve düzenini öğrencilerime yaptırıyorum.					
8	Millî bayramlarda, özel gün ve kutlamalarda sınıfın tamamını etkinliğe sevk etmek yerine gönüllü olanlara görev veriyorum.					
9	Sınıfta öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlamak için (birlikte yemek yeme, birlikte gezi yapmak, vb.) etkinlikler düzenliyorum.					
10	Öğrencilerimi ve ailelerini kendi evime davet ediyorum.					
11	Öğrencilerimi yanına alarak diğer öğrencilerin evlerine ziyarete gidiyorum.					
12	Velî toplantılarında ailelere çocuklarına ev ortamında görev ve sorumluluklar vermelerini öneriyorum.					
13	Sınıfta öğrencilere aile içersindeki hangi görevleri yaptıklarını (çekmek almak, çöp atmamak, odasını temizlemek, sofra kurmak, vb. yapıp yapmadıklarını) soruyorum.					
14	Öğrencilerim benim değerlerimi paylaşıyor.					
15	Ahlaki değerler kişisel değerlerin üstündedir.					
16	Dönem başlarında sınıf başkanlarını veya sınıf temsilcilerini çalışkan öğrenciler başından seçiyorum.					
17	Önemli olanın çalışmak olmadığını, başarmanın olduğunu örneklerle anlatırım.					
18	Öğrencilerimin birbirlerine ve çevrelere karşı duyarlı olmalarını değil, bilgiyi öğrenmelerini önemsediyimi hissettiriyorum.					
19	Öğrencilerime adıyla hitap etmektense onlara isim takarak daha samimi bir öğrenme ortamı oluşturmayı tercih ediyorum.					
20	Öğrenciler arasında yaşanan bir tartışmada olayları güvendiğim öğrencimden dinlemeyi tercih ediyorum.					
21	Sınıfta gülümseyerek veya tebessüm ederek girmek, ciddiyetsizliğe neden olduğundan somut olarak giriyorum.					
22	Ders işlerken öğrencilerime yönelttiğim sorulara, onların söz alarak cevap vermelerini sağlıyorum.					
23	Bedensel gelişimlerini sağlıklı olabilmesi için 6-14 yaş aralığında ki öğrencilerime dengeli ve yeterli beslenme etkinlikleri düzenliyorum.					
24	Değerler soyut kavramlar olduğundan sözcüklerle anlatmaya-kavramaya çalışırım.					
25	Nöbetçi olduğumda veya diğer zamanlarda lavaboları gezerek açık muslukları, açık bırakılmış elektrik düğmelerini öğrencilerime kapatırıyorum.					
26	Başarıya ulaşmak için zaman zaman çevremizdekilerin duygularını (üzülme, kırılma, vb.) önemsememiz gerektiğini öğretiyorum.					
27	Öğrencilerime karşımadaki insanların dürüst olmadığı zamanlarda bizlerinde dürüst olmaması gerektiğini öğretiyorum.					
28	Öğrencilerime bilim ile sadece bilim adamlarının uğraşmalarının doğru olacağını benimsetiyorum.					
29	Öğrencilerime vatanı korumanın sadece cephede savaşarak mümkün olabileceğini öğretiyorum.					
30	Değerler sözcüklerle öğretilemeyeceğinden daha çok davranışlarla göstermeye çalışıyorum.					
31	Öğrencilerimin hazırladıkları ödevlerde kaynak belirtilip belirtilmediğine değil, ödevin niteliğine odaklanıyorum.					



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

### EK-3. DEĞERLERE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

**Açıklama: Bu ölçek değerlerle ilgili tutumlarınızı belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Her bir madde için katılım düzeyinizi, o maddenin karşısındaki 5=Tamamen katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç katılmıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.**

No	Maddeler	5= Tamamen Katılıyorum	4= Katılıyorum	3= Kararsızım	2= Katılmıyorum	1= Hiç Katılmıyorum
7	Değerlerin öğretilmesi toplumsal sorunların (şiddet, hırsızlık, vb.) giderilmesine yardımcı olmaz.					
8	Değerler öğretilmesi yoluyla bireylerin davranışları (olumsuzu olumlu yapmak gibi) değiştirilemez.					
9	Değerlerin öğretimine ağırlık verilmesi öğrencilerimin akademik başarısını düşürür.					
10	Değerler bütün derslerde değil, sadece belirli derslerde (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Hayat Bilgisi, vb.) öğretilmelidir.					
11	Sınıf içi etkinliklerde değerler öğretimine ayrıca yer vermeye gerek olmadığını düşünürüm.					
13	Sınıf ortamının değerlerin öğretilmesi için elverişli bir ortam olduğunu düşünmüyorum.					
14	Değerlerin öğretiminde bir sınıfın dersine giren bütün öğretmenlerden daha çok rehber, sınıf ve sınıf rehber öğretmenleri sorumludur.					
16	Programlarda yer alan bilişsel alan kazanımlarını öğretmek, benim için duyuşsal alan kazanımlarını (inançlar, düşünceler, duygular, değerler, vb.) öğretmekten daha önemlidir.					
19	Toplumda değerlere uygun yaşamının değerlerin kazanılmasında etkisi göz ardı edilmemelidir.					
21	Değerler kişiden kişiye ve toplumdaki topluma değişebildiğinden öğretilmesi için çaba harcamaya gerek yoktur.					
24	Değerler bireylerin, toplumların, ulusların karakterinin (kimliğinin) belirleyicisidir.					
25	Değerler öğretiminde öğretmenler önemli rol oynarlar.					
26	Evrensel ve milli değerlerin öğretimine eşit düzeyde yer veririm.					
27	Bireylerin ahlaki değerlere sahip olması toplumsal ikilemleri (problemleri) çözmek için önemlidir.					



## 3) DEĞERLERE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu ölçek değerlerle ilgili tutumlarınızı belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Her bir madde için katılım düzeyinizi, o maddenin karşısındaki 5=Tamamen katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç katılmıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

No	Maddeler	5= Tamamen Katılıyorum	4= Katılıyorum	3= Kararsızım	2= Katılmıyorum	1= Hiç Katılmıyorum
1	Değerler sözcüklerle ifade edilmelidir, davranışlarla değil.					
2	Öğrencilerime her görüşün tartışılabildiği ve sorgulanabildiği bir sınıf ortamı oluştuyorum.					
3	Değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması önemlidir.					
4	Değerlerle ilgili yapıları çalışmalarını yakından takip ederim.					
5	Değerlerin öğretimi içerikten daha önemlidir.					
6	Değerlerin öğretimi öğretmenden daha çok anne-babanın görevidir.					
7	Değerlerin öğretilmesi toplumsal sorunların (şiddet, hırsızlık, vb.) giderilmesinde önemli rol oynamaz.					
8	Değerler yoluyla bireylerin davranışlarını (olumsuzu olumlu yapmak gibi) değiştiremezsiniz.					
9	Değerlerin öğretilmesine ağırlık verildiği takdirde bireyin akademik başarısı düşer.					
10	Değerler bütün derslerde değil, belirli derslerde (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Haya Bilgisi, vb.) öğretilmelidir.					
11	Sınıf içi etkinliklerde değerler öğretimine ayrıca yer vermeye gerek olmadığını düşünüyorum.					
12	Değerlerin öğretilmesi konusunda yapılan etkinliklere (konferans, seminer, vb.) katılmaya özen gösteririm.					
13	Sınıf ortamının değerlerin öğretilmesi için elverişli bir ortam olduğunu düşünmüyorum.					
14	Değerlerin öğretiminde bir sınıfın dersine giren bütün öğretmenlerden daha çok rehber, sınıf ve sınıf rehber öğretmenleri sorumludur.					
15	Değerlerin öğretilmesi için yeterli zaman yok.					
16	Programlarda yer alan bilişsel alan kazanımlarını öğretmek, benim için duyuşsal alan kazanımlarını (inançlar, düşünceler, duygular, değerler, vb.) öğretmekten daha ön plandadır.					
17	Değerler öğretimi için sınıf içerisinde özel bir çaba harcamaya gerek yoktur.					
18	Toplumsal hayatta toplumun değerlerine uygun yaşamak yerine bireysel değerlere göre yaşamak gerekir.					
19	Toplumda değerlere uygun yaşamamanın değerlerin kazanılmasında etkisi göz ardı edilmemelidir.					
20	Değerlerin öğretilmesi için özel bir eğitim (hizmet içi, hizmet öncesi, seminer, sertifika, vb) almak gerekmiyor.					
21	Değerler değişken yapıda (kişiden kişiye, toplumdan topluma, vb. değişmesi) olduğundan öğretmek için çaba sarf etmek gereksizdir.					
22	Değerlerin öğretimi ile ilgili materyal, araç-gereç, kitap, vb. yeteri kadar önemsemem.					
23	Son yıllarda eğitim-öğretimde değerlere gereğinden fazla odaklanılmaktadır.					
24	Değerler bireylerin, toplumların, ulusların karakterinin (kimliğinin) belirleyicisidir.					
26	Değerler öğretiminde öğretmenler belirleyici rol oynar.					
26	Değerlerin öğretiminde milli değerlerden daha çok evrensel değerlerin üzerinde dururum.					
27	Moral değerler toplumsal çatışmaları çözmek için önemlidir.					
28	Evrensel değerler her zaman, herkes için ulusal değerlerden daha çok bağlayıcıdır.					
29	Moral değerler bireysel tercihlere değil, evrensel gerçeklere dayanmalıdır.					

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



#### EK-4. DEĞERLERİN ÖNEMİ ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Aşağıda verilen bir dizi kavramın sınıf içinde öğretiminin sizin için ne kadar önemli olduğunu her bir maddenin karşısındaki 5=Çok önemli, 4=önemli, 3=Biraz önemli, 2=Çok az önemli, 1=Önemli değil seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

No	Maddeler	5=Çok Önemli	4=Önemli	3=Biraz	2=Çok az	1=Önemli değil (hiç)
1	Hoşgörülü olma (insanlara, durumlara, olaylara, vb.)					
2	Görev ve sorumluluklarını yerine getirme					
3	İleri görüşlülük (geniş bakış açısı)					
4	Değer verme					
5	Tercihlere, duygu ve düşüncelere saygılı olma					
6	Çevreye duyarlılık					
7	Samimiyet-İçten davranma					
8	Teşvik etme					
9	Sözünde durma					
10	Türk büyüklerine saygılı olma					
11	Çalışkanlık					
12	Özgürlük					
13	Toplumsal adalet					
14	Affedici olma					
15	Aile birliğine önem verme					
16	Alçakgönüllü olma					
17	Şefkat					
18	Yardıms severlik					
19	Mutluluk					
20	Paylaşma					
21	Sevgi					
22	Eşit fırsat					
23	Tutumlu olma					
24	Oto kontrol (kendini denetleyebilme)					
25	Barış içinde bir dünya (Dünya barışı)					



## 4) DEĞERLERİN ÖNEMİ ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Aşağıda verilen bir dizi kavramın sınıf içinde öğretiminin sizin için ne kadar önemli olduğunu her bir maddenin karşısındaki 5=Çok önemli, 4=önemli, 3=Biraz önemli, 2=Çok az önemli, 1=Önemli değil seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

No	Maddeler	5=Çok Önemli	4=Önemli	3=Biraz	2=Çok az	1=Önemli değil (hiç)
1	Höşgörülü ve anlayışlı olma (insanlara, durumlara, olaylara, vb.)					
2	Yeniliklere ve değişime açık olma (bilim, teknoloji, fikir, vb.)					
3	Görev ve sorumluluklarını yerine getirme					
4	İleri görüşlülük (geniş bakış açısı)					
5	Değer verme					
6	Tercihlere, duygu ve düşüncelere saygılı olma					
7	Çevreye duyarlılık					
8	Geleneksellik					
9	Takdir etme					
10	Samimiyet-İçten davranma					
11	Tesvik etme					
12	Sozünde durma					
13	Başarılı olma					
14	Türk büyüklerine saygılı olma					
15	Memnuniyet					
16	Çalışkanlık					
17	Ulusai ve kişisel güvenlik					
18	Özgürlük					
19	Toplumsal adalet					
20	Ötorite sahibi olma					
21	Affedici olma					
22	Aile birliğine önem verme					
23	Alçakgönüllü olma					
24	Şefkat					
25	Yardıms severlik					
26	Mutluluk					
27	Paylaşma					
28	Güç sahibi olma					
29	İtaatkar olma					
30	Bağlılık duygusu					
31	Sağlıklı olma					
32	Sevgi					
33	Eşit fırsat					
34	Tutumlu olma					
35	Oto kontrol (kendini denetleyebilme)					
36	Barış içinde bir dünya (Dünya barışı)					
37	Hırslı olma					
38	Toplumsal düzeni koruma					

Yukarıdaki kavramlardan sınıf içinde öğretiminin mutlaka yapılmasının gerektiğini düşündüğünüz 5 kavramı en önemliden başlayarak sıralayınız

1	
2	
3	
4	
5	



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

## EK-5. DEĞERLER ÖĞRETİMİ ÖZ YETERLİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Bu ölçek değerlerle ilişkin öz yeterlik inancınızı belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Her bir maddenin başına “inaniyorum ki” ifadesini ekleyerek okumanızı ve bu maddelerin her biri için katılım düzeyinizi, o maddenin karşısındaki 5=Tamamen katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç katılmıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

No	Maddeler	5=Tamamen Katılıyorum	4=Katılıyorum	3=Kararsızım	2=Katılmıyorum	1=Hiç Katılmıyorum
1	Öğrencilerime programda geçen değerleri benimsetebilirim.					
2	Toplumsal değerleri öğrencilerime sevdirebilirim.					
3	Öğrencilerime sınıf içerisinde değerlerin öğretimi için gerekli olan etkinlikleri (gezi gözlem, tartışma, grup çalışması, vb.) düzenleyebilirim.					
4	Değerlerimi davranışlarımda gösterebilirim.					
5	Sınıfta öğrenciler arasında yaşanan değerler çatışmasını (işbirliği, kişilik hakları, dürüstlük vb) çözebilirim.					
6	Sınıfta değerleri (ahlak, dürüstlük gibi) somutlaştırarak öğretebilirim.					
7	Öğrencilerimin kendi bireysel değerlerini oluşturmalarına yardımcı olabilirim.					
8	Öğrencilerimin kendi bireysel değerlerini ile toplumsal değerleri bütünleştirmelerinde onlara katkı sağlayabilirim.					
9	Öğretmen olarak sahip olduğum değerleri sınıfta öğrencilerime hissettirebilirim.					
10	Sınıfta ders işlerken ulusal, evrensel ve bireysel değeri bütünleştirerek verebilirim.					
13	Değerlerin öğretilmesi benim için zor bir şey değildir.					
14	Değerlerin öğretilmesi için ihtiyaç duyulan araç-gereç ve kaynaklara rahatlıkla ulaşabilirim.					
15	Değerlerin öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların motivasyon düzeyini artıracak çok farklı yöntem ve teknikleri rahatlıkla kullanabilirim.					
16	Öğrencilerin düzeylerine, yaşlarına ve yaşantılarına uygun bir şekilde değerleri öğretebilirim.					
17	Öğrencilere öğrendikleri değerleri sergileyebilecekleri ortamları hazırlayabilirim.					



## 5) DEĞERLER ÖĞRETİMİ ÖZ YETERLİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu ölçek değerlerle ilişkin öz yeterlik inancınızı belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Her bir madde için katılım düzeyinizi, o maddenin karşısındaki 5=Tamamen katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç katılmıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

No	Maddeler	5= Tamamen Katılıyorum	4= Katılıyorum	3= Kararsızım	2= Katılmıyorum	1= Hiç Katılmıyorum
1	Öğrencilerime programda geçen değerleri kazandırabiliyorum.					
2	Toplumsal değerleri öğrencilerime sevdirmekte zorlanmıyorum.					
3	Öğrencilerime sınıf içerisinde değerlerin öğretimi için gerekli etkinliği düzenliyorum. (Gezi gözlem, tartışma, grup çalışması, vb.)					
4	Değerleri kendi davranışlarımda gösterebiliyorum.					
5	Sınıfta yaşanan değerler çatışmasını (işbirliği, kişilik hakları, dürüstlük vb) çözebiliyorum.					
6	Sınıfta öğrettiğim değerler toplumun değerleriyle çelişse de öğretmekten vazgeçmiyorum.					
7	Sınıfta değerleri (ahlak, dürüstlük gibi) somutlaştırarak öğretmekte sıkıntılar yaşayabiliyorum.					
8	Öğrencilerime bireysel değerlerini oluşturmalarıyla ilgili öneriler sunabiliyorum.					
9	Toplumsal değerler ile öğrencilerimin kendi bireysel değerlerini bütünleştirmelerine öğrencilerimi katmakta sıkıntılar yaşıyorum.					
10	Öğrencilere, evrensel ve milli değerleri harmanlayarak öğretiyorum.					
11	Dersin işlerken değerleri öğrencilere sezdirebiliyorum.					
12	Bir konunun işlenişinde, ulusal, evrensel ve bireysel değeri bütünleştirerek verebiliyorum.					
13	Değerleri bilinçli ve planlı bir şekilde istediğim gibi öğretebiliyorum.					
14	Öğrencilerimin değerlere ilişkin bakış açılarını olumlu yönde geliştirebiliyorum.					
15	Değerlerin öğretilmesinin zor olduğunu düşünüyorum.					
16	Değerlerin öğretiminde kullanılması gereken araç-gereç ve kaynaklara rahatlıkla ulaşabiliyorum.					
17	Değerlerin öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve onları motive edebilecek çok farklı teknikleri rahatlıkla kullanabiliyorum.					
18	Değerleri bütün öğrencilere öğretebileceğimi düşünmüyorum.					
19	Öğrencilerin düzeylerine, yaşlarına ve yaşantılarına uygun bir şekilde değerleri öğretebilme konusunda kendimi yeterli hissediyorum.					
20	Öğrencilere öğrendikleri değerleri sergileyebilecekleri ortamları oluşturmada kendimi başarılı buluyorum.					
21	Her değeri öğrencilerime aktarmam mümkün değildir.					



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

## EK-6. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Bu ölçek epistemolojik inancınızı belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Her bir madde için katılım düzeyinizi, o maddenin karşısındaki 5=Tamamen katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç katılmıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

No	Maddeler	5=Tamamen Katılıyorum	4=Katılıyorum	3=Kararsızım	2=Katılmıyorum	1=Hiç Katılmıyorum
1	Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.					
2	Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.					
3	En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.					
4	Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.					
5	Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.					
6	Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.					
7	Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.					
8	Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.					
9	Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.					
10	İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.					
11	Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.					
12	Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.					
13	Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.					
14	Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.					
15	Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.					
16	Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.					
17	Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir.					
18	Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.					
19	Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır.					
20	Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.					



21	Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.					
22	Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.					
23	Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.					
24	Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.					
25	Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.					
26	Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.					
27	İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri “tek bir doğru düşünceye” sevk etmektir.					
28	Bilim insanları yeterince çaba harcarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.					
29	Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.					
30	Doğru (gerçek) değişmezdir.					
31	Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.					
32	Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.					
33	Açık-seçik ve kesin bir yanıtın bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.					
34	Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.					
35	Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.					

## EK-7. İZİN BELGELERİ



T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.5086574  
Konu: Araştırma İzni

15.05.2015

### VALİLİK MAKAMINA BALIKESİR

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi  
b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 12.04.2015 tarihli ve 27183868/044/5764 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Rukiye TARHAN		
Danışmanı	Doç. Dr. Erdoğan TEZCI		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitimi Programları ve Öğretimi		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Öğretimini Yaptıkları Değerlerin, Öz Yeterlilik ve Epistemolojik İnançlar İle İlişkisinin İncelenmesi		
Başvuru Tarihi	14.04.2015	Başvuru Sayısı	5030912
Çalışma Başlama Tarihi	15.05.2015		
Çalışma Bitiş Tarihi	29.05.2015		
Veri Toplama Araçları	Kişisel Bilgi Formu, Sınıf İçi Değerler Eğitimi Ölçeği, Değerlere ilişkin tutum Ölçeği, Değerlere Yönelik Öz Yeterlilik Tutum Ölçeği, Epistemolojik İnanç Ölçeği		
Araştırma Türü	Doktora Tezi		

#### ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Balıkesir Merkez ve İlçelerindeki İlkokul ve Ortaokullar	2	-----

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
15.05.2015  
Yusuf CENGİZ  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki :  
Dilekçe ve Ekleri (31 Sayfa)

## Re: FW: Epistemolojik İnanç Ölçeği



Deniz.Deryakulu  
2.04.2014 13:23

Kime: Rukiye Çiftçioğlu

[Tüm ekleri kaydet](#)



> Merhaba Rukiye,

Ölçekle ilgili makaleler ekte, ölçeği tezinde kullanabilirsin, kolay gelsin.

Prof. Dr. **Deniz Deryakulu**

>

>

> Sayın Hocam,

> Ben Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretiminde doktora yapıyorum. Hocam

> ben tezimde sizin ve Şener Hocamın uyarladığı ölçeğin orjinal kopyasını ve ölçeği kullanmak için izin istiyorum.

> Ölçek için Marlene Schommer Aikins'tan da izin aldım. Hocam bana yardımcı olabilirsiniz çok sevinirim. Şener

> Hoca beni size yönlendirdi. Sizden mail bekliyorum. Şimdiden anlayışınız için teşekkür ederim. İyi

> çalışmalar...

>

> Rukiye ÇİFTÇİOĞLU TARHAN

## RE: "Epitemological Questionnaire



Rukiye Çiftçioğlu  
29.10.2013 10:36

Kime: Schommer-Aikins, Marlene

Dear **Marlene SCHOMMER-AIKINS**,

Thank you very much indeed for your help and goodwill.

Sincerely,

Rukiye ÇİFTÇİOĞLU TARHAN

From: **Marlene Schommer-**

To:

Subject: RE: "Epitemological Questionnaire

Date: Mon, 28 Oct 2013 19:14:10 +0000

Dear Rukiye ÇİFTÇİOĞLU TARHAN,

I am attaching the questionnaire and a few articles that you may find of interest. Good luck in your research.

Sincerely,

Dr. **Schommer-Aikins**

Dr. **Marlene Schommer-Aikins**

College of Education

Dept. of CLES

Wichita State Univeristy

Wichita, KS 67260-0142