
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

EĞİTİM FAKÜLTESİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETMEN ADAYLARINA MESLEKİ DEĞER KAZANDIRMA SORUMLULUK ALGILARININ İNCELENMESİ

Rıdvan Şirin

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihiden itibaren iki (2) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Rıdvan

Soyadı : Şirin

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining The Responsibility Perceptions Of The Instructors Working In The Faculty Of Education To Providing Professional Value To Prospective Teachers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Rıdvan Şirin

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Rıdvan Şirin tarafından hazırlanan "Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Şaban ÇETİN
(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN
(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Yıldız Teknik Üniversitesi) ...……

Üye: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Aslıhan Selcen BİNGÖL
(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Cennet GÖLOĞLU DEMİR
(Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Bandırma Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 29/01/2025

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Akademik birikimini ve rehberliğini benimle paylaşarak çalışmamın her aşamasında yol gösteren sabrı, desteği ve yönlendirmeleri sayesinde tezin şekillenmesinde büyük rol oynayan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Şaban ÇETİN' e teşekkür ederim.

Verdiği dönütlerle tez çalışmamın ilerlemesinde büyük katkılar sağlayan hem tez hem de ders döneminde her zaman destek olan hocam Sayın Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ' ye içtenlikle teşekkür ederim. Tez savunma jürisinde yer alan Sayın Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN, Sayın Doç. Dr. Aslıhan Selcen BİNGÖL ve Sayın Doç. Dr. Cennet GÖLOĞLU Demir'e katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca bir süre tez izleme komitesinde bulunan Sayın Prof. Dr. Serhat ARSLAN'a fikirlerinden dolayı teşekkür ederim.

Zorlu süreçte sevgili aileme ve dostlarıma ayrıca desteğini esirgemeyen kızım Defne ŞİRİN ve Eda AKINCI' ya teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak araştırma sürecinde ölçek formlarıma veri toplama katkı sağlayan tüm akademisyenlere ve öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

EĞİTİM FAKÜLTESİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETMEN ADAYLARINA MESLEKİ DEĞER KAZANDIRMA SORUMLULUK ALGILARININ İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Rıdvan Şirin
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarını belirlemektir. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretim elemanları ile öğrenciler arasında görüş farklılıkları olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda bu görüşlerin kişisel bazı değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca mesleki doyum ve mesleki bağlılık düzeylerinin, akademisyenlerin mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının bir yordayıcısı olup olmadığı irdelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'deki bütün eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. 37 farklı üniversiteden 628 akademisyenden ayrıca 7 farklı üniversitenin eğitim fakültelerinden 675 adet 4. sınıf öğrencisinden veriler toplanmıştır. Araştırmada "mesleki doyum ölçeği", "mesleki bağlılık ölçeği" ve aynı zamanda araştırmacı tarafından geliştirilen "öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algısı ölçeği" kullanılmıştır. Oluşturulan ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile belirlenmiştir. Ölçek 26 madde üç alt boyuttan oluşmakta, ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %59,6 ve cranbach alfa değeri 0,952 olarak tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının cinsiyet, yaş, bölüm ve akademik ünvan değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kruskal Wallis Testi sonucuna göre akademisyenlerin mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir fark görülmüş ve etki değeri 0,018 olarak bulunmuştur. Belirli kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem gruplarına göre ortalamalar incelendiğinde, kıdem arttıkça mesleki değer kazandırma sorumluluk algısının artış gösterdiği

gözlemlenmektedir. Ancak etki değerine göre mesleki kıdem değişkeninin öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarını düşük düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının mesleki bağlılık ve mesleki tatmin düzeylerinin, mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının önemli bir yordayıcısı olup olmadığının incelenmesi için yapılan robust regresyon analizi sonuçlarına göre modelimizdeki bağımsız değişkenler (mesleki doyum ve mesleki bağlılık) mesleki değer kazandırma sorumluluk algısının önemli yordayıcılarıdır. Her iki değişken de istatistiksel olarak anlamlıdır ve modelin genel olarak anlamlı ve geçerli olduğunu gösterir. Bu analiz sonucunda, mesleki doyumun mesleki değer kazandırma üzerinde daha güçlü bir etkisi olduğu, mesleki bağlılığın ise daha zayıf ama yine de anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir. Modelimizin açıklayıcılık gücünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde bütün maddelerin genel ortalaması 3,10 olarak hesaplanmıştır. Bu, öğretmen adaylarının akademisyenlerinin mesleki değer kazandırma sorumluluklarına ilişkin genel algısının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar arasında en yüksek ortalama, destekleme boyutunda 3,285 olarak tespit edilmiştir. Farkındalık boyutunun 3,20 uygulama boyutunun ise 2,931 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, akademisyenlerin mesleki değerlerin kazandırılması konusunda farkındalık sahibi olduklarını ve destekleyici olduklarını ancak uygulamada bazı eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda iki grup arasındaki ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda cinsiyet grupları arasında genel ortalama açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğrenci görüşlerini öğrencilerin mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin algılarına göre değerlendirdiğimizde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının bu konuda olumlu düşündüğüne ve lisans döneminde mesleki değerlerin kazandırılması gerektiğine yönelik yüksek puanlama yaptıklarını göstermektedir. Yapılan Post Hoc Testi sonuçları, lisans döneminde mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin 5, 6 ve 7 puan veren öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluklarına yönelik daha olumlu algılara sahip olduğunu göstermiştir. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğrenci görüşlerinin öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre değerlendirilmesi sonucunda bölümler arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğretim elemanlarının kendilerini ve öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğuna yönelik algıları ile öğrencilerin bu konuda öğretim elemanlarını değerlendirmeleri arasında belirgin bir farklılık olduğu güçlü bir şekilde görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlik mesleki değerleri, sorumluluk algısı, değer kazandırma
Sayfa Adeti : xvi+130
Danışman : Prof. Dr. Şaban ÇETİN

EXAMINING THE RESPONSIBILITY PERCEPTIONS OF THE INSTRUCTORS WORKING IN THE FACULTY OF EDUCATION TO PROVIDING PROFESSIONAL VALUE TO PROSPECTİVE TEACHERS
(Ph. D. Thesis)

Rıdvan Şirin

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March 2025

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the perceptions of the instructors working in faculties of education about their responsibility for providing prospective teachers with professional values. Correlational survey model was used in this study. In this regard, it was tried to determine whether there are differences of opinion between instructors and students. At the same time, it was tried to determine whether these opinions change according to some personal variables. In the study, it was also researched thoroughly whether the levels of professional satisfaction and professional commitment are a precursor of academicians' perceptions to provide with professional values. The study population of the research consists of all faculties of education in Turkey. Data were collected from 628 academicians from 37 different universities and 675 4th grade prospective teachers from 7 different universities. In the study, 'professional satisfaction scale', 'professional commitment scale' and 'scale of perception of responsibility for providing prospective teachers with professional value' developed by the researcher were used. The construct validity of the scale was determined by factor analysis. The scale consists of 26 items and 3 sub-dimensions and the rate of explaining the total variance of the scale and Cranbach's alpha value were found to be 59.6% and 0.952, respectively. It was observed that instructors' perceptions of responsibility for providing prospective teachers with professional values were at a high level. The perceptions of responsibility for providing with professional value were found not to differ according to the variables of gender, age, department and academic title. According to the Kruskal Wallis Test result, a significant difference was observed between the professional seniority groups of academicians and the effect value was found to be 0.018. It was found out that there were statistically significant differences of the certain seniority groups in terms of general average. When averages are analyzed according to professional

seniority groups, as the seniority increases, the perception of responsibility for providing professional value was found out to increase. However, according to the effect value, it was determined that the professional seniority variable had a low level effect on the perceptions of instructors' responsibility for providing prospective teachers with professional values. According to the results of the robust regression analysis conducted to examine whether the professional commitment and professional satisfaction levels of the instructors are significant precursor of their perceptions of responsibility for providing with professional value, the independent variables in our model (professional satisfaction and professional commitment) are important precursors of the perception of responsibility for providing with professional value. Both of the variables are statistically significant, indicating that the model is generally significant and valid. As a result of this analysis, it can be said that on the one hand, professional satisfaction has a stronger effect on providing with professional value, on the other hand professional commitment has a weaker but still significant effect. The explanatoriness power of our model was found to be at a moderate level. When the students' views on the perceptions of the responsibility of the instructors for providing prospective teachers with professional values were analyzed, the overall mean of all items was calculated as 3.10. This shows that prospective teachers'general perception of their instructors' responsibilities for providing with professional values is at a medium level. While the highest mean among the sub-dimensions is 3,285 in the Supporting dimension, the Implementation dimension has a lower mean of 2,931. These results show that instructors have awareness of and a supportive attitude towards providing with professional values, but there are some deficiencies in practice. As a result of analyzing the students' views on the perceptions of responsibility of instructors for providing prospective teachers with professional values according to gender variable, it is found out that the difference in mean scores between the two groups was not statistically significant. In this context, it is concluded that there is no significant difference between gender groups in terms of general average. When we evaluated the students' views on the perceptions of instructors' responsibility for providing prospective teachers with professional values according to the students' perceptions of the importance of providing with professional values, significant differences were observed. This result shows that prospective teachers think positively about this issue and they rated high that professional values should be provided during the undergraduate period. The results of the Post Hoc Test showed that the prospective teachers who rated 5, 6 and 7 about the importance of providing with professional values in the undergraduate period had more positive perceptions about the responsibilities of instructors for providing with professional values. As a result of the evaluation of the students' views on the perceptions of the responsibility of the instructors for providing prospective teachers with professional values based on the department in which the prospective teachers were studying, it was concluded that there were significant differences between the departments. The fourth subproblem of the research is that when the opinions of the instructors on the evaluations of the instructors themselves and the opinions of the students' on the evaluations of the instructors regarding the perceptions of the responsibility of the instructors for providing prospective teachers with professional values were analyzed, it was strongly observed that there was a significant difference between the perceptions of the instructors of their responsibility for providing with professional values and the students' evaluation of the instructors in this regard.

Key Words : Teaching professional value, perception of responsibility, providing with value
Page Number : xvi+130
Supervisior : Prof. Dr. Şaban ÇETİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **ii**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **iii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iv**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvi**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **9**

1.3. Araştırmanın Önemi **10**

1.4. Sayıltılar **11**

1.5. Sınırlılıklar **11**

1.6. Tanımlar **11**

BÖLÜM II **12**

KURAMSAL ÇERÇEVE **12**

2.1. Ahlak Kavramı 12

2.2. Etik Kavramı 14

2.3. Değer Kavramı 15

2.3.1. Değer Kavramının Özellikleri 17

2.4. Değer Sınıflamaları 18

2.4.1. Spranger' in Değerler Sınıflaması 18

2.4.2. Rokeach Değerler Sınıflaması 20

2.4.3. Schwartz Değerler Sınıflaması 21

2.4.4. Kahle'nin Değerler Sınıflaması 23

2.5. Değerlerin İşlevleri 25

2.6. Değerlerin Önemi 26

2.7. Mesleki Değer 27

2.7.1. Öğretmenlik Mesleği ve Değer 29

2.8. Sorumluluk 32

2.8.1. Akademisyen Sorumlulukları 33

2.8.2 Sorumluluk Algısı 35

2.8.3. Akademisyenlerde Sorumluluk Algısı 36

2.9. İlgili Araştırmalar 38

BÖLÜM III 43

YÖNTEM 43

3.1. Araştırmanın Modeli 43

3.2. Evren ve Örneklem 43

3.3. Veri Toplama Araçları 47

3.3.1. Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeğinin Geliştirilme Süreci 48

3.3.1.1. Kapsam Geçerliliği 49

3.3.1.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) *49*

3.3.1.3. Ölçeğin Güvenirliğine Ilişkin Bulgular *53*

3.3.2. Mesleki Doyum Ölçeği **57**

3.3.3. Mesleki Bağlılık Ölçeği **57**

3.4. Veri Analizi **58**

BÖLÜM IV **66**

BULGULAR VE YORUMLAR **66**

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **66**

4.1.1. Birinci Alt Problemin a Maddesine İlişkin Bulgular **68**

4.1.2. Birinci Alt Problemin b Maddesine İlişkin Bulgular **69**

4.1.3. Birinci Alt Problemin c Maddesine İlişkin Bulgular **70**

4.1.4. Birinci Alt Problemin d Maddesine İlişkin Bulgular **72**

4.1.5. Birinci Alt Problemin e Maddesine İlişkin Bulgular **73**

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **74**

4.3. Üçüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular **76**

4.3.1. Üçüncü Alt Problemin a Maddesine İlişkin Bulgular **79**

4.3.2. Üçüncü Alt Problemin b Maddesine İlişkin Bulgular **79**

4.3.3. Üçüncü Alt Problemin c Maddesine İlişkin Bulgular **82**

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular **85**

BÖLÜM V **86**

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER **86**

5.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma **86**

5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma **92**

5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma **93**

5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma **97**

5.5. Öneriler **99**

5.5.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....100

5.5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 100

KAYNAKLAR.....102

EKLER.....124

Ek 1. Kapsam Geçerliği.....124

Ek 2. Veri Toplama Araçları 126

Ek 3. Etik Komisyon Kararı 130

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Spranger Değerler Sınıflandırması* 19

Tablo 2 *Schwartz Değerler Sınıflaması* 22

Tablo 3 *Kahle'nin Değerler Sınıflaması* 24

Tablo 4 *Aktepe ve Yel'e Göre Değerler* 31

Tablo 5 *Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri* 45

Tablo 6 *Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri* 47

Tablo 7 *Veri Toplama Araçları* 48

Tablo 8 *Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeğinin Alt Boyut Yapısı ve AFA Sonuçları* 51

Tablo 9 *Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeğinin Ortak Varyans Değerleri* 52

Tablo 10 *Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Bulguları* 53

Tablo 11 *Madde-Toplam Puan Korelasyonu Bulguları* 53

Tablo 12 *Alt %27-Üst %27 Gruplar Arası T-Testi* 54

Tablo 13 *Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeği (Akademisyen Formu)* 55

Tablo 14 *Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeği (Öğrenci)* 56

Tablo 15 *Öğretim Elemanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 59

Tablo 16 *Öğretim Elamanlarına Ait Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Puanları Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 61

Tablo 17 *Öğretmen Adaylarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 63

Tablo 18 *Öğretim Elemanı ve Öğrenci Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 65

Tablo 19 *Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarına İlişkin Görüşleri* 66

Tablo 20 *Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları* 69

Tablo 21 *Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 69

Tablo 22 *Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 71

Tablo 23 *Mesleki Kıdem Grupları Post Hoc Testi*.....71

Tablo 24 *Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 73

Tablo 25 *Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının Akademik Ünvan Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 73

Tablo 26 *Robust Regresyon Analizi Sonuçları* 75

Tablo 27 *Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarına İlişkin Görüşleri* 76

Tablo 28 *Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları* 79

Tablo 29 *Öğrencilere Ait Mesleki Değer Kazandırmanın Önemine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları* 80

Tablo 30 *Öğrencilere Ait Mesleki Değer Kazandırmanın Önemine İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları* 81

Tablo 31 *Öğrencilere Ait Bölüm Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*.....82

Tablo 32 *Öğrencilere Ait Bölüm Değişkenine İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları*.....83

Tablo 33 *Öğretim Elemanı ile Öğrenci Görüşleri Mann Whitney U Testi Sonuçları* 85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretim elemanlarının görev yapmakta oldukları üniversitelerin dağılımı.....44

Şekil 2. Öğretim elemanlarının görev yapmakta oldukları üniversitelerin coğrafi bölgelere göre dağılımı.....44

Şekil 3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü üniversiteler.....46

Şekil 4. Faktör Yapısı.....50

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıklar, sayıltılar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanın varoluşu, büyük oranda ilişkilerine dayanır. Toplumlar, ilişkiler aracılığıyla oluşur. Bireyler, doğdukları dünyanın ve kültürlerin oluşturduğu değerler sayesinde şahsiyet kazanır (Tozlu ve Topsakal, 2007). İnsan sahip olduğu değerleri sayesinde sosyal hayatını düzenler, diğer insanlar arasında benliğini gösterebilir ve kendindeki değerlerle bulunduğu toplumdaki veya gruptaki diğer bireylerin davranışlarını anlamlandırabilir (Dökmen, 2000). Günümüzde bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi ve küreselleşme gibi sebepler toplumsal yapılarda gelişim ve değişimi getirmiştir. Toplumlar ve bireyler tarafından kabul edilen değerler, evrensel ilkeler ve yaşam biçimi bu gelişmelerden etkilenmekte, çoğunun değişmesine veya yok olmasına yol açmaktadır. Bu gelişmeler dünyanın büyük bir kısmında yaşam standartlarını yükseltirken gelişmeler sonucunda ise toplumsal sorunların arttığı görülmektedir. Bu gelişmelerin değer bunalımına yol açtığı ve ahlaki çöküntüyü beraberinde getirdiği ifade edilmektedir. Toplumların karşılaştığı bu sorunların değerler eğitiminin sorgulanmasına sebep olduğu görülmektedir.

Değerler eğitimi Türkiye'de 2005 Sosyal Bilgiler eğitim programı ile başlanmış daha önceki yıllarda eğitimin amaçlarının arasında olmasına rağmen programda açıkça belirtilmeyip ihmal edilmiştir (Doğanay, 2007, s.257). Örtük program kapsamında ise ders kitaplarından, kitaplardaki metinlerden, öğretmen davranışlarından ve sınıf içi etkileşimlerden değerlerin olumlu ya da olumsuz olarak aktarıldığı görülmektedir. Değerler eğitiminin hangi program

veya programlar aracılığıyla gerçekleştirildiği fark etmeksizin öğretmenin kişisel ve mesleki değerleri, programı gerçekleştirebilecek nitelikte olması beklenir. Öğretmenlik Mesleği Kanunu'na (2022) göre, "Öğretmenlik, eğitim ve buna bağlı yönetim görevlerini yerine getiren özel bir meslektir. Öğretmenlerin, bu görevleri Türk Milli Eğitimi'nin amaç ve temel ilkelerine ve ülkenin etik ilkelerine göre yerine getirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği: Öğretmenlerin değerlerini ve mesleki değerleri vurgulayan eğitim ve yönetim görevleridir. Brady (2011) öğretmenler, bilgi ve becerilerinin yanı sıra, öğretme ve öğrenme faaliyetleri sırasında öğrencilere kendi değerlerini de aktardığını belirtmektedir. Öğretmenler; hoşgörü, başkalarına saygı, sosyal vicdan ve kişisel sorumluluk gibi çeşitli mesleki ve kişisel değerleri sınıfa getirir. Bu bakımdan öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliliğe, olumlu tutum ve davranışlara sahip olmaları önemlidir. Öğretmenler insanların yaşamlarını şekillendirir ve eğitim sürecini etkiler. Bu bağlamda programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin, değerlerin kazandırılması sürecinde hayati bir role sahip oldukları görülmektedir. Eğitim sisteminin, eğitimle alakalı yasalar, tüzükler, yönetmelikler ve emirler, öğretmen ve yöneticilerin özellikleri, toplumumuzun ananeleri, kullanılan eğitim yöntemleri, insan gücü stratejileri, eğitim felsefesi gibi çeşitli girdileri olmasına rağmen eğitim sisteminin farklı girdilerini etkileme gücüne sahip olduğu için öğretmenler önemli bir role sahiptir (Baykul, 1992; Gültekin, 2020). Öğretmenin niteliği eğitim sisteminin niteliğini doğrudan etkiler. Eğitimden beklentilerin değişmesi ve öğretmenlerin meslek etiğine aykırı davranışlardaki artışı veya bu davranışların görünürlüğünün artması, öğretmenlik meslek etiğinin tekrar tartışılması ihtiyacını doğurmaktadır (Coşkun ve Çelikten, 2020).

Öğretmenler gerek okul içinde gerekse okul dışında tutum ve davranışlarıyla bir model olmak zorundadır. Öğretmenler mesleğinin getirdiği sorumlulukları yerine getirirken mesleki bilgi ve becerisinin yanında değer yargılarını da öğrencilerine aktarır. Bu süregelen eğitim faaliyetleri esnasında öğretmenlerin sahip olduğu değerler önemli hale gelmektedir. Bu çerçevede öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran aynı zamanda öğretmeni başarılı öğretmen yapan mesleki değerlerin kazandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlik mesleki değerleri; öğretmenlerin, öğretimi planlama, düzenleme, uygulama, öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlama, sınıf içi disiplini sağlama, kendini geliştirme gibi meslekî görevlerini yerine getirirken düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına rehberlik eden ölçütler ya da standartlar olarak tanımlanabilir (Tunca, Şahin ve Oğuz, 2015). Öğretmen yetiştirme süreci; öğretmenler, öğretmen olmayı hedefleyen bireyler, öğretmen eğitimcileri ve öğretmen yetiştirme programları gibi birçok tarafı içermektedir. Türkiye'de

öğretmenlerin genel gereksinimlerine yönelik araştırmalar 1970'lerde başladı. Millî Eğitim Bakanlığının 2006 öğretmenlik mesleki genel yeterlilikleri ve 2017 öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri sırasıyla "Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim" ve "Tutum ve Değerler" yeterlik alanlarındaki mesleki değerleri içermektedir. Alan'a (2019) göre, 2017 genel yeterlilikleri, dersin veya öğretim yöntemlerinin gerekli beceri, değer ve tutumları kapsamadığından şikâyet eden alan uzmanları tarafından pek iyi karşılanmamıştır. Eğitim ve değerler, öğretmenler ve öğretmen yetiştiricileri tarafından aktarılır. Ancak öğretmen yetiştirme programlarında etik konulara nadiren değinilmektedir (Pantić ve Wubbels, 2012b). Sonuç olarak akademisyenler tarafından yetiştirilen eğitimcilere, kişisel ve mesleki değerlerini öğretim uygulamalarına dahil etme görevi verilmektedir. Mesleki değerlerin kazandırılması sürecinde onları yetiştiren öğretim elemanlarına sorumluluklar yüklendiği görülmektedir.

Akademisyenlerin sorumlulukları, geleneksel öğretim ve araştırma rollerinin ötesine geçen geniş bir görev yelpazesini kapsar. Bu sorumluluklar arasında akademik dürüstlüğün teşvik edilmesi, etik araştırma uygulamaları, toplumsal katılım ve destekleyici bir öğrenme ortamının teşvik edilmesi yer almaktadır. Bu sorumluluklara ilişkin algılar, kişisel inançlar, kurumsal beklentiler ve toplumsal normlardan etkilenerek akademisyenler arasında önemli ölçüde farklılık gösterebilir.

Akademisyenlerin birincil sorumluluklarından biri, kurumları içinde akademik dürüstlüğü korumak ve teşvik etmektir. Bu, yalnızca kendi çalışmalarında etik standartlara bağlı kalmayı değil, aynı zamanda öğrencilerine de bu değerleri aşılamayı içerir. Araştırmalar, akademisyenlerin genellikle akademik dürüstlüğü öğretmenin karmaşıklığı ile boğuştuğunu ve birçoğunun bu süreçteki rolleri hakkında belirsizlik ifade ettiğini göstermektedir. Örneğin, Löfström, Trotman, Furnari ve Shephard (2014) akademik dürüstlüğün öğretilmesinden kimin sorumlu olduğu konusundaki belirsizliği ve farklı akademisyenlerin bu konuyu ele alırken benimsedikleri farklı yaklaşımları vurgulamaktadır. Bu durum, dürüstlüğü teşvik etme sorumluluğunun yalnızca bireysel eğitimcilere ait olmaktan ziyade, genellikle fakülte arasında paylaşılan bir görev olarak görüldüğü daha geniş bir eğilimi yansıtmaktadır (Mitchell ve Parnther, 2018). Ayrıca, akademik dürüstlüğün teşvik edilmesine ilişkin sorumluluk algısı, akademisyenlerin sahip olduğu değerlerle yakından ilişkilidir. Akademik dürüstlük, dürüstlük, güven, adalet, saygı, sorumluluk ve cesaret gibi temel değerlere bağlılık olarak tanımlanmaktadır (Sanni-Anibire, Stoesz, Gervais ve Vogt, 2021). Bu değerler yalnızca akademik çalışmaların güvenilirliğini korumak için değil, aynı

zamanda eğitim kurumlarının etik ortamını şekillendirmek için de gereklidir. Buradaki zorluk, bu değerlerin eyleme dönüştürülebilir uygulamalara dönüştürülmesinde yatmaktadır ve birçok akademisyen bunu göz korkutucu bulmaktadır. Bu durum, araştırma çıktılarına ve performans ölçütlerine verilen önemin etik kaygıları gölgede bırakabildiği akademik yaşamın baskılarıyla daha da artmaktadır (Chubb ve Reed, 2017).

Akademisyenler, akademik dürüstlüğü teşvik etmenin yanı sıra, toplumlarıyla etkileşim kurmak ve toplumsal refaha katkıda bulunmakla da sorumludur. Akademik sorumluluğun bu yönü, özellikle COVID-19 pandemisi gibi küresel zorluklar ışığında önem kazanmıştır. Dunlop, Logue ve Isakov (2014), akademik kurumların toplumsal afet müdahalesinde nasıl önemli bir rol oynadığını tartışarak, akademisyenlerin uzmanlıklarını kamu yararı için kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sorumluluk, akademisyenlerin olumlu değişimi teşvik etmek için bilgi ve becerilerini kullanmalarının beklendiği acil sosyal meseleleri ele almaya kadar uzanmaktadır (Terepyshchyi, 2023).

Dahası yükseköğretimin değişen manzarası, akademisyenlerin sorumluluklarını nasıl algıladıklarını etkileyen yeni zorluklar ortaya çıkarmıştır. Örneğin akademik girişimciliğin yükselişi, bazı akademisyenlerin odağını geleneksel akademik değerlerle çatışabilecek ticarileşme ve dış ortaklıklara doğru kaydırmıştır (Gür, 2017). Bu değişim, bu tür sorumlulukların etik sonuçları ve akademinin temel misyonu olan bilgiyi ilerletmek ve topluma hizmet etmekle nasıl örtüştüğü hakkında sorular ortaya çıkarmaktadır (Iliescu vd., 2021).

Akademisyenler ayrıca, olumlu bir eğitim ortamını teşvik etmek için çok önemli olan öğrencilerine mentorluk yapma ve onları destekleme sorumluluğunu da taşımaktadır. Bu mentorluk rolü, akran desteğinin akademik öz yeterlilik üzerindeki etkisini vurgulayan Altermatt (2016) bulgularında gösterdiği gibi, öğrenci katılımını ve başarısını teşvik etmede özellikle önemlidir. Bu mentorluk sorumluluğunun algılanışı farklılık gösterebilir; bazı akademisyenler öğrencilerinin refahı için güçlü bir bağlılık hissederken, diğerleri bunu kendi mesleki baskıları arasında ek bir yük olarak görebilir (Kennel ve Ward-Smith, 2017).

Sorumluluk algısı, akademik camianın akademik suistimal konularını ele almadaki rolüne de uzanmaktadır. Pek çok akademisyen, kurumların yalnızca suistimal olaylarına tepki vermek yerine, dürüstlüğü teşvik etme ve ihlalleri ele alma konusunda proaktif bir duruş sergilemesi gerektiğine inanmaktadır (Stoesz ve Eaton, 2020). Bu proaktif yaklaşım, akademik ortamın tüm seviyelerine nüfuz eden, öğrenciler ve öğretim üyeleri arasında güven

ve saygıyı teşvik eden bir dürüstlük kültürü oluşturmak için gereklidir (Awosoga, Nord, Varsanyi, Barley ve Meadows, 2021).

Buna ek olarak, akademisyenlerin sorumlulukları sosyal adalet ve eşitlik bağlamında giderek daha fazla mercek altına alınmaktadır. Akademisyenler, kurumlarındaki ve daha geniş toplumdaki sistemik eşitsizlikleri ele almaya çağrılmakta, bu da kendi uygulamalarının ve önyargılarının eleştirel bir şekilde incelenmesini gerektirmektedir (Sotto-Santiago vd., 2021). Sosyal değişimi savunma sorumluluğu, özellikle bu tür girişimlere direnç gösterebilecek ortamlarda zorlayıcı olabilir (Pupkis ve Saulius, 2023). Bununla birlikte, birçok akademisyen, etkilerinin sınıfın ötesine ve hizmet ettikleri topluluklara uzandığını kabul ederek bunu rollerinin önemli bir yönü olarak görmektedir (Terepyshchyi, 2023).

COVID-19 salgını, akademisyenlerin değişen koşullara yanıt olarak sorumluluklarını uyarlama ihtiyacını daha da vurgulamıştır. Birçoğu, öğrenci katılımını ve akademik dürüstlüğü sürdürmede yeni zorluklar ortaya çıkaran uzaktan öğretimin karmaşıklıklarının üstesinden gelmek zorunda kalmıştır (Duliba vd., 2022). Bu değişim, akademisyenler öğrencilerini sanal ortamda desteklemenin yenilikçi yollarını ararken, geleneksel öğretim yöntemlerinin ve bunlarla ilişkili sorumlulukların yeniden değerlendirilmesine neden olmuştur (Khadijah, Wiyono, Rasyad ve Sobri, 2023).

Sonuç olarak, akademisyenlerin sorumlulukları çok yönlüdür ve bir dizi etik, pedagojik ve toplumsal boyutu kapsar. Bu sorumluluklara ilişkin algıları, kişisel değerler, kurumsal kültürler ve içinde faaliyet gösterdikleri daha geniş toplumsal bağlam tarafından şekillendirilmektedir. Akademi gelişmeye devam ettikçe, akademisyenlerin rolleri ve öğrencileri, kurumları ve genel olarak toplum üzerindeki etkileri üzerine düşünmeleri çok önemlidir. Akademik dürüstlük, toplumsal katılım ve sosyal sorumluluk konularında süregelen diyalog, yükseköğretimin geleceğini ve bu kurumlarda görev yapanların sorumluluklarını şekillendirmede hayati bir rol oynayacaktır.

Öğretmen yetiştiren akademisyenlerin sorumlulukları da çok yönlüdür ve etkili eğitimcilerin yetiştirilmesinde kritik öneme sahiptir. Bu sorumluluklar müfredat tasarımı, pedagojik eğitim, mentorluk, öğretmen adayları arasında yansıtıcı uygulamaların teşvik edilmesini ve mesleki değerlerin kazandırılmasını kapsar. Ayrıca, öğretmen yetiştiren akademisyenler kapsayıcılık, kültürel duyarlılık ve teknolojinin öğretim uygulamalarına entegrasyonu gibi çağdaş eğitim konularıyla da ilgilenmelidir. Bu kapsamlı yaklaşım, geleceğin eğitimcilerinin öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını ve eğitim ortamının taleplerini karşılayacak donanıma sahip olmalarını sağlar.

Öğretmen yetiştiren akademisyenlerin başlıca sorumluluklarından biri, öğretmen adaylarını modern sınıfların karmaşıklığına hazırlayan müfredatlar tasarlamak ve uygulamaktır. Bu sadece konu bilgisinin aktarılmasını değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve pedagojik becerilerin geliştirilmesini de içerir. Pantić ve Wubbels (2012a), odağı geleneksel didaktik yöntemlerden kültürel ve sosyal boyutları da içeren daha bütüncül bir öğretim anlayışına kaydıran yeterlilik temelli öğretmen eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, eğitimcilerin öğretecekleri çeşitli bağlamlara uyarlanabilir ve duyarlı olmaları gereksinimiyle de uyumludur.

Müfredat geliştirmeye ek olarak, öğretmen yetiştiren akademisyenler, öğretmen adaylarını etkili öğretim stratejileriyle donatan pedagojik eğitim sağlamaktan sorumludur. Bu, öğrencilerin farklı geçmişlerine hitap etmek için gerekli olan kültürel olarak duyarlı öğretim uygulamaları eğitimini de içerir. Karataş ve Oral (2015), eğitim ortamlarında kültürel çeşitliliğe duyarlılığı teşvik etmek için öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, bu hususlara öncelik vererek adayları kapsayıcı ve destekleyici öğrenme ortamları yaratmaya daha iyi hazırlayabilir.

Mentorluk, öğretmen yetiştiren akademisyenlerin bir diğer kritik sorumluluğudur. Öğretmen adaylarına eğitimleri boyunca rehberlik etme ve onları destekleme konusunda hayati bir rol oynarlar. Bu mentorluk akademik eğitimin ötesine geçer; mesleki gelişimi, duygusal desteği ve yansıtıcı bir uygulamanın geliştirilmesini kapsar. Etkili mentorluk, öğretmen adaylarının öz yeterliliklerini ve öğretmenlik mesleğine hazır olmalarını önemli ölçüde etkileyebilir. Örneğin Mustadi, Wangid, Purbani ve Cahyaningtyas (2023) çalışması motivasyon ve öz yeterlilik algılarının öğretmen adayları için çok önemli olduğunu ve destekleyici mentorluğun bu özellikleri geliştirebileceğini göstermektedir.

Dahası, öğretmen yetiştiren akademisyenler, teknolojinin öğretime entegrasyonu gibi çağdaş eğitim konularıyla ilgilenmelidir. Eğitim teknolojisindeki hızlı ilerleme, öğretmen adaylarının öğrenmeyi geliştirmek için dijital araçları kullanma konusunda yetkin olmasını gerektirmektedir. Yapılan araştırma, öğretmenlerin teknoloji algılarının öğretim uygulamalarını önemli ölçüde etkilediğini göstermekte ve öğretmen eğitimi programlarının teknoloji eğitimini içermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Hsieh, Hsieh, Ostrosky ve McCollum, 2012). Akademisyenler, öğretmen adaylarını teknolojiyi öğretimlerine etkili bir şekilde entegre etme becerileriyle donatarak onları modern sınıfların gerçeklerine hazırlamaya yardımcı olabilirler.

Yansıtıcı uygulamaların teşvik edilmesi de öğretmen yetiştiren akademisyenlerin temel sorumluluklarından biridir. Öğretmen adaylarını özdüşünümde bulunmaya teşvik etmek, öğretim uygulamaları ve bunların öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisi hakkında daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olur. Bu yansıtıcı süreç, sürekli gelişimi ve mesleki büyümeyi teşvik eder. Yansıtıcı uygulamanın önemi, öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarına ilişkin algılarının yansıtıcı faaliyetlere katılımlarından etkilendiğini belirten Eren (2016)'in bulgularıyla vurgulanmaktadır. Akademisyenler, yansıtıcı uygulamaları öğretmen yetiştirme programlarına dahil ederek geleceğin eğitimcileri arasında yaşam boyu öğrenme kültürünü geliştirebilir.

Ayrıca, öğretmen yetiştiren akademisyenler, programlarında kapsayıcılık ve çeşitlilik konularını ele almakla görevlidir. Sınıflar giderek daha çeşitli hale geldikçe, öğretmen adaylarının özel eğitim ihtiyaçları olanlar da dahil olmak üzere tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya hazır olmaları çok önemlidir. Yada ve Savolainen (2019) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının önemini vurgulamakta ve olumlu algıların daha etkili öğretim uygulamalarına yol açabileceğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları, tüm öğretmen adaylarının farklı öğrencileri destekleyecek donanıma sahip olmasını sağlamak için kapsayıcılık eğitimine öncelik vermelidir.

Dahası, öğretmen yetiştiren akademisyenler gelişen eğitim ortamına duyarlı kalmalıdır. Bu, öğretmen eğitimini etkileyen yeni araştırmalar, pedagojik stratejiler ve eğitim politikaları hakkında bilgi sahibi olmayı da içerir. Eğitimin dinamik yapısı, öğretmen yetiştirme programlarının öğrencilerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde adapte olmasını gerektirmektedir. Örneğin, öğretmenlerin STEM eğitimine ilişkin algılarını tartışan Fayed, Fathy, Rida ve Malkawi (2022)'nin vurguladığı gibi, STEM eğitiminin entegrasyonu giderek daha önemli hale gelmiştir. Öğretmen yetiştiren akademisyenler, güncel eğilimleri ve araştırmaları programlarına dahil ederek adaylarının geleceğe iyi hazırlanmasını sağlayabilir.

Öğretmen yetiştiren akademisyenlerin sorumluluklarına ilişkin algıları da önemli ölçüde değişebilmektedir. Kurum kültürü, kişisel inançlar ve mesleki deneyimler gibi faktörler, bu akademisyenlerin rollerini nasıl gördüklerini şekillendirebilir. Örneğin, bazıları pedagojik becerilerin geliştirilmesine öncelik verirken, diğerleri daha çok içerik bilgisi veya etik hususlara odaklanabilir. Algılardaki bu çeşitlilik, öğretmen yetiştirme programlarının tasarım ve uygulamasının yanı sıra öğretmen adaylarına sağlanan desteği de etkileyebilir.

Öğretmen yetiştiren akademisyenlerin mesleki değerleri aktarma sorumluluğu, öğretmenlik mesleğinin geleceğini şekillendiren öğretmen eğitiminin kritik bir yönüdür. Bu sorumluluk, etik standartların geliştirilmesi, yansıtıcı uygulamaların teşvik edilmesi ve öğretmen adayları arasında profesyonel bir kimlik oluşturulması gibi çeşitli boyutları kapsamaktadır. Öğretmen yetiştiren akademisyenler, bu değerleri aşılayarak yalnızca eğitimin kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda çağdaş sınıfların zorluklarını karşılamaya hazır eğitimcilerin genel gelişimine de katkıda bulunur. Bu, geleceğin eğitimcilerine mesleki davranışlarında dürüstlük, saygı ve sorumluluğun önemini öğretmeyi içerir. Y. Li (2024)'ye göre, öğretim yeterliliğinin geliştirilmesi, üniversite öğretmenleri arasında profesyonel bir kimlik duygusunu teşvik etmek için gereklidir ve bu da kariyer memnuniyetlerini ve sınıftaki etkinliklerini etkiler. Öğretmen yetiştirme programları, etik standartları vurgulayarak adayların eğitimci olarak rollerinin önemini ve eylemlerinin öğrenciler ve daha geniş toplum üzerindeki etkisini anlamalarına yardımcı olabilir.

Profesyonel bir kimliğin geliştirilmesi, öğretmen yetiştiren akademisyenlerin sorumluluklarının bir diğer önemli yönüdür. Mesleki kimlik, bir öğretmenin eğitime yaklaşımını tanımlayan inançları, değerleri ve uygulamaları kapsar. Mesleki bir kimliğin inşası ilk eğitim sırasında başlar ve sınıftaki deneyimlerle şekillenir. Öğretmen yetiştirme programları adaylara mesleki değerlerini keşfetmeleri ve eğitimciler olarak güçlü bir kimlik duygusu geliştirmeleri için fırsatlar sağlamalıdır (Arlinda, Noorman ve Wirza, 2024) . Bu mentorluk, iş birliğine dayalı öğrenme deneyimleri ve farklı öğretim uygulamalarına maruz kalma yoluyla başarılabilir.

Sonuç olarak, öğretmen yetiştiren akademisyenlerin sorumlulukları çok geniştir ve öğretmen eğitiminin çeşitli boyutlarını kapsar. Müfredat tasarımı ve pedagojik eğitimden mentorluk ve yansıtıcı uygulamaların teşvikine kadar, bu akademisyenler yeni nesil eğitimcilerin şekillendirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Sorumluluk algıları, kurumsal beklentiler ve kişisel inançlar da dahil olmak üzere bir dizi faktörden etkilenmektedir. Eğitim ortamı gelişmeye devam ettikçe, öğretmen yetiştiren akademisyenlerin güncel konulara duyarlı kalmaları ve adayları arasında kapsayıcılık, etik davranış ve yaşam boyu öğrenme kültürünü teşvik etmeleri çok önemlidir.

Literatür incelendiğinde mesleki değerler ve değerlerin öğretimine yönelik araştırmaların yapıldığı (Alptekin ve Kıngır, 2021; Atalmış ve Köse, 2018; Bakioğlu ve Koç, 2017) ancak akademisyenlerin sorumluluk algılarına ilişkin çalışmalara nadiren rastlanmaktadır. Bu

bağlamda öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?

   Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşleri;

   a. Cinsiyetlerine,

   b. Yaşlarına,

   c. Meslekteki kıdemlerine

   d. Bölümlerine

e. Akademik ünvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğretim elemanlarının mesleki bağlılık ve mesleki tatmin düzeyleri, mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının önemli bir yordayıcısı mıdır?
3. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı nasıldır?

   Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğrenci görüşleri;

   a. Cinsiyetlerine,

   b. Mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin algılarına,

   c. Öğrenim gördükleri bölüme, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğretim elemanlarının kendilerini, öğrencilerin öğretim

elemanlarını değerlendirmelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşmenin etkilerinin iyiden iyiye hissedilmesiyle değer kavramının farklı boyutlarda çalışmalara konu olmasını beraberinde getirmiştir. Hökelekli (2010) değerler, nasıl bir insan olduğumuz ve nasıl bir insan olmamız gerektiği konusunda bizim yolumuza ışık tutar. Değerlerin insan davranışlarını açıklamada önemli bir yeri olduğu ifade edilir. Bireyler düşüncelerini nasıl açıklayacaklarını ve davranışlarını nasıl seçeceklerini değerler sayesinde kavrayabilirler (Fichter, 1990). Bu bağlamda değerlere uygun davranışlar sergilemek insanın kendisine uyması anlamına gelmektedir (Kıllıoğlu, 1990). Toplumlarda kabul gören düşünme ve davranış şekilleri aynı zamanda iyi ve kötünün birbirinden ayırt edilmesi değerler tarafından oluşturulması değerlerin sosyal kontrol ve ödül mekanizması görevi yaptıklarını göstermektedir (Özensel, 2003a). Değerleri olmayan bireylerin bir arada yaşamalarının zorlukları ortaya konulmuş ve değerlerin neler olması gerektiğine ve okullarda nasıl kazandırılacağına dair birçok çalışma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Şüphesiz ki değerlerin aktarılmasında okulun ve öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Değerler eğitiminde başrol oynayan öğretmenlerin değerlerden yoksun olması düşünülemez. Hoşgörü, başkalarına saygı, sosyal vicdan ve kişisel sorumluluk gibi çeşitli mesleki ve kişisel değerleri öğretmenler sınıfa getirirler (Brady, 2011). Öğretmeni öğretmen yapan öğretmenlik mesleki değerleri, değerler eğitiminin önemli unsurlarındandır. Çocuklar yetişkinlerin hareketlerini gözlemler ve taklit ederler, ancak akranlarıyla etkileşime girmeye ve okula gitmeye başladıkça hem olumlu hem de olumsuz davranışlarla karşılaşabilirler. Bu aşamada çocukların davranışlarına etki eden öğretmen, karakter eğitiminde sistemin temel bileşenidir (Anderson, 2000) . Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleki değerlerle donatılmaları önemli hale gelmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki değer kazanma süreci düşünüldüğünde öğretmen yetiştirme programları ve akademisyenlerin değerleri kazandırma sorumlulukları öne çıkmaktadır. YÖK 2018 Öğretmen Yetiştirme Programında Meslek Bilgisi alanında "Eğitimde Ahlak ve Etik" dersini seçmeli havuzunda ise "Karakter ve Değer Eğitimi" derslerini programa dahil etmiştir. Ancak yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının meslek etiği konusundaki bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Alan yazın incelendiğinde eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenlerin öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sürecindeki sorumlulukları ve sorumluluk

algıları hakkında yapılan çalışma bulunmamaktadır. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılması planlanan bu çalışmanın alana katkıda bulunacağı ve bu anlamda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesini temsil eden eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve dördüncü sınıf aday öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mesleki Değer: Belirli bir meslek grubunun, o mesleğe yönelik oluşturduğu ve muhafaza ettiği ilke, kural ve standartların bütünü.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde ahlak kavramı, değer kavramı, etik kavramı ve diğer kavramlar açıklanmıştır. Bununla birlikte ilgili literatür taranarak konuyla ilişkili benzer araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Ahlak Kavramı

Türkçe' de ahlak kavramı, Latince moral sözcüğünün karşılığıdır. Arapça kökenli olan ahlak sözcüğü, "hulk" sözcüğünden türemiştir ve huy, mizaç, karakter anlamlarını taşımaktadır (Cevizci, 2002). Ahlak kavramı bireylerin bir arada yaşamak için uymak zorunda oldukları davranış şekli ve kurallarını ifade etmektedir (Yıldız, 2010). Ahlak toplumların ihtiyaç ve menfaatleri doğrultusunda, alışkanlıklar, gelenekler, töreler ve toplumun gücünden destek alan, kendiliğinden şekillenmiş, genel kabul görmüş yasaklama ve değerlendirmelerdir (Frolov, 1997). Bu tanımlara bakıldığında ahlak kavramının göreli olduğu ve toplumdan topluma değişebildiği gibi aynı toplum içinde farklı grupların kabul ettiği ahlak kuralları arasında da farklıların olduğu görülmektedir.

Ahlak; bireylerin ve toplumların davranışlarını yönlendiren, doğru ve yanlış, iyi ve kötü gibi kavramlarla ilgili bir sistemdir. Ahlakın tanımı ve kapsamı, felsefi tartışmaların merkezinde yer almış ve farklı düşünürler tarafından çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Ahlak, bireyin kendini yönetme ve içsel bir disiplin geliştirme yeteneği olarak Sokrates tarafından "kendine hâkim olma sanatı" olarak tanımlanmıştır (Boutroux, 2023). Bu tanım, ahlakın bireysel bir sorumluluk ve disiplin gerektirdiğini vurgular. Ahlak, bireylerin toplumsal normlara ve değerlere uyum sağlaması açısından da kritik bir rol oynar. Bu nedenle ahlaki değerlerin toplum içindeki yeri ve önemi sıklıkla tartışılmaktadır (İmamoğlu, 2021; Nuhrat, 2022).

Ahlakın kökenleri, felsefi ve dini düşüncelerle iç içe geçmiş bir şekilde incelenmektedir. İmamoğlu (2021), ahlakın fıtrat ve din ile ilişkisini sorgularken, ahlakın özgürlük için bir engel olup olmadığını da tartışmaktadır. Bu bağlamda ahlakın kaynağı ve birey üzerindeki etkileri üzerine yapılan tartışmalar, ahlaki değerlerin nasıl oluştuğu ve bireylerin bu değerlere nasıl yöneldiği konularında derinlemesine bir anlayış geliştirmeye yardımcı olur. Ahlak, bireylerin toplumsal ilişkilerinde ve etkileşimlerinde belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkar; bu nedenle ahlaki değerlerin eğitimi ve aktarımı da önemli bir meseledir. Ahlak felsefesi, "İyi nedir?" sorusuyla şekillenir ve bu sorunun yanıtı, bireylerin ve toplumların etik anlayışlarını belirler (Savaş, 2021). Ahlakın eğitimdeki yeri de oldukça önemlidir. Eğitim kurumlarında ahlak eğitimi, bireylerin etik değerleri benimsemesi ve bu değerleri günlük yaşamlarına entegre etmesi açısından kritik bir rol oynar (Taşkaya, 2023). Ahlak eğitimi, bireylerin toplumsal sorumluluklarını anlamalarına ve bu sorumlulukları yerine getirmelerine yardımcı olur. Bu bağlamda ahlaki değerlerin çocuklara ve gençlere aktarılması, toplumun geleceği açısından büyük bir önem taşır. Ahlak eğitimi, bireylerin sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de sorumluluk sahibi olmalarını sağlar (Sağsöz, 2020). Ahlakın toplumsal boyutu, bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinde ve toplumsal normların oluşumunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Ahlaki değerler, bireylerin toplumsal etkileşimlerinde nasıl davranmaları gerektiğine dair bir çerçeve sunar. Bu çerçeve, bireylerin toplumsal hayatta nasıl bir rol oynayacaklarını ve bu rolü nasıl yerine getireceklerini belirler (İmamoğlu, 2021; Nuhrat, 2022). Ahlakın toplumsal normlarla olan ilişkisi, bireylerin toplumsal düzenin sürdürülmesinde ve geliştirilmesinde nasıl bir katkı sağladığını gösterir. Ahlakın bireysel ve toplumsal düzeydeki etkileri, bireylerin karar verme süreçlerinde ve eylemlerinde belirgin bir şekilde ortaya çıkar. Ahlaki değerler, bireylerin seçimlerini ve bu seçimlerin sonuçlarını etkiler. Bu nedenle ahlaki değerlerin bireyler üzerindeki etkisi, toplumsal düzeyde de önemli sonuçlar doğurur (Kiyat, 2023). Ahlakın bireylerin yaşamındaki yeri, onların kimlik gelişiminde ve toplumsal rollerini benimsemelerinde kritik bir rol oynar. Sonuç olarak ahlak, bireylerin ve toplumların davranışlarını yönlendiren karmaşık bir sistemdir. Ahlakın tanımı, kökenleri, eğitimi ve toplumsal etkileri, felsefi tartışmaların merkezinde yer alır. Ahlak, bireylerin kendilerini yönetme yetenekleri ile toplumsal normlara uyum sağlama becerileri arasında bir denge kurarak hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli bir rol oynar. Bu nedenle ahlakın anlaşılması ve öğretilmesi, bireylerin ve toplumların sağlıklı bir şekilde gelişmesi için hayati öneme sahiptir.

2.2. Etik Kavramı

Yunanca alışkanlık ve gelenek anlamında kullanılan “ethos” kelimesinden türeyerek, günümüzde çeşitli dillerde aynı kökenle kullanılmıştır. Her şeyden önce iyi insan olma anlamında kişisel karakter anlamını taşımaktadır. Gaudet’e göre ahlaki davranış konusunda sistemli olarak düşünmek etik kavramını açıklar. Asıl amacı bireylerin ve grupların belirli durumlar karşısında nasıl davranması gerektiğini belirlemek olan etik, sistematik bir sorgulama ve araştırma çabası olarak değerlendirilmektedir (Öztürk ve Çakıroğlu, 2012).

Etik, bireylerin ve toplumların doğru ve yanlış davranışlarını değerlendiren bir felsefi disiplindir. Etik genellikle ahlak ile karıştırılsa da bu iki kavram arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Ahlak, bireylerin günlük yaşamlarında uyguladıkları davranış kurallarını ifade ederken etik bu kuralların arkasındaki teorik ve felsefi temelleri sorgular. Kısaca etik, "doğru" ve "yanlış" davranışların teorik çerçevesini oluştururken ahlak bu teorilerin pratikte nasıl uygulandığını ifade eder (Aydin, 2016). Etik; felsefi bir disiplin olarak, bireylerin karar verme süreçlerinde ve eylemlerinde rehberlik eden ilkeleri belirlemeye çalışır. Bu bağlamda etik, bireylerin ve toplumların değer yargılarını, normlarını ve inançlarını sorgulamak için bir araç sağlar. Etik düşünce, bireylerin sadece kendi çıkarlarını değil, aynı zamanda başkalarının haklarını ve toplumsal faydayı da göz önünde bulundurmalarını teşvik eder (Nuhrat, 2022). Bu nedenle etik, bireylerin sosyal sorumluluklarını anlamalarına ve bu sorumlulukları yerine getirmelerine yardımcı olur. Etik, farklı alanlarda farklı biçimlerde ortaya çıkabilir. Örneğin tıp etiği, iş etiği, çevre etiği gibi alt disiplinler, belirli bir bağlamda etik ilkeleri uygulamak için geliştirilmiştir. Tıp etiği, sağlık hizmetleri sunan profesyonellerin hastalarla olan ilişkilerinde etik kuralları belirlerken, iş etiği, işletmelerin sosyal sorumluluklarını ve etik standartlarını belirler (Doğan, Demirtaş, Altınkaynak ve Doğan, 2021). Bu bağlamda etik, belirli bir meslek grubunun veya topluluğun değerlerini ve normlarını yansıtan bir yapı olarak karşımıza çıkar. Etik teorileri, bireylerin ve toplumların davranışlarını yönlendiren farklı yaklaşımlar sunar. Deontolojik etik, eylemlerin kendisinin doğru veya yanlış olduğunu savunurken sonuçsal etik, eylemlerin sonuçlarına odaklanır (Eroğlu, 2019). Bu teoriler, bireylerin karar verme süreçlerinde farklı perspektifler sunarak etik sorunların çözümüne katkıda bulunur. Örneğin Kant'ın deontolojik etiği, bireylerin eylemlerinin evrensel bir yasa haline gelmesi gerektiğini savunurken, sonuçsal etik, eylemlerin sonuçlarının en büyük mutluluğu sağlaması gerektiğini öne sürer (Eroğlu, 2019). Etik, bireylerin ve toplumların yaşamlarını şekillendiren önemli bir unsurdur. Etik ilkeler, bireylerin karar verme süreçlerinde ve toplumsal ilişkilerinde rehberlik eder. Bu nedenle,

etik eğitimi, bireylerin etik değerleri anlamalarına ve bu değerleri günlük yaşamlarına entegre etmelerine yardımcı olur (Nuhrat, 2022). Etik eğitimi, bireylerin toplumsal sorumluluklarını anlamalarına ve bu sorumlulukları yerine getirmelerine katkıda bulunur. Ayrıca etik eğitimi, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve etik sorunları daha iyi analiz etmelerine olanak tanır.

Sonuç olarak etik, bireylerin ve toplumların davranışlarını yönlendiren karmaşık bir sistemdir. Etik, bireylerin karar verme süreçlerinde ve eylemlerinde rehberlik eden ilkeleri belirlerken ahlak bu ilkelerin pratikte nasıl uygulandığını ifade eder. Etik teorileri, bireylerin ve toplumların değer yargılarını sorgulamak için bir araç sağlar ve etik eğitimi, bireylerin bu değerleri anlamalarına ve günlük yaşamlarına entegre etmelerine yardımcı olur. Bu nedenle etik, bireylerin ve toplumların sağlıklı bir şekilde gelişmesi için hayati öneme sahiptir.

2.3. Değer Kavramı

Bugün ülkeler, bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim ve gelişime paralel olarak çeşitli nitelendirmelerle dünya arenasında anılmakta veya yer bulmaktadırlar. Bilim ve teknolojideki gelişmeler ülkeleri nitelendirmekle kalmamış, sosyal hayatı etkilemiş ve toplumları tüm kurumlarıyla bu hızlı gelişime ve değişime uyum sağlamaya zorlamıştır. Bu değişim ve gelişim sürecine uyum sağlamada en etkili araç olarak görülen eğitimden beklenen ise bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanında onları hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek şekilde yetiştirmek olmuştur.

Latince' de "valere" kökünden gelen, kıymetli olmak, güçlü olmak anlamlarını karşılayan değer kavramı, Türkçe' de ise değmek fiilinden türeyip, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet anlamlarında kullanılmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2024). Günümüzde iş ve eğitim alanının önemli bir parçası olan "değer" kavramının temeli felsefeye dayanmaktadır. Bu anlamda "değer" kavramı öneminden dolayı disiplinler arası bir kavram haline geldiği görülmektedir. Değerin felsefe, psikoloji ve sosyoloji biliminde farklı tanımları bulunmaktadır. Felsefeye göre değer, "nesne ve olayların bireysel açıdan taşıdığı önemini belirleyen nitelikler olarak tanımlanabilir" (Hançerlioğlu, 1999). Sosyolojiye göre değerler; bireylere, gruplara, örüntülere, hedeflere ve sosyokültürel nesnelere verilen önem üzerindeki değerlendirmelere göre tanımlanabilmektedir (Özensel, 2003a). Özel amaçları ve değerleri yargılamada temel bir standart sağlayan soyut ve genelleştirilmiş davranış prensipleridir. Psikolojiye göre ise; birey ya da toplum tarafından

iyi, arzu edilen ya da önemli olarak kabul edilen ahlaki, sosyal ve estetik ilkelerdir (APA, 2020).

Felsefe, sosyoloji ve psikoloji biliminde değer kavramı farklı tanımlarla açıklanabildiği gibi yazarlar tarafından da farklı tanımlamalara gidilmiştir. Değerler hakkında birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, değer kavramı hala kesinleşmemiştir. Bununla birlikte değerler iyi olarak düşünülen doğruluk, dürüstlük, sevgi, sadakat, mutluluk, güzellik gibi çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Değerler iyi olarak kabul edilir çünkü bunlar bireyin yaşamıyla ilgili olan önemli şeylerdir (Sutrop, 2015). Değer, belirli bir durumu diğer duruma tercih etme eğilimi olarak tanımlanır. Değerler, eylemlerimize rehberlik eden ve onları değerlendirmemize yardımcı olan ilkelerdir. Değerler aynı zamanda bireyin neyi önemli gördüğünü tanımlayarak arzuları, tercihleri, arzu edilen ve istenmeyen durumları da temsil eder (Erdem, 2003). Schwartz (1999) değeri, çoğunlukla davranışların veya eylemlerin seçilmesine ve açıklanmasına, olayların ve insanların değerlendirilmesine yardımcı olan toplumsal bir aktör olarak nitelendirmektedir. Rokeach (1973) ise değerleri, "belirli bir davranış tarzının ya da varlığın karşılığı veya zıddı olarak tercih edilen kalıcı inançlar" olarak değerlendirmiştir.

Değer kavramı çok yönlüdür ve çeşitli felsefi, ekonomik ve sosyal bağlamlarda derin köklere sahiptir. Özünde değer, bireylerin veya toplumların nesnelere, eylemlere veya fikirlere yüklediği önem veya kıymeti ifade eder. Bu önem ahlaki, estetik, ekonomik ve sosyal değerler dahil olmak üzere çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilir ve her biri insan deneyiminde değeri oluşturan şeyin daha geniş anlaşılmasına katkıda bulunur (Dana, 2023). Felsefi bir bakış açısından değer, genellikle insan davranışı ve toplumsal normlar üzerindeki etkileri açısından tartışılır. Felsefi değerler, bireylere ve gruplara insanlık ve varoluş anlayışlarında rehberlik eden temel kavramlar olarak hizmet eder. "Değer" terimi parasal bir anlamda yorumlanabilse de, anlamı salt ekonomik düşüncelerin çok ötesine uzanır ve ahlaki veya varoluşsal bir bağlamda bir şeyin değeriyle ilgili daha geniş bir yelpazeyi kapsar (Dana, 2023). Bu karmaşıklık, değerlerin statik olmadığı fikriyle daha da vurgulanmaktadır. Toplumsal değişimler ve bireysel deneyimlerle birlikte evrimleşerek insan yaşamının dinamik doğasını yansıtırlar (Liew, 2023). Dahası değer kavramı etik hususlarla karmaşık bir şekilde bağlantılıdır. Değerler genellikle ahlaki yargıların ve etik çerçevelerin temelini oluşturur. Bireylerin ve toplumların neyin doğru veya yanlış, adil veya adaletsiz olduğuna nasıl karar verildiğini etkiler. Örneğin insan onuru kavramı, hukuk ve ahlaki felsefe açısından önemli sonuçlar doğuran; haklar, adalet ve toplumsal eşitlik etrafındaki

tartışmaları şekillendiren bir değerdir (Baruah, 2014). Değer ve etik arasındaki bu bağlantı, değerlerin çeşitli alanlarda davranış ve karar alma süreçlerini yönlendirmedeki önemini vurgular. Örgütsel bağlamda değerlerin rolü göz ardı edilemez. İş ve yönetimde değerler; kurum kültürünü şekillendirmede, karar almaya rehberlik etmede ve paydaş ilişkilerini etkilemede önemli bir rol oynar. Etik değerlere öncelik veren kuruluşlar, bu ilkelerin itibarlarını artırdığını ve tüketiciler ile çalışanlar arasında güveni teşvik ettiğini sıklıkla görmektedir (Daraban, 2016). Bu kurumsal değerlerin daha geniş toplumsal değerlerle hizalanması daha sürdürülebilir iş uygulamalarına yol açabilir ve toplumların genel refahına katkıda bulunabilir. Özetle değer kavramı çok çeşitli anlam ve çıkarımları kapsayan karmaşık ve çok yönlü bir yapıdır. İnsan yaşamının çeşitli yönlerinde yol gösterici bir ilke olarak hizmet eder. Bireysel davranışları, toplumsal normları, ekonomik işlemleri ve etik çerçeveleri etkiler. Değeri anlamak, felsefi, ekonomik ve sosyal boyutlarının yanı sıra değişen bağlamlara ve zorluklara yanıt olarak gelişen doğasını da dikkate alan disiplinler arası bir yaklaşım gerektirir.

2.3.1. Değer Kavramının Özellikleri

Değerler; arzu edilen nesneler veya koşullar, değer hakkındaki fikirler, duygusal taahhütler, insan refahını teşvik eden şeyler, sahip olmaya değer erdemler veya ilkeler, yani davranış için genel kılavuz görevi gören temel inançlar olarak tanımlanır (Schwartz, 1992). Bu tanıma ve alan yazındaki diğer tanımlara bakıldığında değerlerin geniş bir kavram olduğu görülmektedir. Bu bağlamda değer kavramını tam olarak anlayabilmek için değerlerin özelliklerini bilmekte fayda vardır. Alanyazına bakıldığında değerlerin özelliklerini araştırmacılar farklı görüşlerle açıklamışlardır. Ancak bu görüşler birbirleriyle bağlantılı ve birbirlerini tamamlamaktadır.

- Değerler inançlardır. Ama tamamen nesnel, duygulardan soyutlanmış, fikir özelliği taşımazlar. Aktif olduğunda duygularla iç içedirler.
- Değerler, bireyin amaçlarıyla ve bu amaçları elde etme aşamasında faydalı olan davranış şekilleriyle alakalıdır.
- Değerler, tutumların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişiminde etkin rol oynayan standartlardır.
- Değerler önemlerine göre sıralamaya tabi olurlar.

- Değerler değişime uğrayabilen yapılardır.
- Değerler, kültürden kültüre farklılık gösterir. Ait oldukları kültürlerin içinde bile farklılık gösterebilirler (Yazıcı, 2006).

Schwartz ve Bilsky (1987), ilgili literatürde yinelenen beş biçimsel özelliği içeren kavramsal bir değer tanımı oluşturdukları görülmektedir. Değerler:

a. Kavramlar veya inançlardır,
b. İstenen son durumlar veya davranışlarla ilgilidir,
c. Belirli durumları aşar,
d. Davranış ve olayların seçimi veya değerlendirmesine rehberlik eder,
e. Göreceli önem sırasına göre sıralanır.

2.4. Değer Sınıflamaları

Değerlerin farklı alanlarda incelenmesi ve değer kavramına bakış açısındaki paradigmalar, değerler hakkında çok sayıda tanımın ortaya çıkmasına yol açmıştır. Doğuştan itibaren edindiğimiz değerler büyük oranda yaşadığımız çevre ve sahip olduğumuz kültürle alakalıdır. Gökçe (1994) değerlerin kültürel olarak oluştuğunu ve kültür üzerinde de yönlendirici etkisi olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda değerlerin sınıflandırılması ihtiyacı ortaya çıkmış ve değerler yazarlar tarından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır.

2.4.1. Spranger' in Değerler Sınıflaması

Eduard Spranger, değerlerin bireylerin yaşamlarını nasıl şekillendirdiğini anlamak için önemli bir sınıflama geliştirmiştir. Spranger'in değer sınıflaması, bireylerin kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan altı ana kategoriye ayrılmaktadır: teorik, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler (Jolley ve Douglas, 2013; Schwartz vd., 2012).

Tablo 1.
Spranger Değerler Sınıflandırması

Değerler	Değerlerin Açıklamaları
Bilimsel Değerler	Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünmeye önem verir. Bu değerlere sahip insan akılcı, eleştirici, deneysel ve entelektüeldir.
Ekonomik Değerler	Yararlı olma ve pratiklik önemlidir. Finansal amaçları ve araçları kapsar.
Estetik Değerler	Deneyimler, tercihler ve kabulleri kapsar. Uyum ve biçime önem verir.
Sosyal Değerler	Sevme, yardımlaşma ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir.
Politik Değerler	Güç, yetkinlik, liderlik gibi değerleri kapsar. Kişisel güç, etki ve şöhret önemlidir.
Dini Değerler	Dünya, evren hakkında genel inançlara dair değerleri kapsar. Evren bir bütün olarak algılanır ve kendisini bütünlüğün parçası olarak görür.

(Spranger, 1928 akt. Yazıcı, 2006)

Bu sınıflama, bireylerin yaşamlarının farklı yönlerini temsil eder ve her bir değer kategorisi, bireylerin düşünce yapıları, davranışları ve sosyal etkileşimleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Teorik değerler, bilgiye ve gerçeğe ulaşma arzusunu ifade eder. Bu değerler; bireylerin bilimsel düşünme, mantıklı analiz yapma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Spranger, teorik değerleri "gerçeği keşfetme, bilgiyi edinme ve sistematize etme" olarak tanımlamıştır (Schwartz vd., 2012). Bu bağlamda teorik değerler, bireylerin entelektüel gelişimlerini destekler ve bilimsel araştırmalara yönlendirir. Ekonomik değerler, bireylerin maddi kazanç ve pratik fayda arayışlarını ifade eder. Bu değerler, bireylerin ekonomik başarıya ulaşma çabalarını ve maddi kaynakları etkin bir şekilde kullanma becerilerini yansıtır. Ekonomik değerler, bireylerin iş yaşamındaki kararlarını ve stratejilerini şekillendirir. Bu nedenle ekonomik değerler, bireylerin yaşam standartlarını yükseltme ve maddi güvence sağlama hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Estetik değerler, bireylerin güzellik anlayışlarını ve sanatsal deneyimlerini ifade eder. Bu değerler, bireylerin sanat, müzik ve edebiyat gibi alanlarda duygusal tatmin arayışlarını yansıtır. Estetik değerler, bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve sanatsal ifadelerini keşfetmelerine olanak tanır. Spranger, estetik değerlerin bireylerin yaşamlarına anlam katma ve duygusal derinlik kazandırma işlevine vurgu yapmıştır. Sosyal değerler, bireylerin toplumsal ilişkileri ve sosyal normlarla olan etkileşimlerini ifade eder. Bu değerler, bireylerin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmelerini ve diğer bireylerle olan ilişkilerini şekillendirmelerini sağlar. Sosyal değerler, bireylerin toplum içindeki rollerini ve sosyal uyumlarını artırma amacını taşır (Schwartz vd., 2012). Spranger, sosyal değerlerin bireylerin toplumsal bağlarını güçlendirdiğini ve sosyal dayanışmayı teşvik ettiğini belirtmiştir. Politik değerler, bireylerin güç, otorite ve toplumsal düzenle ilgili tutumlarını yansıtır. Bu değerler,

bireylerin siyasi katılım, adalet ve eşitlik konularındaki görüşlerini şekillendirir. Politik değerler, bireylerin toplumsal değişim ve dönüşüm süreçlerine katılımını etkiler. Spranger, politik değerlerin bireylerin toplumsal yapılar üzerindeki etkisini vurgulayarak bu değerlerin bireylerin siyasi kimliklerini oluşturduğunu belirtmiştir. Dini değerler, bireylerin inanç sistemleri ve ruhsal deneyimleri ile ilişkilidir. Bu değerler, bireylerin manevi yönlerini ve inançlarını ifade eder. Dini değerler, bireylerin yaşamlarına anlam katma ve ruhsal tatmin arayışlarını destekler (Schwartz vd., 2012). Spranger, dini değerlerin bireylerin etik ve ahlaki normlara bağlılıklarını güçlendirdiğini ve manevi bir rehberlik sağladığını ifade etmiştir. Spranger'in değer sınıflaması, bireylerin yaşamlarını yönlendiren temel değerleri anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu sınıflama; eğitimciler, psikologlar ve sosyal bilimciler için değerlerin bireylerin yaşamındaki rolünü anlamada önemli bir referans noktasıdır. Değerlerin bireylerin yaşamlarına etkisi, toplumsal normların ve kültürel ögelerin bireylerin davranışlarını nasıl şekillendirdiği ile doğrudan ilişkilidir. Sonuç olarak Spranger'in değer sınıflaması, bireylerin yaşamlarını yönlendiren temel değerleri anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu sınıflama, bireylerin kişisel gelişimlerine ve toplumsal yapıların şekillenmesine katkıda bulunur. Eğitim sistemleri, bireylerin değerlerini geliştirmeye yönelik programlar ve müfredatlar oluşturmalıdır (Jolley ve Douglas, 2013; Schwartz vd., 2012).

2.4.2. Rokeach Değerler Sınıflaması

Rokeach değerler üzerinde çeşitli araştırmalar yapmış ve değerleri amaç ve araç değerler olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Rokeach (1973) amaç değerleri, arzulanan nihai değerleri kapsar. Bu değerler; başarı, özgürlük, erdem, eşitlik vb. değerlerdir. Araç değerler ise, amaç değerlere ulaşmak için kullanılacak davranış tarzlarını (cesaret, sorumluluk, gerçeklik, tutku vb.) içerir (Yapıcı ve zengin, 2003).

Rokeach'in değer sınıflaması, bireylerin değer sistemlerini anlamak için bir çerçeve sunar. Rokeach, bu değerlerin bireylerin kişilik özellikleri ve sosyal etkileşimleri üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Örneğin, bir bireyin terminal değerleri, onun yaşamındaki önceliklerini ve hedeflerini belirlerken, enstrümantal değerleri ise bu hedeflere ulaşmak için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini gösterir (To-Do-Quyen, Zaharim, Hashim, Thuan ve Sam, 2014). Bu bağlamda, Rokeach'in değer teorisi, bireylerin karar verme süreçlerinde ve sosyal ilişkilerinde önemli bir rol oynamaktadır. Rokeach'in değer sınıflaması, sosyal bilimler alanında geniş bir etki yaratmış ve birçok araştırmaya temel teşkil etmiştir. Değerlerin

bireylerin tutumları, inançları ve davranışları üzerindeki etkisi, Rokeach'in çalışmaları sayesinde daha iyi anlaşılmıştır. Örneğin, Rokeach'in değer anketi (Rokeach Value Survey - RVS), bireylerin değerlerini ölçmek için yaygın olarak kullanılan bir araçtır ve bu anket, bireylerin terminal ve enstrümantal değerlerini belirlemek için kullanılmaktadır (Wet, Wetzelhütter, Nnebedum ve Bacher, 2022). Rokeach'in değer teorisi, bireylerin değer sistemlerinin kültürel ve sosyal bağlamda nasıl şekillendiğini de incelemektedir. Farklı kültürlerde ve sosyal gruplarda değerlerin nasıl değiştiği ve bu değişimlerin bireylerin davranışlarına nasıl yansıdığı üzerine yapılan araştırmalar, Rokeach'in değer sınıflamasının evrenselliğini ve geçerliliğini desteklemektedir (Nazirova, 2024). Ayrıca, Rokeach'in değer teorisi, bireylerin etik ve ahlaki karar verme süreçlerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Değerlerin bireylerin ahlaki yargılarını nasıl etkilediği üzerine yapılan çalışmalar, Rokeach'in teorisinin pratik uygulamalarını göstermektedir (Palermo ve Evans, 2006). Sonuç olarak, Rokeach'in değer sınıflaması, bireylerin yaşamlarını yönlendiren temel değerleri anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Terminal ve enstrümantal değerler arasındaki ayrım, bireylerin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşma yollarını belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Rokeach'in değer teorisi, sosyal bilimler alanında geniş bir etki yaratmış ve bireylerin değer sistemlerinin anlaşılmasına katkıda bulunmuştur (Douglas, HassabElnaby, Norman ve Wier, 2007).

2.4.3. Schwartz Değerler Sınıflaması

Schwartz'ın değer sınıflaması, bireylerin ve toplumların değerlerini anlamak için önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Schwartz (1992) değerleri, güdüsel yönden on farklı türde sınıflandırmış ve bu gruplarda toplam 56 değer belirlemiştir. Bu sınıflandırmadaki değer türleri: “Güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik”.

Tablo 2.
Schwartz Değerler Sınıflaması

Boyut	Sınıflama	Alt Değerler
Yeniliğe Açıklık Boyutu	Hazcılık	Zevk, hayattan tat almak
	Uyarılma /	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
	Öz Yönelim	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, (kendine saygısı olmak)
Muhafazakarlık Boyutu	Evrenselcilik	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, (iç uyum)
	İyilikseverlik	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, (gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat)
Kendini Aşma Boyutu	Geleneksellik	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat, (dünyevi işlerden el ayak çekmek, mahremiyet).
	Uyma	Kibarlık, itaatkâr olmak, anne babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.
	Güvenlik	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, (bağlılık duygusu, sağlıklı olma).
Kendini Zenginleştirme Boyutu	Güç	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek, (insanlar tarafından benimsenmek)
	Başarı	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, (zeki olmak)

Schwartz'ın değer teorisi, bireylerin değerlerini ölçmek için geliştirdiği Portre Değerler Ölçeği (PDÖ) ile desteklenmektedir. Bu ölçek, bireylerin değerlerini belirlemek için kullanılan geçerli ve güvenilir bir araç olarak kabul edilmektedir (Kapıkıran ve Gündoğan, 2016; Schwartz ve Cieciuch, 2021). PDÖ, bireylerin değerlerini anlamak için çeşitli kültürel bağlamlarda uygulanabilir ve bu sayede değerlerin evrenselliği üzerine önemli bulgular sunmaktadır (Kokko ve Lagerkvist, 2016; Schwartz vd., 2001). Örneğin farklı ülkelerde yapılan araştırmalar, Schwartz'ın değer sınıflamasının kültürel farklılıklara rağmen geçerliliğini koruduğunu göstermektedir (Schwartz vd., 2012; Wet vd., 2022). Değerlerin bireylerin karar alma süreçlerindeki rolü, etik tüketim kararları gibi konularda da önemli bir yere sahiptir. Araştırmalar; bireylerin değerlerinin, tüketim alışkanlıklarını ve çevresel davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır (Ashraf vd., 2020; Komppula, Honkanen, Rossi ve Kolesnikova, 2018; Shaw, Grehan, Shiu, Hassan ve Thomson, 2005).

Schwartz'ın değer sınıflaması, bireylerin çevresel sorunlara karşı duyarlılıklarını ve bu sorunlara yönelik davranışlarını anlamak için bir çerçeve sunmaktadır (Cox, Buck ve Morgan, 2015; Schaefer, Williams ve Blundel, 2018). Örneğin, çevre dostu davranışlar sergileyen bireylerin genellikle evrensellik ve iyilikseverlik gibi değerleri ön planda tuttuğu gözlemlenmiştir (Komppula vd., 2018; Lee, Lusk, Mirosa ve Oey, 2014). Ayrıca Schwartz'ın değer sınıflaması, bireylerin sosyal ilişkilerini ve toplumsal katılımlarını da etkilemektedir. Değerlerin, bireylerin toplumsal katılım düzeyleri ile olan ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar, belirli değerlerin (evrensellik ve iyilikseverlik) bireylerin sosyal katılımını artırdığını göstermektedir (Klamut, 2023; Vecchione vd., 2014). Bu bağlamda, Schwartz'ın değer teorisi, bireylerin toplumsal davranışlarını anlamak için önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Pisauro, Barni, Travaglini, Stasio ve Ragni, 2022; Serrano, Liñán ve Luna, 2013). Schwartz'ın değer sınıflaması, eğitim alanında da önemli bir yere sahiptir. Eğitim materyallerinin değerler açısından incelenmesi, öğrencilerin değerlerinin geliştirilmesi ve eğitimi için kritik bir öneme sahiptir (Güler, 2019; Özyuva ve Yamaç, 2022; Yakupogullari ve Güder, 2020). Örneğin, eğitimde kullanılan materyallerin, öğrencilerin değerlerini nasıl etkilediği üzerine yapılan araştırmalar, değerlerin eğitim sürecindeki rolünü vurgulamaktadır (Kapıkıran ve Gündoğan, 2016; Özyuva ve Yamaç, 2022). Bu bağlamda, Schwartz'ın değer sınıflaması, eğitim programlarının ve müfredatların geliştirilmesinde rehberlik edici bir rol oynamaktadır (Güllühan ve Bekiroğlu, 2022; Kapıkıran ve Gündoğan, 2018). Sonuç olarak, Schwartz'ın değer sınıflaması, bireylerin ve toplumların değerlerini anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu sınıflama, bireylerin davranışlarını, karar alma süreçlerini ve sosyal etkileşimlerini etkileyen temel değerleri belirlemekte ve bu değerlerin kültürel bağlamda nasıl algılandığını incelemekte önemli bir araçtır. Ayrıca, eğitim, etik tüketim ve toplumsal katılım gibi alanlarda da değerlerin rolünü anlamak için kullanılmaktadır. Schwartz'ın değer teorisi, bireylerin yaşamlarını şekillendiren değerlerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

2.4.4. Kahle'nin Değerler Sınıflaması

Kahle değer sınıflaması, bireylerin değerlerini ve bu değerlerin tüketim davranışları üzerindeki etkilerini anlamak için önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Kahle, 1983 yılında geliştirdiği "List of Values" (LOV) ile bireylerin değerlerini belirli bir hiyerarşi içinde sınıflandırmıştır. Bu sınıflama, bireylerin karar alma süreçlerinde ve tüketim davranışlarında nasıl yönlendiklerini anlamak için kritik bir araçtır (Cai ve Shannon, 2012).

Kahle'nin değer sınıflaması, bireylerin motivasyonlarını ve bu motivasyonların davranışsal sonuçlarını incelemek için geniş bir uygulama alanına sahiptir (Bae ve Yan, 2023). Kahle'nin değer sınıflaması, bireylerin değerlerini sekiz temel kategoriye ayırmaktadır: içsel değerler, dışsal değerler, sosyal değerler, ekonomik değerler, hedonik değerler, güvenlik değerleri, estetik değerler ve bilgi değerleri (Haller, 2023).

Tablo 3.
Kahle'nin Değerler Sınıflaması

Gruplar	Değerler	Kapsam
İçe Dönük Değerler	Kendine saygı duyma	Kendine güvenen ve başarılarıyla gurur duyan biri olma ihtiyacı
	Sıcak ilişkiler kurma	Çevresinde aranılan ve yakın ilişkiler kurulmak istenen biri olma ihtiyacı
	Kişisel Gelişim	Yeteneklerini iyi kullanabildiğini düşünen ve kendisiyle barışık biri olma ihtiyacı
	Hayattan zevk alma	Mutlu ve huzurlu bir yaşam isteği
	Başarılı olma	Kişinin istediği şeylere ulaşabilme isteği
Dışa Dönük Değerler	Ait olma	Kişinin çevresindeki insanlar tarafından önemli biri olma ihtiyacı
	Güvende olma	Problemlerden ve güçlüklerden korunma ihtiyacı
	Başkalarından saygı görme	Çevresi tarafından saygı duyulan ve kabul gören biri olma ihtiyacı

Bu değerler, bireylerin tüketim tercihlerini ve alışveriş davranışlarını etkileyen önemli faktörlerdir. Örneğin, hedonik değerlerin, özellikle genç tüketiciler arasında alışveriş davranışlarını olumlu yönde etkilediği gösterilmiştir (Lee vd., 2014). Ayrıca, güvenlik değerleri, bireylerin alışveriş yaparken hissettikleri güvende önemli bir rol oynamaktadır (Begunca, 2016). Kahle'nin değer sınıflaması, kültürel farklılıkların bireylerin değer algılarını nasıl etkilediğini anlamak için de kullanılmaktadır. Örneğin, Çin ve Tayland gibi farklı kültürel bağlamlarda yapılan araştırmalar, bireylerin değerlerinin kültürel normlarla nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır (Cai ve Shannon, 2012). Bu tür çalışmalar, Kahle'nin değer sınıflamasının evrenselliğini ve farklı kültürel bağlamlarda geçerliliğini desteklemektedir (Bhattacharyya, Biswas ve Moyeen, 2020). Ayrıca, bu değerlerin tüketim davranışları üzerindeki etkileri, pazarlama stratejilerinin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Falke, Schröder ve Hofmann, 2021). Kahle'nin değer sınıflaması, sürdürülebilir tüketim davranışlarının anlaşılması açısından da kritik bir öneme sahiptir. Araştırmalar, bireylerin çevresel sürdürülebilirlik konusundaki tutumlarının, değerleri ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, çevresel değerler, bireylerin sürdürülebilir ürünlere yönelik tutumlarını ve bu ürünleri satın alma niyetlerini etkileyen

önemli bir faktördür (Carona, Moreira ve Silva, 2016). Bu bağlamda, Kahle'nin değer sınıflaması, çevresel sürdürülebilirlik ile ilgili pazarlama stratejilerinin geliştirilmesinde de kullanılmaktadır (García-Quintero vd., 2019). Kahle'nin değer sınıflaması, eğitim alanında da önemli bir yere sahiptir. Eğitim materyallerinin değerler açısından incelenmesi, öğrencilerin değerlerinin geliştirilmesi ve eğitimi için kritik bir öneme sahiptir (Poier, Nikodemska-Wołowik ve Suchanek, 2022). Örneğin, eğitimde kullanılan materyallerin, öğrencilerin değerlerini nasıl etkilediği üzerine yapılan araştırmalar, değerlerin eğitim sürecindeki rolünü vurgulamaktadır (Johnson vd., 2021). Bu bağlamda, Kahle'nin değer sınıflaması, eğitim programlarının ve müfredatların geliştirilmesinde rehberlik edici bir rol oynamaktadır (Činjarević, Kožo ve Berberović, 2019). Sonuç olarak, Kahle değer sınıflaması, bireylerin ve toplumların değerlerini anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu sınıflama, bireylerin davranışlarını, karar alma süreçlerini ve sosyal etkileşimlerini etkileyen temel değerleri belirlemekte ve bu değerlerin kültürel bağlamda nasıl algılandığını incelemekte önemli bir araçtır. Ayrıca, eğitim, sürdürülebilir tüketim ve toplumsal katılım gibi alanlarda da değerlerin rolünü anlamak için kullanılmaktadır. Kahle'nin değer teorisi, bireylerin yaşamlarını şekillendiren değerlerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

2.5. Değerlerin İşlevleri

Değerlerin, bireylerin tutumlarını etkilediği ve toplumların kültürleriyle ilişkili olduğundan dolayı bazı fonksiyonları bulunmaktadır. Bireylerin ve toplumların davranışlarının belirlenmesi, biçimlendirilmesi ve yönlendirilmesi değerlerin işlevlerindendir. Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler (Schwartz ve Bilsky, 1987).

Yazıcı (2006) göre değerlerin işlevlerini şöyle sıralayabiliriz:

- Bireye amaç ve yön tarif eder.
- Bireysel ve toplumsal faaliyetlerin esaslarını ve genel yönünü verir.
- Bireylerin davranışlarını yargılamaya yardımcı olur.
- Bireyin başkalarından ne beklemesi gerektiği ve kendisinden ne beklendiğini bilmesini sağlar.

- Bireyin doğru ve yanlışı, haklı ve haksızı, hoşa giden ve gitmeyeni, ahlaki ve ahlaki olmayanı ayırt etmesini sağlar.

Sosyal bir canlı olan insan sosyalleşme sürecini toplum içinde bulunarak gerçekleştirir. Değerler toplumda dayanışmanın sağlanmasında önemli rol oynar. Toplumlar kendilerine ait değerlerle ifade edilirler. Bireylerin toplum içindeki rolleri, o toplumun oluşturduğu değerlerle ilgilidir. Değerler sosyalleşme sürecinde yapılması gereken davranışların belirlenmesinde işlev görürler. Toplum içinde onaylanan davranışların seçilmesinde başvurulan ilke olarak kullanılırlar. Bu bağlamda bireyler düşüncelerini nasıl açıklayacaklarını ve davranışlarını nasıl seçeceklerini kavrayabilirler (Fichter, 1990).

2.6. Değerlerin Önemi

Değerlerin yoksunluğu bireylerde ahlaksızlık ve inançsızlık şeklinde, toplumlarda ise toplumun birliği ve devamlılığına tehdit gibi değişik şekillerde ifade edilmiştir. "Değerler, bir insan olarak ne olduğumuz, ne olmamız ve nasıl olmamız gerektiği hususunda bizim yolumuzu aydınlatır" (Hökelekli, 1993). Değerler insanların davranışlarını yönlendirirken diğer taraftan çevresini algılamasını ve değerlendirmesini sağlayan fonksiyonundan dolayı önemlidir (Yapıcı ve zengin, 2003). Değerler insan davranışlarını açıklamada önemli bir yeri olduğu ifade edilir. Bu bağlamda değerlere uygun davranışlar sergilemek ve insanın kendisine uyması anlamına gelmektedir (Kıllıoğlu, 1990). Değerler görmezden gelinerek hayat sürüldüğünde olumsuzluklar yaşanması muhtemeldir. Kişinin varoluşunun farkında olmasını, değerlendirmede kıstaslar oluşturmasını sağlar (Aydın ve Gürler, 2012). Aralarında üst düzey bir uyum yakalayan değerler sisteminin varlığı, bireyin topluma uyumunun mecburi şartlarından biridir (Özensel, 2003b).

Değerler toplumların ayakta kalmasını sağlayan dinamiklerdir. Toplumun varlığını, birlikteliğini, işleyişi ve sürekliliği için, toplumun neredeyse tamamı tarafından onaylanan temel ilkeler ve kurallardır (Turan ve Ulusoy, 2015). İnsanların hayatlarında yönlendirici etkiye sahip olan değerlerin kazanılması toplumların refahı ve devamlılığı için önemlidir (Beldağı, Özdemir ve Nalçacı, 2016). Toplumlarda kabul gören düşünme ve davranış şekilleri aynı zamanda iyi ve kötünün birbirinden ayırt edilmesi değerler tarafından oluşturulup, değerlerin sosyal kontrol ve ödül mekanizması görev yaptıkları görülmektedir (Özensel, 2003b).

2.7. Mesleki Değer

TDK'ye göre "meslek "belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş" olarak tanımlanmaktadır. Her meslekte bireylerin mesleğiyle ilgili değer, bilgi ve becerilere sahip olması beklenir. Sonuç olarak çalışanlardan sadece genel kabul görmüş evrensel değerleri takip etmeleri değil, aynı zamanda mesleki değerleri benimsemeleri ve işlerini yaparken bu değerlere uygun hareket etmeleri beklenmektedir. Mesleki değerler, profesyonellerin eylem ve hedeflerine rehberlik eden, güçlü duygularına dayanan ve mesleki etik kodlarda belirtilen genel ve spesifik olmayan kurallardır (Snellman ve Gedda, 2012). İşyerinde gerçekleşen tutum, davranış, eğilim ve kişisel yargıların değerlendirilmesi bir dizi inanç olarak temsil edilebilir (Merdan, 2013).

Herhangi bir mesleğin gerektirdiği uygun olan davranışların gösterilmesine ve uygun olmayan davranışların önüne geçilmesine katkı sağlayan inançlar, ölçütler ya da standartlar mesleki değerler olarak ifade edilmektedir (Tunca vd., 2015).

Mesleki değerler; bireylerin belirli bir meslek alanındaki davranışlarını, tutumlarını ve etik anlayışlarını şekillendiren temel unsurlardır. Bu değerler, meslek mensuplarının profesyonel kimliklerini oluşturmada ve mesleklerine olan bağlılıklarını artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Mesleki değerler, bireylerin meslek seçimlerinden itibaren gelişir ve zamanla profesyonel sosyalizasyon süreciyle pekişir (Aguilar, Stupans, Scutter ve King, 2012). Bu süreç, bireylerin mesleki bilgilerini, beceri ve tutumlarını geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda mesleklerine özgü etik kuralların ve standartların benimsenmesini sağlar (J. Li ve Li, 2024; Sibandze ve Scafide, 2017).

Mesleki değerlerin bireylerin etik karar verme süreçlerinde de önemli bir etkisi vardır. Özellikle hemşirelik gibi sağlık alanında, mesleki değerler, hemşirelerin karşılaştıkları etik ikilemleri çözmelerine yardımcı olur (Bektaş, Bektaş, Kudubeş ve Ayar, 2022; Poorchangizi, Farokhzadian, Abbaszadeh, Mirzaee ve Borhani, 2017). Araştırmalar, hemşirelerin mesleki değerlerinin, hasta bakımında kalitenin artırılmasında ve hasta memnuniyetinin sağlanmasında belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir (Aydın vd., 2022; Kaya ve Dalgiç, 2021). Bu bağlamda, mesleki değerlerin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, gelecekteki meslek mensuplarının etik ve profesyonel standartlara uygun bir şekilde yetişmelerini sağlamak açısından kritik öneme sahiptir (Hutagaol, Enjelia ve Kusumawati, 2021; Sharif ve Masoumi, 2005).

Mesleki değerlerin gelişimi bireylerin kişisel değerleriyle de yakından ilişkilidir. Kişisel değerler; aile, kültür ve çevre gibi faktörlerden etkilenirken mesleki değerler bu kişisel değerlerin profesyonel bağlamda nasıl uygulanacağına dair bir çerçeve sunar (Poorchangizi vd., 2017; Schmidt ve McArthur, 2018). Mesleki değerlerin içselleştirilmesi, bireylerin mesleklerine olan bağlılıklarını artırırken, aynı zamanda mesleklerinin toplumdaki itibarını da güçlendirir (Marques-Sule, Baxi, Arnal-Gómez, Cortés-Amador ve Sheth, 2022; Rassin, 2008; Sibandze ve Scafide, 2017). Mesleki değerlerin, bireylerin genel yaşam değerleri ile etkileşim içinde olduğu ve bu etkileşimin iş yaşamı üzerindeki etkisinin büyük olduğu da vurgulanmaktadır. Mesleki değerler bireylerin iş yaşamında ulaşmayı hedefledikleri amaçları ve elde etmek istedikleri ödüllerin önemini belirlemede kullanılabilir (Bilgin, 2016). Bu bağlamda mesleki değerler, bireylerin iş tatmini ve genel yaşam tatmini üzerinde de etkili olmaktadır. Örneğin hemşirelik mesleğinde yüksek mesleki değerler, hemşirelerin içsel iş doyumunu olumlu yönde etkileyebilir (Acaroğlu, 2014; Hisar ve Oflaz, 2019). Bu nedenle mesleki değerlerin sadece bireyler için değil aynı zamanda toplum için de büyük bir önemi vardır.

Mesleki değerlerin eğitim süreçlerinde de önemli bir yeri vardır. Eğitim kurumları, öğrencilerin mesleki değerleri içselleştirmelerine yardımcı olmalı ve bu değerlerin meslek hayatındaki önemini vurgulamalıdır. Hemşirelik eğitimi gibi alanlarda, öğrencilerin mesleki değerleri ve etik ilkeleri öğrenmeleri, onların profesyonel kimlik gelişimlerini destekler (Acaroğlu, 2014; Er ve Ateş, 2020). Bu nedenle mesleki değerlerin eğitim süreçlerine entegre edilmesi, gelecekteki meslek mensuplarının etik ve profesyonel standartlara uygun bir şekilde yetişmelerini sağlamak açısından kritik öneme sahiptir.

Mesleki değerler öğretmenlik mesleğinde de önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlik mesleki değerleri; öğretmenlerin mesleki kimliklerini, tutumlarını ve davranışlarını şekillendiren önemli unsurlardır. Bu değerler, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını artırırken aynı zamanda öğrencilerle olan etkileşimlerini ve eğitim süreçlerini de etkiler. Öğretmenlerin mesleki değerleri; onların profesyonel gelişimlerini, mesleki dayanıklılıklarını ve genel iş tatminlerini doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Çetin ve Ünsal, 2022; Kansu, 2023; Polat ve Balaban, 2021).

Sonuç olarak mesleki değerler, bireylerin meslek seçimlerinden mesleklerini icra ederken karşılaştıkları durumlara kadar geniş bir yelpazede etkili olan önemli unsurlardır. Bu değerler, bireylerin mesleki kimliklerini şekillendirirken, aynı zamanda mesleklerinin toplumdaki itibarını da belirlemektedir. Mesleki değerlerin eğitim süreçlerine dahil edilmesi,

gelecekteki meslek mensuplarının etik ve profesyonel standartlara uygun bir şekilde yetişmelerini sağlamak için gereklidir.

2.7.1. Öğretmenlik Mesleği ve Değer

Öğretme ve öğrenme sürecinde eğitimciler öğrencilerine yalnızca bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz aynı zamanda kişisel inanç ve ilkelerini de aktarırlar. Öğretmenlerin açık fikirli olmak, başkalarını önemsemek, sosyal sorunların farkında olmak ve eylemlerinden sorumlu olmak gibi işlerine kattıkları farklı inanç ve tutumlarla derslere girerler (Brady, 2011). Eğitimin amacı, toplumun inanç ve normlarını açık ya da örtülü olarak öğreterek gelecek nesillere aktarmaktır (Aktepe ve Yel, 2009).

Öğretmenlik meslekî değerleri; öğretmenlerin, öğretimi planlama, düzenleme, uygulama, öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlama, sınıf içi disiplini sağlama, kendini geliştirme gibi mesleki görevlerini yerine getirirken düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına rehberlik eden ölçütler ya da standartlar olarak tanımlanabilir (Tunca vd., 2015).

En üst seviyede öğrenmeyi sağlamak için öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulmasında arzu edilen öğretmen değerleri gerçeklik, güven, empatik anlayış, tevazu, sevgi, cesaret, tahammül, sabır, hayata bağlılık olarak ifade edilmektedir (Freire, 2018; Rogers, 1975).

Öğretmenlik mesleği, bireylerin eğitim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır ve bu mesleğin icrası, belirli mesleki değerler ve etik ilkeler etrafında şekillenmektedir. Öğretmenlerin mesleki değerleri, yalnızca bireysel tutum ve davranışları değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel işleyişini de etkileyen önemli unsurlardır. Öğretmenlik mesleği öğrenciler, toplum ve meslektaşlarla olan ilişkilerde belirli sorumluluklar ve kurallar çerçevesinde yürütülmelidir (Kozikoğlu ve Bekler, 2019a; Şimşek ve Özgür, 2023). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri, onların profesyonel kimliklerini ve mesleki bağlılıklarını güçlendiren unsurlar arasında yer almaktadır (Zhao ve Zhang, 2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır. 2017 yılında belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde bu yeterliliklerin kazandırılmasına yönelik önemli bir çerçeve sunmaktadır (Bedri, 2023; Şimşek ve Özgür, 2023). Bu yeterlilikler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve eğitim kalitesini artırmak amacıyla sürekli olarak güncellenmeli ve uygulanmalıdır (Tunca ve Sağlam, 2013a). Ayrıca öğretmen adaylarının bireysel değerleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında bir ilişki bulunmaktadır.

Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında bireysel değerlerin geliştirilmesine yönelik stratejiler geliştirilmesi önemlidir (Atalmis ve Köse, 2018; Ayik ve Ataş, 2014). Öğretmenlerin mesleki değerleri, onların mesleki dayanıklılıklarını ve etik duyarlılıklarını da etkilemektedir. Mesleki dayanıklılık, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme yeteneklerini ifade eder ve bu durum öğretmenlerin mesleki değerleri ile doğrudan ilişkilidir (Balkar ve Alev, 2022; Limon, 2022). Ayrıca öğretmenlik meslek etiği, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirirken uyacakları kurallar ve ilkeler bütünüdür. Bu durum öğretmenlerin mesleki kimliklerini ve toplumsal algılarını şekillendirmektedir (Kozikoğlu ve Bekler, 2019a; Şimşek ve Özgür, 2023). Öğretmenlerin etik değerleri, sadece bireysel davranışlarını değil aynı zamanda eğitim ortamındaki genel atmosferi de etkilemektedir (Çubukçu, Özenbaş, Cetinkaya, Sati ve Şeker, 2012). Öğretmenlik mesleği bireylerin eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynamakta ve bu rol, mesleki değerler ve etik ilkeler etrafında şekillenmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikler, bireysel değerleri ve mesleki etik anlayışları, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçlerinde bu unsurların dikkate alınması, eğitim kalitesinin artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir (Şimşek ve Özgür, 2023). Öğretmenlerin mesleki değerleri, onların mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırarak, eğitim ortamında daha etkili bir öğrenme süreci sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (Ayik ve Ataş, 2014; Balkar ve Alev, 2022). Sonuç olarak öğretmenlik mesleği, bireylerin eğitim süreçlerinde kritik bir rol oynamakta ve bu rol, mesleki değerler ve etik ilkeler etrafında şekillenmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikler, bireysel değerleri ve mesleki etik anlayışları, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme süreçlerinde bu unsurların dikkate alınması, eğitim kalitesinin artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir (Bedri, 2023; Kozikoğlu ve Bekler, 2019a; Limon, 2022; Şimşek ve Özgür, 2023; Zhao ve Zhang, 2017).

Aktepe ve Yel (2009) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin en çok ve en az önem verdikleri değerler:

Tablo 4.
Aktepe ve Yel'e Göre Değerler

	En Çok Önem Verilen Değerler	En Az Önem Verilen Değerler
1.	Haksızlığın düzeltilmesi zayıfın yanında olması anlamında, adaletli olmak	Dünya işlerden el ayak çekmek 2.
2.	Ülkemizin düşmanlardan korunması anlamında, ulusal güvenlik	Maddi varlık para sahibi olmak anlamında, zengin olmak.
3.	Saygı göstermek anlamında, aileye değer vermek	Başkalarını denetleyebilmek üstün olmak anlamında, sosyal güç sahibi olmak
4.	Fiziksel ve ruhsal rahatsızlığı olmamak anlamında, sağlıklı olmak	Başkalarını yönetmek yönlendirmek anlamında, otorite sahibi olmak
5.	Yakın ve destekleyici arkadaşlık anlamında, gerçek arkadaşlık	Çalışkan istekli olmak anlamında, hırslı olmak
6.	İçtenlik anlamında, dürüst olmak	Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
7.	Güvenilir ve inanılır biri olmak anlamında, sorumluluk sahibi olmak	İstek ve arzuların doyurulması anlamında, zevk
8.	Herkese eşit fırsat anlamında, eşitlik	Görevini yapan, yükümlülüklerini yerine getiren anlamında, itaatkâr olmak
9.	Kendinin değerli olduğuna inanç anlamında, kendine saygılı olmak	Başkalarının da beni düşündükleri anlamında, bağlılık duygusu
10.	Hayatta bir amacının olması anlamında, anlamlı bir hayat.	İnsanlar ve olaylar üzerinde etkili olmak anlamında, sözü geçen biri olmak.

Öğretmenlik mesleği, bireylerin eğitim süreçlerinde kritik bir rol oynamakta ve bu rol, belirli mesleki değerler ve etik ilkeler etrafında şekillenmektedir. Öğretmenlerin mesleki değerleri, onların profesyonel kimliklerini, mesleki bağlılıklarını ve eğitim sisteminin genel işleyişini etkileyen önemli unsurlardır. Bu değerler, öğretmenlerin eğitim ortamında nasıl davrandıklarını, öğrencilerle olan etkileşimlerini ve toplumla olan ilişkilerini belirlemekte büyük bir rol oynamaktadır (Gluchmanova, 2021). Öğretmenlik mesleğinin temel değerleri arasında insan onuru, adalet, eşitlik, saygı ve sorumluluk gibi etik ilkeler yer almaktadır. Bu değerler, öğretmenlerin öğrencilerine karşı olan tutumlarını ve davranışlarını şekillendirmekte, aynı zamanda eğitim süreçlerinde adil ve eşit bir yaklaşım sergilemelerini sağlamaktadır (Gluchmanova, 2021). Öğretmenlerin bu değerleri benimsemesi, öğrencilerin eğitimdeki başarılarını artırmakta ve eğitim ortamında olumlu bir atmosfer yaratmaktadır (Baek ve Ham, 2009). Öğretmenlik mesleği aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini de içermektedir. Öğretmenlerin; pedagojik bilgi, bağlamsal bilgi, organizasyonel işleyiş bilgisi ve rehberlik bilgisi gibi çeşitli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Sezer, 2019). Bu yeterlilikler, öğretmenlerin eğitim süreçlerini etkili bir şekilde yönetmelerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sunmalarını

sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki değerleri, onların mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırarak eğitim ortamında daha etkili bir öğrenme süreci sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (Lai ve Peng, 2019). Öğretmenlerin mesleki değerleri, aynı zamanda onların etik anlayışlarını da etkilemektedir. Etik değerler, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirirken uyacakları kurallar ve ilkeler bütünüdür. Bu durum öğretmenlerin mesleki kimliklerini ve toplumsal algılarını şekillendirmekte, eğitim ortamındaki genel atmosferi de etkilemektedir (Gluchmanova, 2021). Öğretmenlerin etik değerleri, sadece bireysel davranışlarını değil aynı zamanda eğitim ortamındaki genel atmosferi de etkilemektedir (Hiralaal, 2018). Sonuç olarak öğretmenlik mesleği, bireylerin eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynamakta ve bu rol, mesleki değerler ve etik ilkeler etrafında şekillenmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikler, bireysel değerleri ve mesleki etik anlayışları eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçlerinde bu unsurların dikkate alınması, eğitim kalitesinin artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir (Baek ve Ham, 2009; Gluchmanova, 2021).

2.8. Sorumluluk

Sorumluluk fikri varoluşumuzun her alanında yaptığımız seçimleri etkiler. Felsefenin anahtar fikirlerinden biri de bilim tarihinin önemli bir parçası haline gelen sorumluluktur. Üstelik son yıllarda psikoloji disiplininde önemli bir fikir olarak araştırmaların odağında yer alıyor. Sorumluluk fikri, gelişen dünyayla birlikte sosyal etkileşimlerde daha da önem kazanmaya başladı ve eğitimciler tarafından araştırılarak eğitim müfredatlarına dahil edilmeye başlandı.

Sorumluluk (responsibility) kelimesinin kökeni Latince “cevap verme, karşılık verme” anlamındaki “respondeo” sözcüğünden gelmektedir. TDK’ ye göre sorumluluk kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet anlamına gelmektedir (TDK, 2021). Buna paralel sorumluluk kelimesinin Arapça karşılığı olan “mesuliyet” kelimesi, “sorulan soruya (suale) karşılık veren konumda bulunma” anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 2001).

Başaran (1994) sorumluluğu ödev olarak üzerine alınan ya da görevlendirilen işi her şeye rağmen sonuna kadar yapma ve hesabını verebilme ilgili bir duygu olarak tanımlamıştır. Bu duygu bireyde toplumsal çevrenin gerçekleri ile ideal kurallar dediğimiz us (akıl) arasındaki karşılıklı ilişkinin sonucunda oluşur.” şeklinde tanımlanmıştır. Cüceloğlu (1996) ise

sorumluluğu; "kişinin sınırları içerisinde gördüğü olaylardan ve şeylerden hesap vermeye hazır olması" şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca, kişinin kendi davranışlarının ve yetki alanına giren olayın sorumluluğunu hem ahlaki hem de yasal boyutta üstlenmesi beklenmektedir (Glover, 1970). Lickona (1991) ise sorumluluğu, bireyin kendisine ve başka kişilere özen göstermesi, görevlerini üstlenmesi, toplumsal yaşama katılması, problemleri düzeltmek için çalışması ve daha iyi bir yaşam için çaba harcamasıdır şeklinde açıklamaktadır. Yao (2019) sorumluluk kavramını devrin ruhu olarak açıklamaktadır. Ona göre sorumlu olmak sosyalleşme ile sonuçlanan manevi bir perspektifi ifade etmektedir.

Sorumluluk kavramının doğru tanımlanmayışı, çerçevesinin yanlış ya da eksik çizilmesi, sorumluluk bilinci ve duyarlılığının bireylere yeterince kazandırılmayışı gibi etkenler insanlarda gözlenen sorumsuz davranışlar ya da sorumluluk karmaşası ile sonuçlanır. Bu da yaşamın farklı alanlarında yaşanan sorunların temel nedeni olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda sorumluluk görev/ödev, tercih/seçme-irade, yetki/hak-özgürlük, denetim-denetleme ve disiplin kavramlarıyla yakın ilişki içerisinde incelenmiştir (Yeşil, 2021).

2.8.1. Akademisyen Sorumlulukları

Akademisyenlerin sorumlulukları, eğitim kurumlarının işleyişinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu sorumluluklar; akademik özgürlük, etik davranış, öğrenci gelişimi ve toplumsal katkı gibi çeşitli boyutları kapsamaktadır. Akademisyenler sadece bilgi üretmekle kalmayıp, aynı zamanda bu bilgiyi topluma aktarma ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleme yükümlülüğüne de sahiptirler. Bu bağlamda akademik sorumluluk, bireylerin ve kurumların toplumsal beklentilere yanıt verme yeteneği ile doğrudan ilişkilidir (Batur, 2023; Güleç ve Demir, 2023). Akademik sorumluluk aynı zamanda akademisyenlerin etik standartlara uymalarını da gerektirir. Eğitim kurumları akademik dürüstlük ve etik davranışları teşvik eden bir ortam sağlamalıdır. Bu bağlamda akademisyenlerin, öğrencilerine örnek teşkil etmeleri ve onlara etik değerleri öğretmeleri beklenmektedir. Örneğin akademik dürüstlük, öğrencilerin güven, adalet ve saygı gibi temel değerleri anlamaları için kritik öneme sahiptir (Çevik ve Barın, 2015; Yalcin, 2023). Ayrıca akademisyenlerin, araştırma süreçlerinde şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerine uymaları da büyük önem taşımaktadır (F. Erdem vd., 2014).

Akademisyenlerin sorumlulukları, eğitim ve araştırma gibi geleneksel görevlerin ötesine geçerek, üniversite ve toplum hizmetleri, mentorluk, yayın yapma ve değişim liderliği gibi

çeşitli alanları da kapsar. Bu sorumluluklar akademisyenlerin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde katkıda bulunmalarını gerektirir. Akademisyenler, ders planlaması ve öğrenci merkezli öğrenme modelleri ile eğitim kalitesini artırmakla yükümlüdürler (Hovenga ve Bricknell, 2006; Rokhmani, Sujanto ve Luddin, 2019). Bilimsel araştırmalar yaparak ve bu araştırmaları yayınlayarak bilgi üretimine katkıda bulunurlar (DePauw, 2003; Lucas, 2020; Rokhmani vd., 2019). Öğrencilere akademik kariyer ve kişisel gelişim konularında rehberlik ederler üniversite içi hizmetlerin yanı sıra topluma yönelik projelerde yer alarak bilgi ve becerilerini toplumsal ilerlemeye katkı sağlamak için kullanırlar (Awang, Mohamed, Ahmad ve Nasir, 2021; Mustafa, 2023).

Akademisyenlerin mesleki değer kazandırma sorumlulukları da yükseköğretim sisteminin temel taşlarından birini oluşturmaktadır. Bu sorumluluklar; akademik etik, öğrenci gelişimi, toplumsal katkı ve mesleki standartların korunması gibi çeşitli boyutları kapsamaktadır. Akademisyenler, yalnızca bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda etik değerlerin ve mesleki standartların savunucuları olarak da önemli bir rol üstlenmektedirler (Demir, 2020; Erdemli, Demir ve Kurum, 2021; Erdirençelebi ve Filizöz, 2019). Akademisyenlerin mesleki değer kazandırma sorumlulukları öğrenci gelişimi ile de doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişimi, öğretim üyelerinin sağladığı rehberlik ve destek ile şekillenmektedir. Akademisyenler, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve etik karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bu bağlamda akademik ortamda sağlanan destek, öğrencilerin mesleki değerleri benimsemeleri ve bu değerleri uygulamaları açısından kritik bir rol oynamaktadır (Özdemir, Işık ve İnce, 2022; Yalçınkaya ve Yıldırım, 2022).

Toplumsal katkı akademisyenlerin mesleki değer kazandırma sorumluluklarının bir diğer önemli boyutudur. Akademisyenler toplumun ihtiyaçlarına duyarlı olmalı ve bu ihtiyaçlara yönelik çözümler geliştirmelidir. Bu bağlamda akademik çalışmaların toplumsal sorunlara yanıt vermesi ve topluma katkıda bulunması beklenmektedir. Akademisyenlerin araştırmalarını ve eğitim programlarını toplumsal ihtiyaçlara göre şekillendirmeleri mesleki değerlerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Demirkıran, 2021; Demirtaş, 2022).

Sonuç olarak akademisyenlerin sahip oldukları geniş sorumluluk yelpazesi içinde mesleki değer kazandırma sorumluluklarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Etik davranışların teşvik edilmesi, öğrenci gelişiminin desteklenmesi, toplumsal ihtiyaçlara duyarlılık ve mesleki standartların korunması akademisyenlerin bu sorumlulukları yerine getirirken

dikkate almaları gereken temel unsurlardır. Bu açıdan akademik kurumların, akademisyenlerin mesleki değer kazandırma sorumluluklarını destekleyen bir ortam sağlaması büyük önem taşımaktadır (Camadan, 2018; Arslan, 2021).

2.8.2 Sorumluluk Algısı

Sorumluluk algısı, bireylerin kendi eylemlerinin sonuçlarına dair hissettikleri yükümlülük ve bu yükümlülükleri yerine getirme isteklilikleri ile ilgili karmaşık bir kavramdır. Bu algı, bireylerin sosyal, etik ve kişisel değerleri ile şekillenir ve çeşitli unsurları içerir. Sorumluluk algısının temel bileşenleri arasında bireysel ve sosyal sorumluluk, nedensellik, suçluluk, toplumsal normlar ve bireylerin öz yeterlilik algıları yer almaktadır. Bu unsurlar, bireylerin sorumluluklarını nasıl algıladıklarını ve bu sorumlulukları yerine getirme konusundaki tutumlarını etkiler. Bireysel sorumluluk, kişinin kendi eylemlerinin sonuçlarını üstlenme yeteneği ve istekliliği ile ilgilidir. Bu bağlamda, bireylerin öz yeterlilik algıları, sorumluluk alma davranışlarını doğrudan etkileyebilir. Öz yeterlilik, bireylerin belirli bir görevi başarma konusundaki inançlarını ifade eder ve bu inanç, bireylerin sorumluluk alma isteklilik lerini artırır (Nelson vd., 2023). Örneğin, bireylerin geçmiş deneyimleri ve bu deneyimlerden çıkardıkları dersler, sorumluluk algılarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Karthik ve Vangapandu, 2023). Bireylerin geçmişteki olumlu deneyimleri, gelecekte sorumluluk alma konusundaki motivasyonlarını artırabilirken, olumsuz deneyimler ise bu motivasyonu azaltabilir. Sosyal sorumluluk, bireylerin topluma karşı olan yükümlülüklerini ifade eder. Bu, bireylerin sosyal normlara ve toplumsal değerlere uygun davranışlar sergileme istekliliğini içerir. Sosyal sorumluluk algısı, bireylerin toplumsal sorunlara duyarlılıklarını ve bu sorunlara çözüm bulma konusundaki isteklerini yansıtır. Örneğin, çevresel sorunlara karşı duyarlılık, bireylerin sürdürülebilir tüketim davranışlarını etkileyebilir (Minosky, Wiechers ve Landaverde-Umana, 2022). Ayrıca, sosyal sorumluluk algısının yüksek olduğu bireylerin, toplumsal fayda sağlama konusunda daha aktif rol aldıkları gözlemlenmiştir (Nelson, Grahe, Ramseyer ve Serier, 2014). Nedensellik, bireylerin eylemlerinin sonuçlarını anlama ve bu sonuçların sorumluluğunu üstlenme yeteneği ile ilgilidir. Bireyler, yaptıkları eylemlerin sonuçlarını değerlendirirken, bu sonuçların nedenlerini de sorgularlar. Bu bağlamda, bireylerin öz yeterlilik düzeyleri yüksek olduğunda, sorumluluk alma davranışlarının da artış gösterdiği gözlemlenmiştir (Wahyuni ve Zulfikar, 2024). Özellikle, bireylerin geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak kendilerine olan güvenlerini artırmaları, sorumluluk algılarını güçlendirebilir (Palamidovska-

Sterjadovska, Prodanova ve Ciunova-Shuleska, 2024). Suçluluk duygusu, bireylerin eylemlerinin olumsuz sonuçları karşısında hissettikleri bir duygudur ve bu duygu, sorumluluk algısını derinleştirir. Bireyler, başkalarına zarar verdiklerinde veya toplumsal normlara uymadıklarında suçluluk hissi yaşayabilirler. Bu duygu, bireylerin davranışlarını düzeltme ve sorumluluk alma yönünde motive edici bir faktör olarak işlev görür (Furze, Black, Peck ve Jensen, 2010). Suçluluk duygusu, bireylerin sosyal ilişkilerinde de önemli bir rol oynar; zira bireyler, başkalarına karşı olan yükümlülüklerini yerine getirmediklerinde bu duyguyu yoğun bir şekilde hissederler (Stefana, Fusar-Poli, Vieta ve Youngstrom, 2024). Toplumsal normlar, bireylerin sorumluluk algısını şekillendiren bir diğer önemli unsurdur. Toplumun bireylerden beklediği davranış biçimleri, bireylerin sorumluluk algılarını etkileyebilir. Örneğin, toplumda yaygın olan sosyal normlar, bireylerin belirli durumlarda nasıl davranmaları gerektiği konusunda rehberlik eder (Manojlovich, Antonakos ve Ronis, 2009). Bu normlara uygun davranış sergileyen bireyler, toplum tarafından daha fazla takdir edilir ve bu da sorumluluk algılarını güçlendirebilir (Lunardo ve Rickard, 2019). Sonuç olarak, sorumluluk algısı, bireylerin kendilerine, diğer insanlara ve topluma karşı olan yükümlülüklerini nasıl değerlendirdiklerini ve bu yükümlülükleri yerine getirme konusundaki tutumlarını etkileyen çok boyutlu bir kavramdır. Bireysel ve sosyal sorumluluk, nedensellik, suçluluk, toplumsal normlar ve bireylerin öz yeterlilik algıları, sorumluluk algısının temel unsurlarını oluşturmaktadır. Bu unsurların her biri, bireylerin sorumluluk algılarını şekillendirmekte ve bu algıların toplumsal etkileşimlerde nasıl bir rol oynadığını belirlemektedir.

2.8.3. Akademisyenlerde Sorumluluk Algısı

Akademisyenler arasındaki sorumluluk algısı, mesleki davranışlarını, karar alma süreçlerini ve öğrenciler ve meslektaşlarıyla etkileşimlerini önemli ölçüde etkileyen çok yönlü bir kavramdır. Bu algı, bireysel inançlar, kurumsal kültür ve dışsal toplumsal beklentiler dahil olmak üzere çeşitli faktörler tarafından şekillendirilir. Akademisyenlerin sorumluluklarını nasıl algıladıklarını anlamak, motivasyonları, öğretim uygulamaları ve daha geniş toplumsal sorunlarla etkileşimleri hakkında fikir verebilir. Akademik sorumluluğun önemli bir yönü, algılanan kontrol ve sorumluluk arasındaki ilişkidir. E. K. Fishman (2014), öğrencilerin akademik sonuçları üzerinde bir kontrol duygusu hissettiklerinde, bu sonuçları elde etmek için sorumluluk alma olasılıklarının daha yüksek olduğunu vurgular. Bu kontrol duygusu akademisyenlere de uzanabilir ve eğitimciler eğitim süreçleri ve sonuçları üzerindeki

etkilerini algıladıklarında öğrenci başarısını ve akademik dürüstlüğü teşvik etme sorumluluklarını benimsemeye daha meyilli olduklarını öne sürer. Bu, sorumluluğun yalnızca bir görev değil aynı zamanda akademik ortamda kişinin faaliyetinin bir yansıması olduğu fikriyle uyumludur. Dahası akademide sorumluluk algısı giderek daha fazla sosyal ve çevresel düşüncelerle iç içe geçmektedir. Tseng, Higham ve Lee (2023) akademisyenlerin iklim değişikliği hakkındaki inançlarının özellikle seyahat politikalarıyla ilgili olarak mesleki uygulamalarını nasıl etkilediğini tartışmaktadır. Bu, akademisyenler arasında küresel zorlukları ele almadaki rollerine ilişkin artan bir farkındalığı yansıtmakta ve sorumluluğun geleneksel akademik görevlerin ötesine geçerek daha geniş toplumsal etkileri kapsadığını göstermektedir. Bu tür algılar, akademisyenlerin üniversiteleri içinde daha sürdürülebilir yaklaşımları savundukça kurumsal politikalarda ve uygulamalarda değişikliklere yol açabilir. Tükenmişlik ve katılım da akademisyenlerin sorumluluklarına ilişkin algılarını şekillendirmede önemli roller oynar. Kaur vd. (2020), eczacılık öğrencileri tükenmişlik yaşadıklarında, akademik yeteneklerine ilişkin algılarının azaldığını ve sorumluluklardan çekilmeye yol açtığını bulmuştur. Bu durum akademisyenlerin refahının güçlü bir sorumluluk duygusunu sürdürmek için çok önemli olduğunu göstermektedir. Kurumlar tükenmişliği önlemek ve sağlıklı bir iş-yaşam dengesi teşvik etmek için öğretim üyelerini ve personeli desteklemenin önemini kabul etmeli ve böylece rollerine yönelik katılımlarını ve sorumluluk duygularını artırmalıdır. Akran desteği ve akademik yeterlilik algıları akademisyenlerin sorumluluklarını nasıl algıladıklarını etkileyen ek faktörlerdir. Altermatt (2017) akademik yeterlilik algılarının akran desteğinin akademik sonuçlar üzerindeki etkilerini yumuşatabileceğini ifade etmektedir. Bu, akademisyenler akranları tarafından yetkin ve desteklenmiş hissettiklerinde, akıl hocalığı ve iş birliğiyle ilgili sorumlulukları üstlenme olasılıklarının daha yüksek olduğu anlamına gelir. Bu tür dinamikler, paylaşılan sorumlulukların iyileştirilmiş eğitim sonuçlarına yol açtığı ve iş birlikçi bir akademik kültürü teşvik etmek için esastır. Akademik kurumlardaki etik iklim de sorumlulukların nasıl algılandığını önemli ölçüde etkiler. Altuntaş vd. (2020) etik bir çalışma ortamının akademik hemşireler arasında örgütsel vatandaşlık davranışlarını teşvik ettiğini vurgulayarak, olumlu bir etik iklimin öğretim üyeleri arasında sorumluluk algısını artırabileceğini öne sürmektedir. Akademisyenler etik standartları ve dürüstlüğü önceliklendiren bir ortamda faaliyet gösterdiklerinde hem öğretim hem de araştırma faaliyetlerinde sorumlu uygulamalara girme olasılıkları daha yüksektir. Dahası akademik özgürlük algısı sorumlulukla yakından bağlantılıdır. Romanowski ve Nasser (2010), öğretim üyelerinin akademik özgürlük anlayışlarının genellikle sorumluluklarına ilişkin karmaşık ve

bazen çelişkili algıları içerdiğini tartışmaktadır. Bu karmaşıklık, akademisyenlerin algılanan riskler nedeniyle görüşlerini ifade etmekten veya belirli araştırma alanlarına katılmaktan çekinebilecekleri otosansüre yol açabilir. Bu dinamiği anlamak, akademisyenlerin sonuçlarından korkmadan akademik çabalarının sorumluluğunu üstlenme konusunda kendilerini güçlendirilmiş hissettikleri bir ortamı teşvik etmek için çok önemlidir. Uzaktan eğitim bağlamında da sorumluluk algısı önemli ölçüde değişebilir. Yüner vd. (2023) çevrimiçi öğrenmeye geçiş sırasında öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının arttığını ve bunun akademisyenlerin öğrencileri desteklemedeki rollerini nasıl algıladıklarını da etkilediğini belirtmektedir. Bu değişim hem öğrencilerin hem de akademisyenlerin uzaktan eğitimin zorluklarıyla etkili bir şekilde başa çıkabilmelerini sağlamak için öğretim stratejilerinin ve destek mekanizmalarının yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir. Sonuç olarak akademisyenler arasındaki sorumluluk algısı, algılanan kontrol, sosyal ve çevresel farkındalık, tükenmişlik, akran desteği, etik iklim, akademik özgürlük ve uzaktan eğitim bağlamı dahil olmak üzere çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu dinamikleri anlamak, akademik kurumlar içinde bir sorumluluk kültürü teşvik etmek ve nihayetinde gelişmiş eğitim sonuçlarına ve daha katılımcı bir akademik topluluğa yol açmak için çok önemlidir. Kurumlar, akademisyenlerin sorumluluklarını tam olarak üstlenmelerini, öğrencilerine ve topluma olumlu katkı sağlamalarını destekleyecek sistemlere öncelik vermelidir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Demir (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin değer algıları ve bu değerlerin eğitim fakültelerinde kazandırılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sürecinde nicel veriler nitel verilerle desteklenmiş ve betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; en yüksek değer algısı "Mesleğini Sevme ve Öğrenmeye Açık Olma" alt boyutunda olduğu belirlenmiş. Öğretmen adaylarının değerlerin eğitim fakültelerinde kazandırılmasına yönelik algıları ise "Empati Kurma" ve "Anlayışlı Olma" alt boyutlarında düşük düzeydeyken, diğer boyutlarda orta düzeyde olduğu görülmüştür. Değerlerin kazandırılmasına yönelik algı en yüksek "Ahlaklı ve Dürüst Olma" alt boyutundayken en düşük "Empati Kurma" alt boyutundadır. Araştırmacı bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine özgü değer algılarının çok yüksek olduğunu ancak bu değerlerin eğitim fakültelerinde orta ve az düzeyde kazandırıldığını ortaya koymaktadır. Nitel verilerden elde edilen sonuçlar öğretmen

adaylarının yarıdan fazlasının değerlerin eğitim fakültelerinde ya da akademisyenler tarafından yeterince kazandırılmadığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden değerlerin kazandırılmasına yönelik düşünceleri anlamlı bir şekilde düşük ve orta seviyededir. Yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının genel olarak öğrettikleri değerlere sahip olmaları gerektiğine inandıklarını ancak eğitim fakültelerinin bu değerleri kazandırmasına yönelik düşüncelerinin olumsuz olduğu sonucunu ortaya çıkardı.

Şahin (2013) yaptığı Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi adlı çalışmada Sosyal bilgiler öğretmen adayları, üniversitelerde verilen değerler eğitimi konusunda algıladıkları yetersizliklerini, değerlerin nasıl öğretileceğine ilişkin derslerin bulunmamasına, alanda uzman kişilerin bulunmamasına ve değerlerin nasıl öğretileceğine ilişkin araştırmaların yetersiz olmasını sebep olarak göstermişlerdir. Ayrıca "Öğretmen adaylarının değerler eğitimi becerisi nasıl geliştirilir?" başlığı altında öğretmen adayları üniversitelerde değer eğitiminin geliştirilmesi için değerlerin nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda seçmeli ders alabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının değerler eğitimi konusundaki becerilerini geliştirmek amacıyla değerler eğitimi kapsamında seminer, konferans ve geziler düzenlenebilmektedir. Değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenebileceğini, uygulamalı etkinlikler yapılabileceğini, üniversitelerde değer eğitimi uzmanları çalıştırılabileceğini belirtmişlerdir.

"The duality of professional practice in nursing: Academics for the 21st century" adlı çalışmada, hemşirelik akademisyenlerinin mesleki kimliklerini geliştirme süreçleri ve bu süreçte karşılaşılan zorluklar ele alınmıştır (Andrew ve Robb, 2011). Araştırma, akademisyenlerin hem mesleki değerlerin kazandırılmasındaki rollerini hem de akademik ve klinik uygulamalar arasında bir denge kurma gerekliliğini incelemektedir. Araştırma, 24 ay boyunca iki eylem döngüsüyle yürütülmüş bir eylem araştırmasıdır. İlk döngüde, uluslararası bir hemşirelik akademisyenleri topluluğunun çevrimiçi tartışmaları analiz edilmiştir (n=14). İkinci döngüde ise akademik kariyer düşünen klinik hemşirelerin (n=6) görüşleri değerlendirilmiştir. Veriler tematik analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma, hemşirelik akademisyenlerinin, mesleki değerleri kazandırırken hem klinik hem de akademik sorumlulukları dengeleme zorluğuyla karşılaştığını göstermiştir. Katılımcılar, akademisyenlerin mesleki değerleri kazandırmadaki rollerini anlamlı bulmakla birlikte klinik uygulamalardan kopmadan araştırma, eğitim ve uygulama sorumluluklarını yerine getirmekte zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada, "uygulamaya yakınlık" (close

to practice) modeli önerilmiştir. Bu model, akademisyenlerin ve klinisyenlerin birlikte çalışarak hemşirelik eğitimini güçlendirebileceği sürdürülebilir bir öğrenme ortamını öngörmektedir. Katılımcılar, akademisyenlerin mesleki değerlerin kazandırılmasında liderlik rolü oynadığını belirtmiştir. Ancak bu sorumluluk hem öğretim hem de araştırma taleplerinin artması nedeniyle zorlaşmıştır. Özellikle klinik uzmanlıklarını korumanın ve aynı zamanda akademik becerileri geliştirmenin bir denge unsuru olduğu vurgulanmıştır. Çalışma, hemşirelik akademisyenlerinin mesleki değerlerin kazandırılmasında kritik bir role sahip olduğunu ve bu sürecin, akademik ve klinik uygulamaların bir arada yürütülmesiyle güçlendirilebileceğini önermektedir.

"Implementing University Social Responsibility in the Caribbean: Perspectives of Internal Stakeholders" adlı çalışmada bir özel üniversitedeki sosyal sorumluluk uygulamalarının (University Social Responsibility - USR) iç paydaşlar (öğrenciler, idari personel ve öğretim üyeleri) tarafından nasıl algılandığını ve bu uygulamaların değerlendirilmesinde güçlü ve zayıf yönleri incelemeyi amaçlamaktadır (Gomez, Alvarado Naveira ve Pujols Bernabel, 2018). Çalışma, USR uygulamalarının dört temel alanını ele almıştır; sorumlu kampüs yönetimi, profesyonel ve vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgi yönetimi ve toplumsal katılım. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Toplam 533 katılımcıdan (356 öğrenci, 99 idari personel ve 78 öğretim üyesi) veri toplanmıştır. Katılımcılar, her bir USR alanını değerlendiren 7'li Likert ölçeğinde sorulara yanıt vermiştir. Tüm gruplar üniversitenin çevresel sorumluluk ve şeffaf iletişim gibi alanlarda daha fazla iyileştirme yapması gerektiğini belirtmiştir. Ortalama puan 5,36 olarak ölçülmüştür. Öğretim üyeleri ve öğrenciler, mesleki ve etik sorumlulukların daha güçlü vurgulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu alanın ortalama puanı 5.34'tür. Araştırma ve toplumsal ihtiyaçlara dayalı bilgi üretimi alanında daha fazla iş birliği gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılar, toplum liderleriyle iş birliği projelerinin artırılması gerektiğini ifade etmiş ve bu alan 5,11 puan almıştır. Çalışma, öğretim üyelerinin sadece bilgi sağlayıcı değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk ve mesleki değerlerin aktarıcıları olarak önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim üyelerinin araştırma ve topluma hizmet süreçlerinde daha etkin rol almaları gerektiği belirtilmiştir.

Şimşek ve Erdem (2016a) yaptığı çalışmada aday öğretmenlerin mesleki değer düzeyine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Denizli'de eğitimde bulunan 295 aday öğretmen üzerinde yaptığı çalışmaya göre, Öğretmen adayları "mesleki değer düzeyi" hakkında 5,73 ortalama ile "çok önemli" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan

aday öğretmenler "Vatansever olma" maddesine 5,92 ortalama ile en yüksek düzeyde katılım gösterirken, "Kuşkucu olma" maddesine 4,63 ortalama ile en düşük düzeyde katılım göstermiştir. Aday öğretmenlerin mesleki değer düzeyi hakkındaki görüşleri cinsiyetine, mezun olduğu üniversiteye ve branşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Albayrak (2015) çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin toplanmasında Tunca ve Sağlam (2013a) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği", Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Baloğlu ve Karadağ tarafından Türkçeye uyarlanan "Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği" ile araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmacı elde ettiği bulgulara göre ilkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Keskin (2019) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin açıklanmasında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının rolünü ortaya koymayı amaçlamıştır. 221 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin kendilerini mesleki değerler konusunda yeterli düzeyde gördükleri, kendilerini en yeterli gördükleri mesleki değerin farklılıklara saygı duyma, en yetersiz gördükleri mesleki değerin ise kişisel ve toplumsal sorumluluk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri mezuniyet durumu, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, okutulan sınıf değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara ulaşılmadığı; yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk durumu, mezun olunan fakülte, hizmet süresi, özel ilgi alanı (hobiler), okumayı tercih ettiği kitap türü ve değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıklara ulaşıldığı, mesleki değerler ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun mesleki değerlerin yordayıcısı olduğu sonucunu elde etmiştir.

Keskin (2019) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin açıklanmasında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının rolünü ortaya koymayı amaçlamıştır. 221 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışmanın sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin kendilerini mesleki değerler konusunda yeterli düzeyde gördükleri ve kendilerini en yeterli gördükleri mesleki değerin farklılıklara saygı duyma, en yetersiz gördükleri mesleki değerin ise kişisel ve toplumsal sorumluluk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri mezuniyet durumu, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, okutulan

sınıf değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara ulaşılmadığı; yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk durumu, mezun olunan fakülte, hizmet süresi, özel ilgi alanı (hobiler), okumayı tercih ettiği kitap türü ve değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıklara ulaşıldığı, mesleki değerler ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun mesleki değerlerin yordayıcısı olduğu sonucunu elde etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerini nitel yolla belirlemeyi amaçlayan Karabacak (2016), "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri Nedir" sorusunu yanıtlamak amacıyla çalışmasını planlamıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinde bulunması gereken mesleki değerler beş alt boyutta 48 madde olarak ortaya çıkarılmıştır. Bu beş boyut (i) Öğrenciyi tanıma ve birey merkezli öğretim, (ii) öğrenme ve öğretme ortamı, (iii) öğretimi değerlendirme ve izleme, (iv) mesleki gelişim ve sorumluluk, (v) okul, aile ve toplum iş birliği olarak çalışma sonunda belirlenmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin değerlerini belirlemeyi, belirlenen mesleki değerlere ilişkin sınıf öğretmenlerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olup olmadıklarını belirlemeyi amaçlayan Tunca (2012) çalışmasını nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntemi tercih ettiği görülmektedir. Araştırmada nicel verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler Anketi-1 ve 2" ile "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği" (ÖMDÖ); nitel verilerin toplanması için "Öğretmenlerin Mesleki Değerlerini Belirlemeye Yönelik Kompozisyon Formu" ile "Öğretmenlerin, Meslektaşlarının Mesleki Değerleri ile İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Öğretmenlerin, ÖMDÖ'nün her bir boyutu için, mesleki değerlere sahip olma konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları bununla birlikte öğretmenlerin kendilerini görece en yetersiz gördükleri alt boyutun "Şiddete karşı olma"; en yeterli gördükleri alt boyutun ise "Farklılıklara saygı duyma" olduğu belirlemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada uygulanan model, araştırmaya ilişkin evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2007).

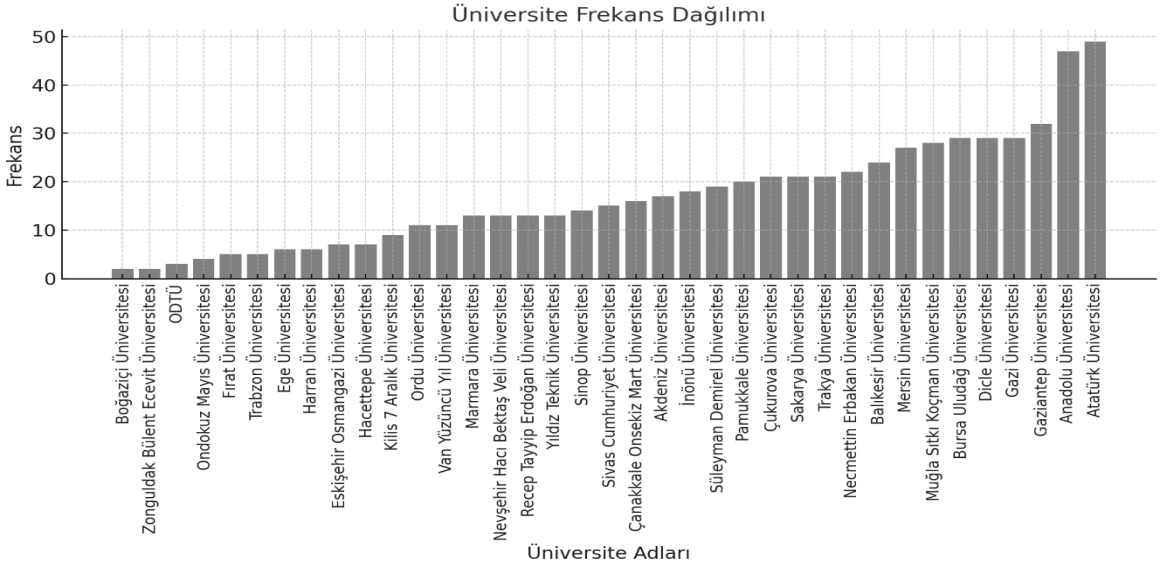
3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarından ve eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu sebeple her iki grup içinde ayrı ayrı evren ve örnekleme yöntemi sırasıyla açıklanmıştır.

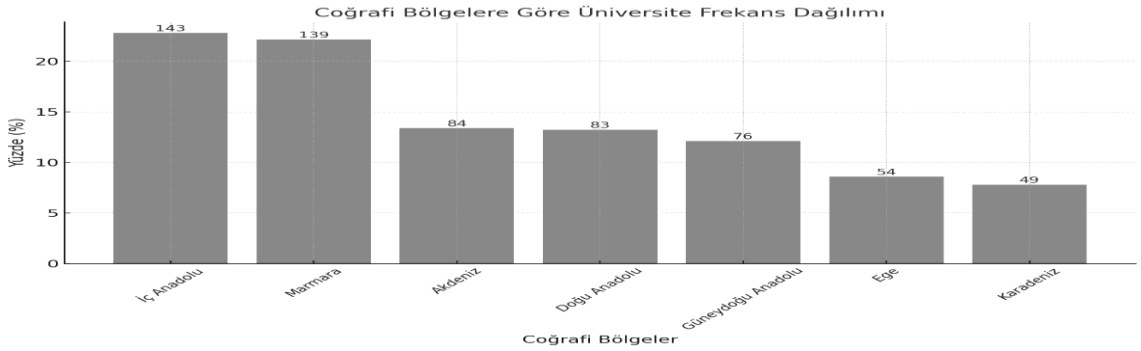
Öğretim elemanları için araştırmanın evrenini Türkiye'deki eğitim fakültelerinde eğitim veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çok aşamalı küme örnekleme yöntemi kullanılarak öğretim elemanları belirlenmiştir. İlk aşamada, Türkiye'deki eğitim fakülteleri yedi coğrafi bölgeye göre gruplanmıştır. Küme örneklemenin ikinci aşamasında ise her

bölgeden ortalama 5 eğitim fakültesi rastgele seçilmiş, ardından bu fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarına e-posta yoluyla ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, online form kullanılarak 628 öğretim üyesinden dönüt alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına ait tanımlayıcı veriler şekiller ve tablo ile gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretim elemanlarının görev yapmakta oldukları üniversitelerin dağılımı



Şekil 2. Öğretim elemanlarının görev yapmakta oldukları üniversitelerin coğrafi bölgelere göre dağılımı

Şekiller incelendiğinde 37 farklı üniversiteden öğretim üyesinin araştırmaya katıldığı ve farklı bölgelerden üniversitelerin temsil edildiği görülmektedir. Ayrıca yedi coğrafi bölgeden de verilerin toplanıldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özellikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	322	51,3
Erkek	306	48,7
Yaş		
25-34	75	11,9
35-44	223	35,5
45-54	194	30,9
55-64	125	19,9
65 ve üstü	11	1,8
Mesleki kıdem		
1-5	39	6,2
6-10	56	8,9
11-15	131	20,9
16-20	100	15,9
21-25	97	15,4
26 ve üzeri	205	32,6
Bölüm		
BÖTE	41	6,5
Eğitim Bilimleri	175	27,9
Güzel Sanatlar Eğitimi	40	6,4
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	107	17
Özel Eğitim	26	4,1
Temel Eğitim	71	11,3
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	90	14,3
Yabancı Diller Eğitimi	71	11,3
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	7	1,1
Akademik ünvan		
Dr. Öğretim Üyesi	235	37,4
Doçent Dr.	218	34,7
Profesör Dr.	175	27,9
Toplam	628	100

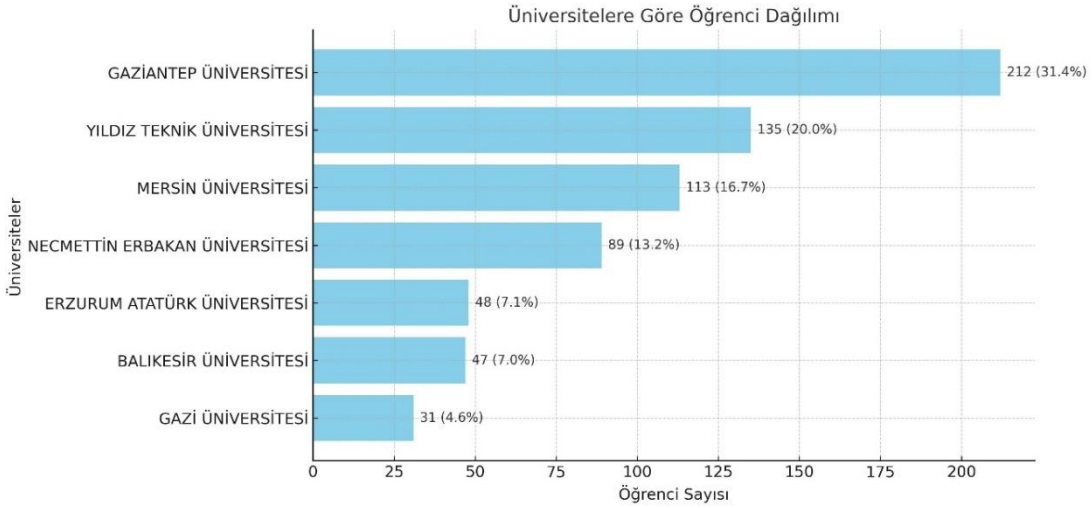
Tablo 5 çalışmaya katılan akademisyenlerin demografik özelliklerini göstermektedir. Cinsiyet, yaş grupları, mesleki kıdem, bağlı oldukları bölümler ve akademik ünvan açısından dağılımlar belirtilmiştir. Yüzdelik değerler, ilgili kategorideki birey sayısının toplam katılımcı sayısına oranlanmasıyla hesaplanmıştır.

Katılımcıların %51,3'ü kadın, %48,7'si erkektir. Yaş grupları arasında en büyük oran %35,5 ile 35-44 yaş grubuna aittir. Bunu %30,9 ile 45-54 yaş grubu izlemektedir. Mesleki kıdem açısından katılımcıların %32,6'sı 26 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Bölümlere göre

dağılımda en yüksek oran %27,9 ile Eğitim Bilimleri alanındayken bunu %17 ile Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi takip etmektedir. Akademik ünvanlara göre, katılımcıların %37,4'ü Dr. Öğretim Üyesi, %34,7'si Doçent Dr. ve %27,9'u Profesör Dr. ünvanına sahiptir.

Öğrenciler için araştırmanın evrenini Türkiye'deki eğitim fakültelerinin dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi iki aşamada yapılmıştır. İlk olarak "çok aşamalı küme örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklemenin birinci aşamada Türkiye'deki eğitim fakülteleri yedi coğrafi bölgeye göre gruplanmıştır. Küme örneklemenin ikinci aşamasında ise her bölgeden bir eğitim fakültesi rastgele seçilmiştir. İkinci olarak ise "kolay/ ulaşabilir örnekleme yöntemi" kullanılmıştır. Seçilen eğitim fakültelerinde ölçme araçları öğrencilere kolay ulaşabilirlik dikkate alınarak dağıtılmıştır. Ancak veri toplama sürecinde Karadeniz Bölgesindeki fakültelerden veri toplanamamıştır. Bu duruma bu bölgede veri toplama sürecinde karşılaşılan zorluklar ve araştırmacının erişim sınırlılıkları sebep olmuştur. Bu nedenle araştırma bulgularında Karadeniz Bölgesi temsil eden bir grup yer almamaktadır. Ancak diğer altı coğrafi bölgeden yeterli veri toplanarak, genel eğilimlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 675 öğretmen adayından veriler toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere ait tanımlayıcı veriler şekil ve tablo ile verilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü üniversiteler

Çalışmaya katılan öğrencilerin üniversitelere göre dağılımını göstermektedir. En fazla katılım 212 öğrenci ile Gaziantep Üniversitesinden sağlanmıştır. Yıldız Teknik Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi sırasıyla 135 ve 113 öğrenci ile ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır.

Tablo 6.
Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	474	70
Erkek	201	30
Bölüm		
BÖTE	15	2
Matematik ve Fen	140	21
Özel Eğitim	29	4
Temel Eğitim	177	26
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	114	17
Yabancı Diller Eğitimi	37	5
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	152	23
Beden Eğitimi ve Spor	11	2
Toplam	675	100

Tablo çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerini göstermektedir. Katılımcıların %70'i kadın, %30'u erkektir. Bölümlere göre dağılımda en yüksek oran %26 ile Temel Eğitim alanına aittir. Devamında %23 ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve %21 ile Matematik ve Fen Eğitimi takip etmektedir. Diğer bölümlerin oranları %17 veya daha düşüktür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan sorular için gerekli veriler, araştırmanın katılımcıları olan eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeği" aracılığıyla verilerin toplanmıştır. Ayrıca Araştırmamızdaki diğer değişkenlere ait veriler için Kuzgun ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu "Mesleki Doyum Ölçeği" ve Meyer, Allen ve Smith (1993) geliştirilmiş olduğu Tak ve Çiftçioğlu (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Mesleki Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır.

Tablo 7.
Veri Toplama Araçları

Grup	Veri Türü	Veri Toplama Araçları
Öğretim elemanları	Nicel	Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeği
		Mesleki Doyum Ölçeği
		Mesleki Bağlılık Ölçeği
Öğretmen adayları	Nicel	Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeği

3.3.1. Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde DeVellis (2017) çalışmasındaki geliştirme sürecine göre kurgulanmıştır. Bu süreç;

1. Ölçülecek kavramın belirlenmesi

Geliştirilecek ölçeğin hangi kavramı, özelliği veya fenomeni ölçeceğini açık bir şekilde tanımlamak ve madde havuzunu oluşturmak için alan yazın incelenmiş.

2. Madde havuzunun oluşturulması

Bu aşamada alan yazından elde edilen veriler sonucunda alan uzmanları görüşü alınarak bir soru havuzu oluşturuldu. Maddelerin uygunluğunu sağlamak için üç uzmandan görüşler alındı. Görüşler sonucunda bazı maddeler birleştirilip revize edildi ve 44 maddelik bir soru havuzu elde edildi.

3. Ölçek formatının belirlenmesi

Ölçek 5'li likert tipinde "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kısmen katılıyorum", "büyük ölçüde katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir.

4. Uzman görüşü alınarak içerik geçerliği sağlanması

Maddelerde değişiklik yapıldıktan sonra içerik geçerliliğinin değerlendirilmesi amacıyla Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Lawshe Tekniği kullanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek 37 maddelik ölçek formu haline getirilmiştir.

5. Deneme uygulaması ve ön test yapılması

Küçük bir grup üzerinde uygulanılarak maddelerin anlaşılırlığı ve yanıtlamada yaşanılan zorluklarla ilgili geri dönütler alınıp maddeler revize edildi.

6. Maddelerin istatistiksel analizi

Ölçeğin geçerliğinin test edilmesi ve varsa alt boyutlarının tespit edilmesi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, maddeler arası korelasyon değerleri ve her maddenin ortak varyansa katkıları (communalities) incelenmiştir. Ayrıca Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı bulunmuş, madde-toplam puan korelasyonu hesaplanıp, iki yarı test yöntemi ile korelasyon katsayıları bulunmuştur. Son olarak ölçeğin ayırt ediciliği için alt %27-üst %27 bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

7. Son ölçeğin uygulanması aşamalarından oluşmaktadır.

3.3.1.1. Kapsam Geçerliliği

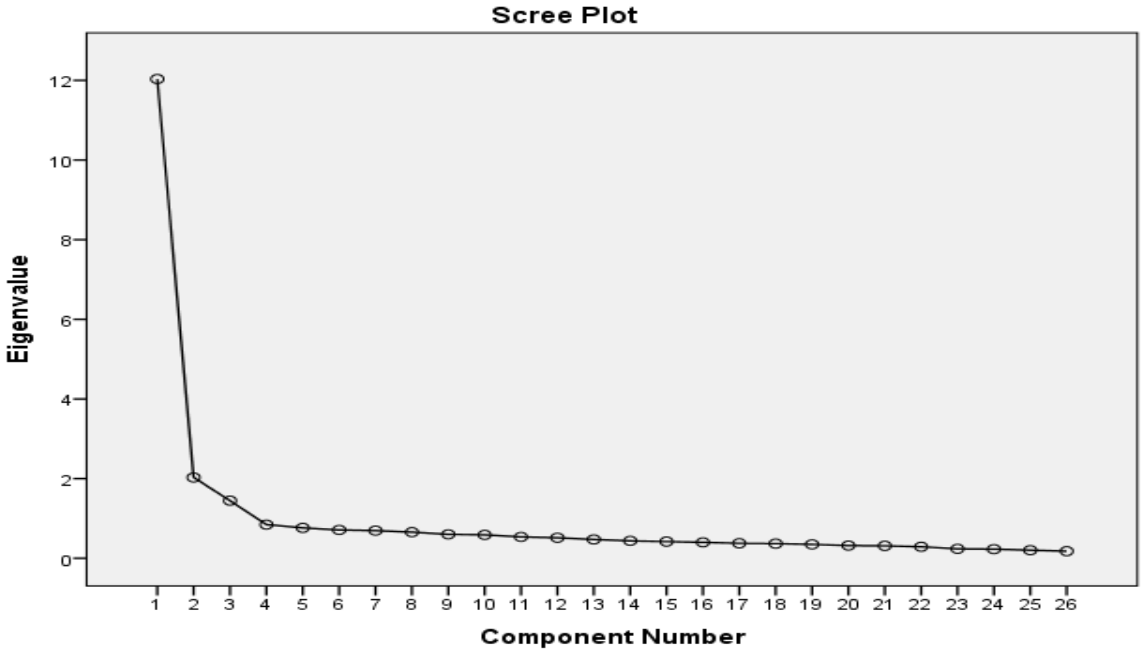
Kapsam geçerliliğinin değerlendirilmesi amacıyla Lawshe (1975) tarafından geliştirilen Lawshe Tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada sekiz kişilik alan uzman grubu oluşturulmuş ve aday ölçek formu hazırlanmıştır. Maddeler sekiz uzman tarafından değerlendirilmiş. Uygun işaretlenen maddeler +1, uygun olmayanlar -1 olarak kodlandı. Düzeltme verilen maddeler revize edildi. Kapsam geçerlilik oranı sıfırın altında olan maddeye rastlanılmadı. Uzman görüşleri alındıktan sonra maddelere ait kapsam geçerlilik oranları hesaplanmış ve KGO minimum değer olan 0.78 değerinin altındaki yedi madde havuzdan çıkarılmış ve bu uygulamalar sonucunda ölçekte 37 madde kalmıştır. 37 maddeden oluşan ölçeğe 300 akademisyen üzerinde uygulama yapılmış ve analizlere geçilmiştir.

3.3.1.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında veri setimizdeki 300 form ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bunun için temel bileşenlerden (principal component) ve

faktörlerin birbiri ile ilişki olması halinde önerilmesinden dolayı direct oblimin yöntemleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Yapılan analiz sonucunda toplam sekiz madde (5, 6, 7, 9, 10, 11, 24, 27, 28, 29, 37) binişik madde olmaları veya faktör yüklerinin düşük olması gibi sebeplerle ölçekten çıkarıldığında geçerlik şartlarını sağladığı tespit edilmiştir. Kalan 26 madde öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin KMO değerinin en az 0,50, Bartlett Testi sonucunun anlamlı olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmamızda KMO =0,948 ve Bartlett Küresellik Testi ($X^2_{(325)}$=4782,953; p<.01) anlamlı olarak tespit edilmiş ve bu gereklilikler sağlanmıştır. Field (2009a) Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olması gerektiğini ve KMO≤0.50 için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir. Ayrıca KMO'nun 0,80 üzerinde olmasını örneklem yeterliği için harika olarak değerlendirmektedir.

Ölçekteki mevcut faktör yapısını belirlemek için oblimax rotasyonu kullanılmıştır. Rotasyon sonucunda ölçeğin toplam 3 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Özdeğerleri 1'den büyük olan faktörlerin özdeğerlerine dayalı "Scree Plot" grafiği Şekil 3'de gösterilmektedir.



Şekil 4. Faktör Yapısı

Tablo 8.
Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeğinin Alt Boyut Yapısı ve AFA Sonuçları

	Alt Boyutlar ve Faktör Yükleri			Özdeğer	Açıklanan Varyans
	Uygulama	Destekleme	Farkındalık		
M34	,864				
M32	,862				
M23	,772				
M36	,767				
M8	,762				
M35	,752			12,034	46,285
M14	,713				
M19	,703				
M30	,676				
M33	,564				
M26	,528				
M3		,821			
M1		,805		2,028	7,800
M4		,797			
M2		,769			
M18			,917		
M21			,873		
M16			,726		
M25			,698		
M13			,627		
M20			,618	1,446	5,562
M17			,552		
M22			,527		
M15			,471		
M31			,459		
M12			,417		
Açıklanan Toplam Varyans					59,647

Tablo 8'de görüldüğü üzere ölçeğin geçerliği %50' den fazla ve maddelere ait faktör yükleri 0,45'ten büyük veya yakın olduğu için öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma

sorumluluk algısı ölçeği AFA şartlarını sağlamıştır (Büyüköztürk, 2011). Ayrıca AFA sonuçları içerisinde, maddeler arası korelasyon değerlerinin çok düşük (r<0,10) veya çok yüksek (r>0,90) olmadığı maddeler arası ilişkilerin büyük çoğunlukla anlamlı (p<0,05) olduğu, alt boyutlar arasında pozitif ve anlamlı (p<0,05) ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir (Field, 2009a).

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulamalarında, "communalities" değerleri, her bir değişkenin faktörler tarafından ne kadar açıklandığını gösteren önemli bir ölçüttür.

Tablo 9.
Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeğinin Ortak Varyans Değerleri

Maddeler	Initial	Extraction	Maddeler	Initial	Extraction
M32	1,000	,749	M19	1,000	,597
M21	1,000	,704	M17	1,000	,586
M4	1,000	,687	M26	1,000	,580
M1	1,000	,671	M20	1,000	,579
M18	1,000	,646	M31	1,000	,578
M3	1,000	,641	M12	1,000	,569
M14	1,000	,637	M8	1,000	,540
M25	1,000	,626	M35	1,000	,536
M34	1,000	,626	M36	1,000	,534
M23	1,000	,616	M13	1,000	,529
M30	1,000	,612	M33	1,000	,502
M2	1,000	,609	M22	1,000	,495
M16	1,000	,604	M15	1,000	,455

Bu tablonun “extracted (çıkarım)” kısmında yer alan değerler ilgili değişkenin faktör yapısı ile paylaştıkları varyansları gösterir. Bu değerler, bir değişkenin toplam varyansının ne kadarının faktörler tarafından açıklandığını ifade eder. Genel olarak communalities değerlerinin 0.40 ve üzeri olması, değişkenlerin faktör yapısına iyi bir şekilde uyum sağladığını gösterir (Goretzko, Pham ve Bühner, 2021; Henson ve Roberts, 2006). Tabloya göre her maddenin ortak varyansa katkısının (communalities) yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

3.3.1.3. Ölçeğin Güvenirliğine Ilişkin Bulgular

AFA' den sonra güvenirlik analizlerine geçilmiş ve veri setimizdeki 300 form ile öncelikle Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı incelenmiştir.

Tablo 10.
Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Bulguları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Faktör 1	11	0,928
Faktör 2	4	0,826
Faktör 3	11	0,919
Toplam	26	0,952

Tablo 10'da görüldüğü üzere ölçeğin genel olarak güvenirliği α=0,952 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda ise Faktör 1 alt boyutunun güvenirliği α=0,928 Faktör 2 alt boyutunun güvenirliği α=0,826 ve Faktör 3 alt boyutunun güvenirliği α=0,919 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçek genel olarak ve alt boyut bağlamında yüksek düzeyde güvenilirdir (George ve Mallery, 2003).

Ayrıca Cronbach Alpha güvenirlik analizinden sonra ölçek maddelerinin ölçek toplam puanı ile uyumunu görebilmek amacıyla madde-toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır. Çünkü madde-toplam puan korelasyonunun yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olması ölçme aracındaki maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 11.
Madde-Toplam Puan Korelasyonu Bulguları

Madde	Madde Toplam Puan Korelasyonları	Maddeler	Madde Toplam Puan Korelasyonları	Maddeler	Madde Toplam Puan Korelasyonları
M1	0,481	M10	0,665	M19	0,726
M2	0,441	M11	0,708	M20	0,726
M3	0,414	M12	0,583	M21	0,723
M4	0,51	M13	0,7	M22	0,771
M5	0,624	M14	0,689	M23	0,660
M6	0,711	M15	0,679	M24	0,660
M7	0,624	M16	0,638	M25	0,630
M8	0,735	M17	0,693	M26	0,623
M9	0,598	M18	0,699		

Tablo 11'de görüldüğü üzere maddelerin tamamına ait korelasyon değerleri, alt sınır olarak önerilen 0,30'un üzerinde yer almıştır (Büyüköztürk, 2018; George ve Mallery, 1999; Tavşancıl, 2010).

Bu sonuçların iki yarı (split half) yöntemi uygulanmıştır. 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25 maddelerinin olduğu yarının Cronbach's Alfa değeri 0,902; 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26 maddelerinin yer aldığı bölümün Cronbach's Alfa değeri 0,908 olup bu iki yarı ölçek arasındaki korelasyon katsayısı 0,942 olduğu görülmüştür ($p<0,01$). Elde edilen korelasyon katsayı kullanılarak Spearman-Brown formülü üzerinden ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı 0,970 olarak bulunmuştur.

Sonraki aşamada ölçeğin ayırt edicilik gücü üzerinden güvenirliği test edilmiştir. Bunun için yüksek ve düşük puan alan ilk ve son %27'lik gruplar içindeki 81'er katılımcının puanları bağımsız gruplar t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 12.
Alt %27-Üst %27 Gruplar Arası T-Testi

Madde no	Alt%27-Üst%27 t	Madde no	Alt %27-Üst %27 t	Madde no	Alt%27-Üst%27 t
Madde 1	15,065	Madde 10	19,605	Madde 19	27,116
Madde 2	16,412	Madde 11	25,298	Madde 20	23,091
Madde 3	20,976	Madde 12	25,026	Madde 21	22,875
Madde 4	21,480	Madde 13	27,128	Madde 22	40,150
Madde 5	20,515	Madde 14	21,323	Madde 23	19,518
Madde 6	24,300	Madde 15	22,046	Madde 24	36,918
Madde 7	21,926	Madde 16	19,336	Madde 25	29,227
Madde 8	18,976	Madde 17	39,460	Madde 26	27,761
Madde 9	19,290	Madde 18	11,818		

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini incelemek için alt %27-üst %27 grupların ortalama puanları arasında t-testi yapılmıştır. Alt-üst %27'lik grupların arasında yapılan t testi sonuçlarına göre bütün maddeler için iki grup arasındaki farklılığın $\alpha=.000$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 13.
Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeği (Akademisyen Formu)

		Maddeler
Uygulama	M1	Öğretmenlik meslekî değerleri konusu ile ilgili yayınları derslerimde tartışırım.
	M2	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusu ile ilgili çalışmalar yapmak için kendime fırsatlar oluştururum.
	M3	Öğretmenlik meslekî değerleri odağındaki toplantı, seminer, kongre, sempozyum gibi etkinlikleri takip ederim.
	M4	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda farkındalık yaratmak için derslerde etkinlikler yaparım.
	M5	Öğretmenlik meslekî değerleri hakkında öğretmen adaylarıyla ders dışında konuşurum.
	M6	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına meslekî değer odaklı örnek olayları sınıfa getirmeye özen gösteririm.
	M7	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğrencilerimi fikir üretmeye yönlendiririm.
	M8	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırmak için öğrencilerimi etkinlik yapmaya teşvik ederim.
	M9	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusuna ilişkin fırsat buldukça güzel örnekleri işlerim.
	M10	Öğretmenlik meslekî değerleri hakkında öğretmen adaylarıyla konuşurum.
	M11	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunun sürekli gündemde tutulmasını vurgularım.
Destekleme	M12	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına yapılacak etkinlikleri desteklemek gerektiği farkındalığına sahibim.
	M13	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına yapılacak çok şeyin olduğunu düşünüyorum.
	M14	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına verilen çabayı destekleme yönünde tavır sergilerim.
	M15	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına çok yönlü faaliyetlerin yapılması gerektiğini düşünüyorum.
Farkındalık	M16	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda meslektaşlarımın her önerisini bir gelişme fırsatı olarak görürüm.
	M17	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda karşılaşılan engelleri aşmak için her türlü fikri dikkate alırım.
	M18	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda her görev benim için değerlidir.
	M19	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretmen adaylarının kazanması gerektiğini düşündüğüm meslekî hiçbir değeri göz ardı etmem.
	M20	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yöneticilerle iş birliği yapmaktan mutluluk duyarım.
	M21	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretim elemanlarının yeni fikirlerini önemserim.
	M22	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yeni yaklaşımları takip etmek gerektiğini düşünüyorum.
	M23	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunun önemi hakkında meslektaşlarımla konuşurum.
	M24	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda kendimi geliştirmenin sorumluluğunu hissederim.
	M25	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretim elemanlarının rollerinin farkındayım.
	M26	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda nelerin yapılabileceği ile ilgili tartışmaları dikkate alırım.

Tablo 14.
Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeği (Öğrenci)

		Maddeler
Uygulama	M1	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri konusu ile ilgili yayınları derslerinde tartışırlar.
	M2	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusu ile ilgili çalışmalar yapmak için fırsatlar oluştururlar.
	M3	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri odağındaki toplantı, seminer, kongre, sempozyum gibi etkinlikleri takip ederler.
	M4	Akademisyenler Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda farkındalık yaratmak için derslerde etkinlikler yaparlar.
	M5	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri hakkında öğretmen adaylarıyla ders dışında konuşurlar.
	M6	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına meslekî değer odaklı örnek olayları sınıfa getirmeye özen gösterirler.
	M7	Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğrencilerini fikir üretmeye yönlendirirler.
	M8	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırmak için öğrencilerini etkinlik yapmaya teşvik ederler.
	M9	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusuna ilişkin fırsat buldukça güzel örnekleri işlerler.
	M10	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri hakkında öğretmen adaylarıyla konuşurlar.
	M11	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunun sürekli gündemde tutulmasını vurgularlar.
Destekleme	M12	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına yapılacak etkinlikleri desteklemek gerektiği farkındalığına sahipler.
	M13	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına yapılacak çok şeyin olduğunu düşünürler.
	M14	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına verilen çabayı destekleme yönünde tavır sergilerler.
	M15	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına çok yönlü faaliyetlerin yapılması gerektiğini düşünürler.
Farkındalık	M16	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda meslektaşlarının her önerisini bir gelişme fırsatı olarak görürler.
	M17	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda karşılaşılan engelleri aşmak için her türlü fikri dikkate alırlar.
	M18	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda her görevi değerli görürler.
	M19	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretmen adaylarının kazanması gerektiğini düşündüğüm meslekî hiçbir değeri göz ardı etmezler.
	M20	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yöneticilerle iş birliği yapmaktan mutluluk duyarlar.
	M21	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretim elemanlarının yeni fikirlerini önemserler.
	M22	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yeni yaklaşımları takip etmek gerektiğini düşünürler.

M23	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunun önemi hakkında meslektaşlarıyla konuşurlar.
M24	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda kendilerini geliştirmenin sorumluluğunu hissederler.
M25	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda rollerinin farkındalar.
M26	Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda nelerin yapılabileceği ile ilgili tartışmaları dikkate alırlar.

3.3.2. Mesleki Doyum Ölçeği

Araştırmada kullanılan mesleki doyum ölçeği Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi kullanılmıştır. Analizler, 114 kişiden toplanılan veriler üzerinde yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin maddelerinin iki faktöre ayrıldığı belirtilmiştir. Maddelerin özellikleri dikkate alınarak faktör 1'e Niteliklere Uygunluk, faktör 2'ye Gelişme İsteği adları verilmiştir. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans %48,6'dır. Bunun %36,4'ü birinci, %12,2'si ikinci faktörden kaynaklandığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın %36,4'ünü açıkladığı için ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabileceği düşünülmüştür. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Alpha=.9028 olarak bulunmuştur. Faktör analizi ile belirlenen ve isimlendirilen iki faktör için F1=.91, F2=.75 olarak hesaplanmıştır. Yapılan son analizde ölçekte yer alan 20 maddenin madde toplam korelasyonları .30'un üzerindedir. Bulunan bu değerler güvenirlik düzeyi için yeterli olarak görülmüştür.

3.3.3. Mesleki Bağlılık Ölçeği

Tak ve Çiftçioğlu (2009), Meyer vd. (1993) tarafından geliştirilen Üç Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölçeğini Türkçeye uyarlayarak geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmiştir. Çalışmada, ölçeğin dil uyarlaması çeviri ve geri çeviri yöntemiyle yapılmış ve ölçek, bir kamu üniversite hastanesinde çalışan 425 hemşire üzerinde uygulanmıştır. Geçerlilik analizlerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılarak ölçeğin üç boyutlu yapısı (duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık) doğrulanmıştır. Güvenirlik analizlerinde ise duygusal ve normatif bağlılık boyutlarının yüksek iç tutarlılık gösterdiği, ancak devamlılık bağlılığı boyutunun düşük güvenirlik katsayısına (Cronbach alfa = 0.27) sahip olduğu bulunmuştur.

3.4. Veri Analizi

Çalışmanın alt problemlerinin yanıtlanması amacıyla ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, Man Whitney U testi, bağımsız gruplar t testi, Kruskal Wallis Testi ve robust regresyon analizi kullanılmıştır. Analizlerin yapılması için SPSS ve Python tercih edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi $p<0,05$ kabul edilmiştir. Bu testlerin kullanılabilmesi için bazı koşulların sağlanması gerekmektedir. Bağımsız gruplar t-testi ve bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi için bağımsız değişkeni oluşturan tüm gruplarda dağılım normalliği şartını sağlaması gerekmektedir. Dağılım normalliği sağlanmayan durumlarda parametrik olmayan yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Dağılım normalliği için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 sınırları içinde olması ayrıca bu değerlerin kendi standart hata değerlerine bölümü ile bulunan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ($Z_{çarpıklık} - Z_{basıklık}$) ±1,96 değer aralığında olması kriterleri esas alınmıştır (Field, 2009b; Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). Varyansların homojenliği varsayımı için kullanılan Levene testinde bulunan $p>0,05$ varyansların homojenliğinin varsayımının göstergesi değerlendirilmiştir (Field, 2009b).

Araştırmada bulunan anlamlı farklılıklar için etki düzeyleri incelenmiştir. Eta kare (η^2), istatistiksel analizler bağımlı değişkendeki varyansın bir veya daha fazla bağımsız değişkene atfedilebilen oranını ölçen, yaygın olarak kullanılan bir etki büyüklüğü ölçüsüdür. Eta kare değerlerinin yorumlanması, araştırma bulgularının pratik önemini anlamak için çok önemlidir. Yerleşik yönergelere göre, 0,01'lik bir η^2 değeri küçük bir etki büyüklüğü, 0,06 orta bir etki büyüklüğü ve 0,14 büyük bir etki büyüklüğü olarak kabul edilir (Findlater ve McGrenere, 2010; Goghari, Rehm, Carter ve MacDonald, 2007; Hollitt, Kemps, Tiggemann, Smeets ve Mills, 2010). Bu sınıflandırma, araştırma bulgularının etkisini, bazen yanıltıcı olabilen, özellikle önemsiz etkilerin bile istatistiksel öneme ulaşabileceği büyük örneklem boyutlarına sahip çalışmalarda salt istatistiksel anlamlılığın ötesinde ölçümlere yardımcı olmaktadır (Lieberman ve Remedios, 2007). Mann Whitney U testi için etki büyüklü Pearson r katsayı ile belirlenmiştir. Katsayı aralıkları $r \approx 0.10$: Küçük etki, $r \approx 0.30$: Orta büyüklükte etki ve $r \approx 0.50$: Büyük etki olarak belirlenmiştir (Cohen, 1992).

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik çarpıklık ve basık değerleri ayrıca bu değerlerin Z puanları tablo 15' de sunulmuştur.

Tablo 15.
Öğretim Elemanlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	$Z_{Çarpıklık}$	$Z_{Basıklık}$
Kadın	-0.49	-0.174	-3.6	-0.64
Erkek	-0.611	0.056	-4.4	0.2
Yaş Grubu				
25-34	-0.375	-0.708	-1.354	-1.292
35-44	-0.499	0.222	-3.061	0.685
45-54	-0.601	-0.216	-3.434	-0.622
55-64	-0.529	0.011	-2.438	0.026
65 ve üstü	0.652	-1.149	0.986	-0.898
Mesleki Kıdem				
1-5	-0.376	-0.609	-0.995	-0.822
6-10	-0.686	0.154	-2.15	0.245
11-15	-0.469	-0.263	-2.212	-0.626
16-20	-0.753	0.473	-3.124	0.99
21-25	-0.769	0.463	-3.139	0.955
25 ve üstü	-0.374	-0.458	-2.2	-1.355
Bölüm				
BÖTE	-0.341	-0.943	-0.924	-1.302
Eğitim Bilimleri	-0.605	-0.263	-3.288	-0.720
Güzel Sanatlar Eğitimi	-0.921	0.626	-2.462	0.854
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	-0.472	0.036	-2.017	0.077
Özel Eğitim	0.179	-0.620	0.392	-0.699
Temel Eğitim	-0.388	0.282	-1.361	0.501
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	-0.334	0.044	-1.315	0.087
Yabancı Diller Eğitimi	-0.574	-0.336	-2.014	-0.597
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	-0.399	-0.687	-0.502	-0.433
Akademik Ünvan				
Dr. Öğretim Üyesi	-0.635	0.052	-3.994	0.165
Doçent Dr.	-0.408	-0.021	-2.473	-0.064
Profesör Dr.	-0.587	-0.221	-3.19	-0.605

Araştırmanın birinci alt probleminin a maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği ve varyans homojenliği açılarında incelenmiş ve elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Tablo 15'de analiz sonuçları yer almaktadır. Tablo 15 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre çarpıklık, basıklık ve bu değerlere ait Z puanları görülmektedir. Her iki grup için basıklık ve çarpıklık değerleri ±1 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Kadın için hesaplanan $Z_{çarpıklık}$ puanı (-3.60), ±1,96 sınırlarının dışında kaldığından, verilerin önemli ölçüde sola çarpık olduğunu ve düşük puanların daha sık görüldüğünü göstermektedir. Buna karşın, basıklık Z puanı (-0.64) ±1 aralığında yer aldığından, normallik varsayımı basıklık açısından ihlal edilmemiştir. Benzer şekilde, Cinsiyet erkek çarpıklık Z puanı (-4.40), ±1,96 sınırını aşarak, verilerin belirgin şekilde sola çarpık olduğunu göstermektedir. Ancak, basıklık Z puanı (0.20) yine ±1 aralığında kalarak, basıklık açısından normallik varsayımını desteklemektedir. Sonuç olarak kadın ve erkeğe ait $Z_{çarpıklık}$ puanları üst sınır olan ±1,96 değerlerinin dışında kaldığı için normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın birinci alt probleminin b maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanların dağılım normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Tablo 15'de yer alan yaş değişkenine ait çarpıklık ve basıklık katsayıları ile bu katsayıların standart hata değerlerine bölünmesiyle elde edilen $Z_{çarpıklık}$ ve $Z_{basıklık}$ değerleri incelendiğinde, genel olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının çoğu yaş grubunda ±1 aralığında yer almakta olup, $Z_{çarpıklık}$ ve $Z_{basıklık}$ değerleri 1,96 değerinden düşük çıkmıştır. Birer basıklık (-1.149) ve $Z_{çarpıklık}$ değerinin (-3.434) normal değerlerin dışında olduğu görülmüştür. Bu durum dağılımın normal olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminin c maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşleri, meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanların dağılım normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bütün mesleki kıdem

grupları için çarpıklık ve basıklık değerleri ±1 değerleri arasında olduğu ancak Z puanlarının ±1,96 sınırları dahilinde kalmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, mesleki kıdem değişkeni için dağılımların normal olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminin d maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşleri, bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanların dağılım normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Tablo 15'deki bölüm değişkenine göre çarpıklık, basıklık ve Z puanları incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerleri ±1 sınırları içinde, Z puanları ise ±1,96 sınırları içinde olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminin e maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşleri, akademik ünvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Tablo 15'deki akademik ünvan gruplarının çarpıklık, basıklık ve Z puanları incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerleri ±1 sınırları içinde, bütün ünvanlara ait $Z_{çarpıklık}$ puanlarının ±1,96 sınırları dışında olduğu görülmektedir. Bu veriler bölüm değişkenine göre normal dağılım göstermediğini işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik çarpıklık ve basık değerleri ayrıca bu değerlerin Z puanları tablo 16' da sunulmuştur.

Tablo 16
Öğretim Elamanla.rına Ait Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Puanları Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Grup	Çarpıklık	Basıklık	Z (Çarpıklık)	Z (Basıklık)
Öğretim elemanı mesleki değer kazandırma sorumluluk algısı	-0.524	-0.117	-5.35	-0.6

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretim elemanlarının mesleki bağlılık ve mesleki tatmin düzeyleri, mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının önemli bir yordayıcısı mıdır?" olan araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için öncelikle çoklu regresyon analizi koşulları

arasında yer alan bağımlı değişkenin dağılım normalliği incelenmiş ve normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişken ile birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için yaygın olarak kullanılan bir istatistiksel tekniktir. Ancak, bu analizlerin geçerliliği belirli varsayımların sağlanmasına bağlıdır. Bu varsayımlar arasında en önemlilerinden biri verilerin normal dağılıma uymasıdır. Normal dağılım varsayımının sağlanamadığı durumlarda, robust regresyon analiz yöntemleri devreye girmektedir. Robust regresyon analizi, verilerin normal dağılım varsayımını ihlal ettiği durumlarda daha güvenilir sonuçlar elde etmek için alternatif bir yaklaşım sunar (Heller, Robledo ve Marschner, 2022; Z. Li, Möttönen ve Sillanpää, 2015; Soffritti ve Galimberti, 2010). Robust regresyon analizinde HuberT normu kullanılmıştır. HuberT normu, küçük kalıntılar için kare hata kaybı ve büyük kalıntılar için mutlak hata kaybı gibi davranan parça parça bir fonksiyon olarak matematiksel olarak tanımlanır. Bu ikili davranış, HuberT normu daha büyük sapmalardan daha az etkilenirken küçük hatalara duyarlılığını korumasına olanak tanır (Mu, Su, Chen, Li ve Cui, 2020; Xie, Wang, Sun ve Chang, 2015). Bu bulgular ışığında araştırmanın ikinci alt probleminde robust regresyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 17.
Öğretmen Adaylarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık	$Z_{Çarpıklık}$	$Z_{Basıklık}$
Kadın	-0.151	0.045	-1.348	0.201
Erkek	-0.122	0.422	-0.709	1.238
Mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin puanlar				
1	-0.045	-0.671	-0.082	-0.631
2	0.842	0.293	1.410	0.254
3	0.528	0.528	1.522	0.775
4	-0.432	0.499	-1.955	1.139
5	-0.09	-0.159	-0.471	-0.418
6	-0.482	-0.018	-2.306	-0.043
7	-0.151	0.007	-0.834	0.019
Bölüm				
BÖTE	0.479	-0.862	0.826	-0.769
Matematik ve Fen	0.038	-0.134	0.185	-0.329
Özel Eğitim	0.296	-0.674	0.682	-0.798
Temel Eğitim	-0.432	0.16	-2.361	0.441
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	-0.248	0.142	-1.097	0.316
Yabancı Diller Eğitimi	0.209	2.229	0.539	2.937
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	-0.259	0.448	-1.315	1.146
Beden Eğitimi ve Spor	0.604	-0.127	0.914	-0.099

Araştırmanın üçüncü alt probleminin a maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği ve varyans homojenliği açılarında incelenmiş verilerin cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojenliği varsayımını sağladığı belirlenmiştir.

Tablo 16'da yer alan çarpıklık ve basıklık katsayıları ile bu katsayıların standart hata değerlerine bölünmesiyle elde edilen $Z_{çarpıklık}$ ve $Z_{basıklık}$ değerleri incelendiğinde, cinsiyet gruplarının normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkenine ait Çarpıklık ve basıklık katsayıları ±1 aralığında yer almakta olup, $Z_{çarpıklık}$ ve $Z_{basıklık}$ değerlerinin ±1,96

değer aralığında olduğu görülmüştür. Levene testi sonucuna göre, gruplar arasındaki varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı belirlenmiştir (F=0,901; p = 0,343>0,05).

Araştırmanın üçüncü alt probleminin b maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğrenci görüşleri mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin algılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği ve varyans homojenliği açılarında incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Tablodaki çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında ±1 aralığında kaldığı görülmektedir. Bu durum, grupların çoğunun normal dağılıma uygun olduğunu gösterir. $Z_{çarpıklık}$ ve $Z_{basıklık}$ puanlarından ±1,96 aralığında olmayan gruplardan dolayı verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin c maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğrenci görüşleri öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği ve varyans homojenliği açılarında incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Tablo 16'da yer alan Bölüm değişkenine ait çarpıklık ve basıklık katsayıları ile bu katsayıların standart hata değerlerine bölünmesiyle elde edilen $Z_{çarpıklık}$ ve $Z_{basıklık}$ değerleri incelendiğinde, bölümlerin normal dağılım göstermediği gözlemlenmiştir. Yabancı diller eğitimine ait basıklık değerinin ±1 aralığında yer almadığı ayrıca $Z_{çarpıklık}$ ve $Z_{basıklık}$ değerleri incelendiğinde temel eğitim ve yabancı diller eğitimi bölümlerinin ±1,96 değer aralığını ihlal ettiği görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğretim elemanlarının kendilerini, öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanların dağılım normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 18.
Öğretim Elemanı ve Öğrenci Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Grup	Çarpıklık	Basıklık	Z (Çarpıklık)	Z (Basıklık)
Öğretim elemanı	-0.524	-0.117	-5.35	-0.6
Öğrenci	-0.137	0.134	-1.46	0.71

Akademisyenlere ve öğrencilere ait ortalama puanların çarpıklık, basıklık ve bunlara ait Z puanları incelendiğinde değerler normal dağılıma yakın olduğunu göstermekte ancak akademisyenlere ait çarpıklık Z-puanı-5.35 olduğu görülmekte. Bu, dağılımın ciddi şekilde negatif çarpık olduğunu ve normal dağılımdan uzak olduğunu ve dağılımın normal olmadığı göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümde araştırma bulguları ve bunlara yönelik yorumlar bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen gözlem ve yorumlar araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algıları ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

Tablo 19.
Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarına İlişkin Görüşleri

	N	$\bar{X}$	SS
1.Öğretmenlik meslekî değerleri konusu ile ilgili yayınları derslerimde tartışırım.	628	3,775	1,035
2.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusu ile ilgili çalışmalar yapmak için kendime fırsatlar oluştururum.	628	3,608	1,023
3.Öğretmenlik meslekî değerleri odağındaki toplantı, seminer, kongre, sempozyum gibi etkinlikleri takip ederim.	628	3,468	,987
4.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda farkındalık yaratmak için derslerde etkinlikler yaparım.	628	3,656	,950
5.Öğretmenlik meslekî değerleri hakkında öğretmen adaylarıyla ders dışında konuşurum.	628	4,024	,949
6. Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına meslekî değer odaklı örnek olayları sınıfa getirmeye özen gösteririm.	628	3,831	,912
7.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğrencilerimi fikir üretmeye yönlendiririm.	628	3,901	,875
8.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırmak için öğrencilerimi etkinlik yapmaya teşvik ederim.	628	3,686	,989
9.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusuna ilişkin fırsat buldukça güzel örnekleri işlerim.	628	4,002	,854
10.Öğretmenlik meslekî değerleri hakkında öğretmen adaylarıyla konuşurum.	628	4,199	,785

11.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunun sürekli gündemde tutulmasını vurgularım.	628	3,755	,972
Uygulama	628	3,8096	,69727
12. Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına yapılacak etkinlikleri desteklemek gerektiği farkındalığına sahibim.	628	4,360	,739
13. Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına yapılacak çok şeyin olduğunu düşünüyorum.	628	4,424	,729
14. Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına verilen çabayı destekleme yönünde tavır sergilerim.	628	4,420	,679
15. Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına çok yönlü faaliyetlerin yapılması gerektiğini düşünüyorum.	628	4,435	,689
Destekleme	628	4,4096	,58430
16.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda meslektaşlarımın her önerisini bir gelişme fırsatı olarak görürüm.	628	3,973	,884
17.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda karşılaşılan engelleri aşma konusunda her türlü fikri dikkate alırım.	628	4,025	,822
18.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda her görev benim için değerlidir.	628	4,032	,898
19.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretmen adaylarının kazanması gerektiğini düşündüğüm meslekî hiçbir değeri göz ardı etmem.	628	4,186	,767
20.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yöneticilerle iş birliği yapmaktan mutluluk duyarım.	628	4,037	,935
21.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretim elemanlarının yeni fikirlerini önemserim.	628	4,210	,787
22.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yeni yaklaşımları takip etmek gerektiğini düşünüyorum.	628	4,309	,756
23.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunun önemi hakkında meslektaşlarımla konuşurum.	628	4,045	,859
24.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda kendimi geliştirmenin sorumluluğunu hissederim.	628	4,325	,751
25.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretim elemanlarının rollerinin farkındayım.	628	4,298	,772
26.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda nelerin yapılabileceği ile ilgili tartışmaları dikkate alırım.	628	4,209	,753
Farkındalık	628	4,149	,61697

Tablo 19 incelendiğinde uygulama boyutu ortalama puan $\overline{X}$ = 3.81 olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının, öğretmenlik mesleki değerlerini kazandırma amaçlı sınıf içi etkinlikler gerçekleştirme konusundaki eğilimlerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Bu boyuttaki maddelerde ortalama puanlar genel olarak 3,5 ile 4,2 arasında değişmektedir. Özellikle "Öğretmen adaylarıyla ders dışında öğretmenlik meslekî değerleri hakkında konuşma" maddesi ($\overline{X}$ = 4,199) bu başlık altında en yüksek ortalama puana sahiptir, bu da öğretim elemanlarının öğrencilerle meslekî değerleri tartışmaya daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Destekleme Boyutu Ortalama Puan ($\overline{X}$ = 4,41): Bu boyut, öğretim elemanlarının meslekî değer kazandırmaya yönelik etkinlikleri destekleme algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Destekleme boyutundaki tüm maddeler $\overline{X}$ = 4,3 üzerinde ortalama puana

sahiptir, en yüksek puan "Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına çok yönlü faaliyetlerin yapılması gerektiğini düşünüyorum" maddesindedir ($\overline{X}$ = 4,435). Bu, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırmaya yönelik çabaları destekleme ve bu konuda daha fazla faaliyet yapılması gerektiği yönündeki görüşlerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Farkındalık boyutunda ise ortalama puan $\overline{X}$ = 4,15 olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına meslekî değer kazandırma sorumluluğu konusunda yüksek bir farkındalığa sahip olduğunu gösterir. Bu boyuttaki maddelerin ortalama puanları genellikle $\overline{X}$ = 4 civarında olup, özellikle "Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda kendimi geliştirmenin sorumluluğunu hissederim" ($\overline{X}$ = 4,325) ifadesi yüksek puan almaktadır. Bu, öğretim elemanlarının meslekî değer kazandırma sorumluluğunu şahsi bir sorumluluk olarak algıladıklarını ve bu konuda kendilerini geliştirme yönünde bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

Bu tablo, öğretim elemanlarının meslekî değer kazandırma sorumluluğuna ilişkin algılarının genel olarak yüksek olduğunu ve bu konuda farkındalık, destekleme ve uygulama gibi önemli boyutlara dair pozitif bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Özellikle destekleme ve farkındalık boyutlarında yüksek puanlar, öğretim elemanlarının meslekî değerlerin kazandırılması sürecini destekleme ve bu konudaki sorumluluklarının bilincinde olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin meslekî değerleri kazandırma konusundaki tutumları genel olarak olumlu ve yüksek düzeydedir. Destekleme ve farkındalık düzeyleri oldukça yüksek olup, uygulama düzeyleri de olumlu seyretmektedir. Ancak, meslekî gelişim etkinliklerine katılımın diğer alanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin meslekî değerleri kazandırma konusunda bilinçli olduklarını ve bu konuda aktif rol aldıklarını göstermektedir.

4.1.1. Birinci Alt Problemin a Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin a maddesi, “Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği ve varyans homojenliği açılarında incelenmiş (tablo 15) ve parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 20.
Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Kadın	322	318,56	102576,50	47958,500	0,565
Erkek	306	310,23	94929,50		

Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, kadın (N=322, sıra ortalaması=318,56) ve erkek (N=306, sıra ortalaması=310,23) grupları arasında sıralama ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=47958,500, p=0,565). Bu sonuç, cinsiyet değişkeninin öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarını farklılaştırmadığını göstermektedir.

4.1.2. Birinci Alt Problemin b Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin b maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği ve varyans homojenliği açılarında incelenmiş (tablo 15) ve parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 21.
Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra ort.	χ^2	sd	p
25-34	75	271,21			
35-44	223	313,88			
45-54	194	329,2	5,950	4	0,203
55-64	125	315,74			
65 ve üstü	11	348,82			
Toplam	628				

Öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algısına ilişkin görüşlerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir.

Tablo incelendiğinde p değeri 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu için (p = 0,203), öğretim elamanlarının yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durum, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğuna ilişkin algılarının yaş gruplarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Sıra ortalamalarına bakıldığında, yaş ilerledikçe mesleki değer kazandırma sorumluluğu algısında artış olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle 65 ve üstü yaş grubundaki katılımcıların sıra ortalaması en yüksek değer olan 348,82 olarak dikkat çekmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değilse de yaş ilerledikçe mesleki değer kazandırma sorumluluğu algısında bir artış eğilimi bulunduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, yaş grupları arasında öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarında belirgin bir fark bulunmamıştır. Ancak, yaş ilerledikçe algının yüksek olma eğilimi dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının farklı yaş gruplarında benzer şekilde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

4.1.3. Birinci Alt Problemin c Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin c maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşleri, meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği incelenmiş (tablo 15) ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebeple parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmış ve veriler tabloda sunulmuştur.

Tablo 22.
Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mesleki kıdem	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Etki büyüklüğü
1-5	39	295,13	5	11,803	0,038	0,0188
6-10	56	266,13				
11-15	131	289,59				
16-20	100	312,21				
21-25	97	335,53				
25 ve üstü	205	338,49				
	628					

Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için yapılan Dunn-Bonferroni post-hoc analizi verileri tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 23.
Mesleki Kıdem Grupları Post Hoc Testi

Mesleki kıdem grupları	Test istatistik	Std. Hata	Std. test istatistik	Sig.	Adj. Sig.
1-4	-17.077	34.243	-0.499	0.618	1.0
1-5	-40.403	34.391	-1.175	0.24	1.0
1-6	-43.357	31.687	-1.368	0.171	1.0
2-1	29.003	37.829	0.767	0.443	1.0
2-3	-23.467	28.959	-0.81	0.418	1.0
2-4	-46.08	30.273	-1.522	0.128	1.0
2-5	-69.406	30.441	-2.28	0.023	0.339
2-6	-72.36	27.349	-2.646	0.008	0.122
3-1	5.537	33.086	0.167	0.867	1.0
3-4	-22.613	24.086	-0.939	0.348	1.0
3-5	-45.939	24.296	-1.891	0.059	0.88
3-6	-48.894	20.289	-2.41	0.016	0.239
4-5	-23.326	25.849	-0.902	0.367	1.0
4-6	-26.28	22.124	-1.188	0.235	1.0
5-6	-2.954	22.353	-0.132	0.895	1.0

Bu tabloda, ilk olarak p değerleri (Sig.) incelendiğinde bazı çiftler için p <0,05 olarak hesaplanmıştır (örneğin, 3-6 için p = 0.016 ve 2-6 için p = 0.008). Ancak, Bonferroni düzeltmesi sonrası düzeltilmiş p değerlerine (Adj. Sig.) bakıldığında tüm değerlerin 0,05'in

üzerinde olduğu görülmektedir. Bu, çoklu karşılaştırmaların kontrol edilmesi sonucunda bu farkların istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmadığını göstermektedir. Bu noktada, düzeltilmiş p değerine odaklanmak önemlidir. Çünkü çoklu karşılaştırmalar yapıldığında, yanlış pozitif sonuçların ortaya çıkma olasılığı artar. Bu durum, Bonferroni gibi düzeltme yöntemleri ile kontrol altına alınmalıdır. Bonferroni düzeltmesi, elde edilen p değerlerini karşılaştırılan grup sayısına bölerek, testin güvenilirliğini artırır ve yanlış anlamlılık bildirimlerini azaltır (Dunn, 1961). Bu nedenle, yalnızca ham p değerlerine bakmak yerine, çoklu karşılaştırmaların etkisini göz önünde bulunduran düzeltilmiş p değerleri kullanılmalıdır (Benjamini ve Hochberg, 1995).

Bu sonuç, genel dağılımda bazı farklılıklar olabileceğini, ancak ikili gruplar arasında bu farklılıkların belirgin seviyede olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, grupların ortalama sıra puanları farklılık gösterse bile, bu fark istatistiksel anlamlılık seviyesine ulaşmamaktadır. Bu durum, veri setinin doğası gereği değişkenlik içerebileceğini ve mesleki kıdemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini düşündürmektedir.

Ayrıca, etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.0188$) oldukça düşük olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ifade eder ve bu değerin düşük olması, mesleki kıdemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin pratik anlamda çok güçlü olmadığını göstermektedir

Bu durum, örneklem büyüklüğünün etkisiyle de açıklanabilir. Büyük örneklemler, küçük farkların istatistiksel olarak anlamlı hale gelmesine neden olabilir; ancak bu farklar her zaman pratik bir önem taşımaz (Field, 2018). Dolayısıyla, elde edilen bulgular, mesleki kıdem değişkeninin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin oldukça sınırlı olduğunu ve bu değişkenin açıklayıcı gücünün düşük kaldığını ortaya koymaktadır.

4.1.4. Birinci Alt Problemin d Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin d maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği incelenmiş (tablo 15) ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 24.
Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Bölüm	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
BÖTE	41	305,49			
Eğitim Bilimleri	175	301,12			
Güzel Sanatlar Eğitimi	40	340,28			
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	107	286,16			
Özel Eğitim	26	294,40	8	9,970	0,267
Temel Eğitim	71	319,15			
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	90	336,16			
Yabancı Diller Eğitimi	71	348,08			
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	7	396,00			
Toplam	628				

Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($\chi^2(8) = 9.970$, $p = 0.267$). Bu sonuç, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının bölümler arasında belirgin bir farklılık göstermediğini ve genel olarak öğretim elemanlarının benzer bir algıya sahip olduklarını göstermektedir.

4.1.5. Birinci Alt Problemin e Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin e maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşleri, akademik ünvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği incelenmiş (tablo 15) ve dağılım normalliği sağlanamadığı için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 25.
Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının Akademik Ünvan Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Dr. Öğretim Üyesi	235	314,54			
Doçent Dr.	218	309,34	0,392	2	0,822
Profesör Dr.	175	320,87			
Toplam	628				

Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre farklı akademik ünvan grupları arasında genel ortalama puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Analizde, Dr. Öğretim Üyesi, Doçent Dr. ve Profesör Dr. gruplarının genel ortalama puanlarına ilişkin sıralamaları incelenmiştir. Buna göre, Dr. Öğretim Üyeleri grubunun ortalama sıralaması 314,54; Doçent Dr. grubunun ortalama sıralaması 309,34; Profesör Dr. grubunun ortalama sıralaması ise 320,87 olarak belirlenmiştir. Grupların ortalama sıraları arasında küçük farklılıklar olmasına rağmen, bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Test sonuçlarına göre, elde edilen ki kare değeri 0,392 ve serbestlik derecesi (df) 2 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere karşılık gelen anlamlılık düzeyi (p) ise 0,822 olarak bulunmuştur. Anlamlılık düzeyinin 0,05 sınırından büyük olması, farklı akademik ünvan gruplarının genel ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, Dr. Öğretim Üyesi, Doçent Dr. ve Profesör Dr. ünvanlarına sahip öğretim üyelerinin genel ortalamaları birbirine benzerlik göstermektedir.

Bu bulgu, akademik ünvanın, öğretim üyelerinin öğretim sürecinde mesleki değerleri kazandırma sorumluluk algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Akademik ünvan grupları arasında gözlemlenen küçük farkların tesadüfi olabileceği ve genel olarak öğretim üyelerinin profesyonel değerleri kazandırma konusundaki algılarının ünvandan bağımsız olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Öğretim elemanlarının mesleki bağlılık ve mesleki tatmin düzeyleri, mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının önemli bir yordayıcısı mıdır?" araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için dağılım normalliği incelenmiş (tablo 16) ve normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebeple robust regresyon analizi yapılmış ve bulgular tablolarda verilmiştir.

Tablo 26.
Robust Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	95% GA		t	p
			Alt Sınır	Üst Sınır		
Sabit	-0,0247	0,288	-0,588	0,539	-0,086	0.932
Mesleki Doyum	0,9912	0,076	0,842	1,14	13,063	.000
Mesleki Bağlılık	0,174	0,045	0,085	0,263	3,827	.000

$R^2 = .2358$

Öğretim elemanlarının mesleki doyum ve mesleki bağlılık düzeylerinin, mesleki değer kazandırma sorumluluk algıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla robust regresyon analizi uygulanmıştır. Klasik doğrusal regresyonun varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda hatalı sonuçlar elde edilebilir. Bu nedenle, bağımlı değişkenin normallik varsayımını karşılamadığı için robust regresyon tercih edilmiştir.

Regresyon katsayısı (B), bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir. Mesleki doyum katsayısı B = 0,9912, bu değer mesleki doyum 1 birim arttığında mesleki değer kazandırma sorumluluk algısının 0,9912 birim artacağını göstermektedir. Mesleki bağlılık için ise B = 0,174 olarak bulunmuştur, yani mesleki bağlılık 1 birim arttığında mesleki değer kazandırma sorumluluk algısı 0,174 birim artmaktadır.

Standart hata (SH), katsayının güvenilirliğini gösterir. Daha küçük SH değerleri, daha güvenilir katsayılar anlamına gelir. Mesleki doyum SH değeri 0,076, mesleki bağlılık SH değeri ise 0,045'tir.

95% Güven Aralığı (GA), katsayıların güvenilir aralıklarını göstermektedir. Mesleki doyum için güven aralığı (0,842-1,14) ve mesleki bağlılık için güven aralığı (0,085-0,0,263) olarak hesaplanmıştır. Her iki değişkenin güven aralığı 0'ı içermediği için etkileri anlamlıdır.

t-değeri, bağımsız değişkenlerin anlamlı olup olmadığını belirler. Mesleki doyum t = 12.982 ve mesleki bağlılık t = 3.810 olduğu görülmektedir; her ikisi de istatistiksel olarak anlamlıdır. p-değerleri de $p < .001$ olduğu için bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma algısını (Y) yordamak için mesleki doyum (X_1) ve mesleki bağlılık (X_2) bağımsız değişkenleri kullanılarak robust

regresyon modeli oluşturulmuştur. Bu model, katılımcıların mesleki değer kazandırma algısının mesleki doyum ve mesleki bağlılık ile ne kadar öngörülebileceğini incelemektedir.

$R^2 = 0.2358$ olarak hesaplanmıştır, yani bağımlı değişkendeki toplam varyansın %23,58'ini açıklamaktadır. Bu oran, mesleki doyumun ve mesleki bağlılığın, mesleki değer kazandırma sorumluluk algısının orta düzeyde bir açıklama gücüne sahip olduğunu gösterir.

Bu analiz sonucunda, mesleki doyumun mesleki değer kazandırma sorumluluk algısını güçlü şekilde yordayan değişken olduğu görülmüştür. Mesleki bağlılık da anlamlı bir yordayıcıdır ancak etkisi mesleki doyum kadar yüksek değildir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algıları ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

Tablo 27.
Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarına İlişkin Görüşleri

Maddeler	N	$\overline{X}$	SS
1. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri konusu ile ilgili yayınları derslerinde tartışırlar.	675	2.732	1.15842
2. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusu ile ilgili çalışmalar yapmak için fırsatlar oluştururlar.	675	2.884	1.06953
3. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri odağındaki toplantı, seminer, kongre, sempozyum gibi etkinlikleri takip ederler.	675	3.009	1.16829
4. Akademisyenler Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda farkındalık yaratmak için derslerde etkinlikler yaparlar.	675	2.862	1.11915
5. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri hakkında öğretmen adaylarıyla ders dışında konuşurlar.	675	2.764	1.23473
6. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına meslekî değer odaklı örnek olayları sınıfa getirmeye özen gösterirler.	675	2.889	1.11149
7. Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğrencilerini fikir üretmeye yönlendirirler.	675	3.071	1.2473
8. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırmak için öğrencilerini etkinlik yapmaya teşvik ederler.	675	2.944	1.15032
9. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusuna ilişkin fırsat buldukça güzel örnekleri işlerler.	675	3.04	1.17461
10. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri hakkında öğretmen adaylarıyla konuşurlar.	675	3.166	1.07812
11. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunun sürekli gündemde tutulmasını vurgularlar.	675	2.884	1.1117

Uygulama	675	2.931	1.14760
12. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına yapılacak etkinlikleri desteklemek gerektiği farkındalığına sahipler.	675	3.259	1.09194
13. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına yapılacak çok şeyin olduğunu düşünürler.	675	3.307	1.05594
14. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına verilen çabayı destekleme yönünde tavır sergilerler.	675	3.258	1.06825
15. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına çok yönlü faaliyetlerin yapılması gerektiğini düşünürler.	675	3.316	1.07147
Destekleme	675	3.2848	1.0718
16. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda meslektaşlarının her önerisini bir gelişme fırsatı olarak görürler.	675	3.099	1.06909
17. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda karşılaşılan engelleri aşmak için her türlü fikri dikkate alırlar.	675	3.034	1.1018
18. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda her görevi değerli görürler.	675	3.161	1.02448
19. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretmen adaylarının kazanması gerektiğini düşündüğüm meslekî hiçbir değeri göz ardı etmezler.	675	3.144	1.05983
20. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yöneticilerle iş birliği yapmaktan mutluluk duyarlar.	675	3.166	1.03744
21. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretim elemanlarının yeni fikirlerini önemserler.	675	3.237	1.01039
22. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yeni yaklaşımları takip etmek gerektiğini düşünürler.	675	3.465	0.98801
23. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunun önemi hakkında meslektaşlarıyla konuşurlar.	675	3.252	1.01705
24. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda kendilerini geliştirmenin sorumluluğunu hissederler.	675	3.219	1.08233
25. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda rollerinin farkındalar.	675	3.221	1.0909
26. Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda nelerin yapılabileceği ile ilgili tartışmaları dikkate alırlar.	675	3.238	1.04541
Farkındalık	675	3.2033	1.0478
Genel	675	3.1008	1.0937

Tablo 27 öğretmen adaylarının akademisyenlerinin mesleki değer kazandırma sorumluluklarına yönelik algılarını ölçen çeşitli maddelere ilişkin betimleyici istatistikleri sunmaktadır. Veriler, 26 farklı maddeden oluşan bir ölçekten elde edilmiş olup bu maddeler Uygulama, Destekleme ve Farkındalık başlıkları altında alt boyutlara ayrılmıştır.

Uygulama alt boyutuna ilişkin ortalama değer $\overline{X}$ = 2,93'tür. Bu değer, öğretmen adaylarının akademisyenlerin mesleki değer kazandırmaya yönelik uygulamaları konusunda orta düzeyde bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Uygulama boyutuna ilişkin en yüksek

ortalama, "Akademisyenlerin öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğrencilerini fikir üretmeye yönlendirme düzeyi" maddesinde ($\overline{X}$=3,0711) gözlemlenmiştir. Bu sonuç, akademisyenlerin öğrencilerin düşünce geliştirmelerine yönelik katkılarını yansıtmaktadır. Bununla birlikte, "Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri konusu ile ilgili yayınları derslerinde tartışırlar" maddesinde ($\overline{X}$=2,7319) görülen daha düşük ortalama, bu tür tartışmaların daha sınırlı olduğuna işaret etmektedir.

Destekleme alt boyutu, akademisyenlerin mesleki değerlerin kazandırılmasına yönelik çabaları ne kadar desteklediklerini değerlendirmektedir. Ortalama değer $\overline{X}$ = 3,28 olup, bu alan Uygulama boyutuna göre daha yüksek bir algıya sahiptir. Öğretmen adayları, akademisyenlerinin mesleki değerlerin kazandırılmasını daha fazla desteklediklerini düşünmektedir. Destekleme boyutundaki en yüksek ortalama, "Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına çok yönlü faaliyetlerin yapılması gerektiğini düşünürler" maddesinde ($\overline{X}$=3,3156) gözlemlenmiştir. Bu bulgu, akademisyenlerin mesleki değerleri çok yönlü faaliyetlerle destekleme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Farkındalık alt boyutu, akademisyenlerin mesleki değerlerin önemine dair farkındalık düzeyini değerlendirmektedir. Ortalama değer $\overline{X}$ = 3,20 olup, bu düzey orta seviyenin üzerinde bir farkındalık düzeyine işaret etmektedir. Farkındalık boyutundaki en yüksek ortalama, "Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yeni yaklaşımları takip etmek gerektiğini düşünürler" maddesinde ($\overline{X}$=3,4652) gözlemlenmiştir. Bu, öğrencilerin akademisyenlerin yenilikçi ve güncel yaklaşımları takip etme eğiliminde olduklarını düşündüğünü göstermektedir.

Tüm maddelerin genel ortalaması $\overline{X}$ = 3,10 olarak hesaplanmıştır. Bu, öğretmen adaylarının akademisyenlerinin mesleki değer kazandırma sorumluluklarına ilişkin genel algısının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar arasında en yüksek ortalama Destekleme boyutunda ($\overline{X}$=3,2848) iken, Uygulama boyutu ($\overline{X}$=2,9314) daha düşük bir ortalamaya sahiptir. Bu sonuçlar, akademisyenlerin mesleki değerlerin kazandırılması konusunda farkındalık sahibi olduklarını ve destekleyici olduklarını, ancak uygulamada bazı eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir.

Bu veriler, akademisyenlerin mesleki değer kazandırma konusunda orta düzeyde bir sorumluluk algısına sahip olduklarını ve öğretmen adaylarının bu konuda akademisyenleri orta düzeyde destekleyici ve farkındalık sahibi olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, Uygulama boyutunda gözlemlenen daha düşük ortalamalar, mesleki

değerlerin ders içi etkinliklere ve sınıf içi uygulamalara tam anlamıyla yansıtılmadığını göstermektedir.

4.3.1. Üçüncü Alt Problemin a Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin a maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği ve varyans homojenliği açılarında incelenmiş (tablo 17) ve T-Testi analizi kullanılmıştır.

Tablo 28.
Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Kadın	474	3,128	,73456	1,469	673	0,142
Erkek	201	3,038	,71078			

Cinsiyet grupları arasındaki genel ortalama değerlerinde çok büyük bir fark görülmemiştir. Kadın ortalaması $\overline{X}$ = 3.1276 iken, erkek ortalaması $\overline{X}$ = 3.0377. Her iki grubun da standart sapmaları birbirine oldukça yakın, bu da dağılımların genişliğinde büyük bir fark olmadığını göstermiştir.

Gruplar arasındaki ortalama farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen değerlere göre, t = 1,469, df = 673, p = 0,142 bulunmuştur. P-değerinin 0,05'ten büyük olması, iki grup arasındaki ortalama puan farkının (0.0899) istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, cinsiyet grupları arasında genel ortalama açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının cinsiyeti, Öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık sebebi olmadığı görülmüştür.

4.3.2. Üçüncü Alt Problemin b Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin b maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğrenci görüşleri mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin algılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"

olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği ve varyans homojenliği açılarında incelenmiş (tablo 17) ve Kruskal Wallis testinin yapılması uygun görülmüştür.

Tablo 29.
Öğrencilere Ait Mesleki Değer Kazandırmanın Önemine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin puanlar	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Etki büyüklüğü
1	17	192,18	6	43,402	0,00	0,0692
2	14	345,82				
3	47	236,68				
4	120	281,59				
5	161	359,20				
6	135	374,54				
7	181	368,69				
Toplam	675					

Gruplar 1'den 7'ye kadar, bağımsız değişken olarak öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına lisans döneminde mesleki değerleri kazandırmanın önemine ilişkin verdikleri puanları göre sınıflandırılmıştır. Katılımcılardan, bu önemi 1 ile 7 arasında puanlamaları istenmiştir. Elde edilen puanlara göre öğrenciler 1'den 7'ye kadar gruplandırılmış ve bu grupların öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğuna ilişkin algıları karşılaştırılmıştır. Ortalama sıra değerleri incelendiğinde, mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin algısı daha yüksek olan öğrencilerin, öğretim elemanlarının bu konudaki sorumluluk algılarını daha yüksek değerlendirdiği görülmektedir.

Öğrencilerin, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşlerinin, mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin algılarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2(6) = 43,402$, $p < .001$). Etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,0692$) orta düzeyde bir etkiyi işaret etmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının lisans döneminde mesleki değer kazandırmanın önemi ilişkin verdikleri puanlar arttıkça, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına daha yüksek puanlar verdikleri belirlenmiştir.

Tablo 30.
Öğrencilere Ait Mesleki Değer Kazandırmanın Önemine İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları

Mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin puanlar	Test istatistik	Std. Hata	Std. test istatistik	Sig.	Adj. Sig.
1-5	-167,025	49,719	-3,359	0,001	0,016
1-6	-182,361	50,174	-3,635	0,000	0,006
1-7	-176,511	49,456	-3,569	0,000	0,008
3-5	-122,521	32,324	-3,790	0,000	0,003
3-6	-137,856	33,019	-4,175	0,000	0,001
3-7	132,007	31,918	-4,136	0,000	0,001
4-5	-77,610	23,513	-3,301	0,001	0,020
4-6	-92,945	24,460	-3,800	0,000	0,003
4-7	-87,096	22,951	-3,795	0,000	0,003

Kruskal-Wallis testi ile bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmasının ardından, hangi gruplar arasında bu farklılığın olduğu Dunn-Bonferroni post-hoc testi ile incelenmiştir. Dunn-Bonferroni testi, gruplar arası ikili karşılaştırmalar yaparak, anlamlı farklılıkları belirlemek için kullanılır ve Bonferroni düzeltmesi ile hata oranı kontrol edilir.

Analiz sonucunda adj. sig. (Düzeltilmiş p değeri) <0.05 olan karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 29 incelendiğinde:

1-5, 1-6, 1-7:

1.grup (mesleki değer kazandırmanın en düşük düzeyde önemli olduğunu düşünenler) ile 5, 6 ve 7. gruplar (mesleki değer kazandırmanın daha önemli olduğunu düşünenler) arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu, mesleki değer kazandırmanın daha önemli olduğunu düşünen öğrencilerin, öğretim elemanlarının bu sorumluluğu daha fazla taşıdığına inandıklarını göstermektedir.

3-5, 3-6, 3-7:

3.grup ile 5, 6 ve 7. gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

3.gruptaki öğrenciler, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluklarına ilişkin daha düşük bir algıya sahipken, 5, 6 ve 7. gruplardaki öğrenciler bu sorumluluğun daha fazla yerine getirildiğini düşünmektedir.

4-5, 4-6, 4-7:

4. grup ile 5, 6 ve 7. gruplar arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Mesleki değer kazandırmanın önemini düşük seviyede değerlendiren öğrenciler (özellikle 1, 3 ve 4. gruplar), öğretim elemanlarının bu konudaki sorumluluğunu daha az yerine getirdiğini düşünmektedir.

Buna karşılık, mesleki değer kazandırmanın önemini yüksek değerlendiren öğrenciler (5, 6 ve 7), öğretim elemanlarının bu sorumluluğu daha fazla yerine getirdiğini algılamaktadır.

Bu bulgular, öğrencilerin mesleki değer kazandırmanın önemine yönelik algıları arttıkça, öğretim elemanlarının bu konudaki sorumluluklarını daha yüksek derecede yerine getirdiğine dair bir görüş bildirdiklerini göstermektedir.

4.3.3. Üçüncü Alt Problemin c Maddesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin c maddesi, "Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğrenci görüşleri öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar dağılım normalliği ve varyans homojenliği açılarında incelenmiş (tablo 16) ve Kruskal Wallis Testi kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 31.
Öğrencilere Ait Bölüm Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Bölüm	n	Sıra ort.	Sd	χ^2	p	Etki büyüklüğü
BÖTE	15	163,40	7	45,244	0,00	0,057
Matematik ve Fen	140	335,79				
Özel Eğitim	29	425,52				
Temel Eğitim	177	295,24				
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	114	388,85				
Yabancı Diller Eğitimi	37	331,43				
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	152	365,81				
Beden Eğitimi ve Spor	11	172,27				
Toplam	675					

Öğrencilerin, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin görüşlerinin, öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda bölümler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (χ^2 (8) = 45.244, p <.001).

Hesaplanan etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.057$ olup, yaklaşık 0,06 değeri orta düzey bir etkiye işaret etmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin görüşlerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın etkisinin orta derece olduğunu göstermektedir. Ortalama sıra değerleri incelendiğinde, Özel Eğitim (425.52) ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (388.85) bölümlerinde okuyan öğrencilerin, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşılık, BÖTE (163.40) ve Beden Eğitimi ve Spor (172.27) bölümlerinde okuyan öğrenciler, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğunu daha düşük seviyede algılamaktadır.

Bu bulgular, öğrencilerin mesleki değer kazandırma sorumluluğuna dair algılarının, öğrenim gördükleri bölüme bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Öğrenim görülen bölümlerin farklılaşmasının orta derece etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 32.
Öğrencilere Ait Bölüm Değişkenine İlişkin Post Hoc Testi Sonuçları

Bölüm	Test istatistik	Std. Hata	Std. test istatistik	Sig.	Adj. Sig.
1-2	-172.389	52.967	-3.255	0.001	0.032
1-3	-262.117	62.006	-4.227	0.0	0.001
1-5	-225.451	53.548	-4.21	0.0	0.001
1-7	-202.412	52.764	-3.836	0.0	0.003
4-3	130.274	39.057	3.335	0.001	0.024
4-5	-93,603	23,413	-3,998	0,0	0,002
4-7	-70.57	21.56	-3.273	0.001	0.03
8-3	253.245	69.037	3.668	0.0	0.007
8-5	216.578	61.554	3.519	0.0	0.012
8-7	193.54	60.873	3.179	0.001	0.041

Kruskal-Wallis testi ile bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmasının ardından, hangi gruplar arasında bu farklılığın olduğu Dunn-Bonferroni post-hoc testi ile incelenmiştir. Dunn-Bonferroni testi, gruplar arası ikili karşılaştırmalar yaparak, anlamlı farklılıkları belirlemek için kullanılır ve Bonferroni düzeltmesi ile hata oranı kontrol edilir.

Analiz sonucunda adj. Sig. (Düzeltilmiş p değeri) <0.05 olan karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Aşağıdaki önemli bulgular öne çıkmaktadır:

1. grup (BÖTE) ile 2, 3, 5 ve 7. gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Özellikle BÖTE ile Özel Eğitim (p = 0.001), Türkçe ve Sosyal Bilimler (p = 0.001) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (p = 0.003) bölümleri arasında belirgin fark görülmektedir.

BÖTE öğrencileri, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğunu daha düşük algılarken, bu bölümlerde okuyan öğrenciler daha yüksek algı bildirmiştir.

4. grup (Temel Eğitim) ile 3, 5 ve 7. gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Temel Eğitim öğrencileri, Özel Eğitim (p = 0.024), Türkçe ve Sosyal Bilimler (p = 0.002) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (p = 0.030) bölümlerinden farklı görüşlere sahiptir.

Bu fark, Temel Eğitim öğrencilerinin öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğuna ilişkin daha düşük bir algıya sahip olabileceğini göstermektedir.

8. grup (Beden Eğitimi ve Spor) ile 3, 5 ve 7. gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Özellikle Beden Eğitimi ve Spor ile Özel Eğitim (p = 0.007), Türkçe ve Sosyal Bilimler (p = 0.012) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (p = 0.041) arasında anlamlı fark vardır.

Beden Eğitimi ve Spor bölümü öğrencileri, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğunu daha düşük değerlendirirken, diğer bölümlerde bu algı daha yüksek bulunmuştur.

Bu bulgular, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrencilerin öğrenim gördüğü bölüme göre değiştiğini göstermektedir.

Özel Eğitim, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde öğrenciler bu sorumluluğun daha yüksek olduğunu düşünmektedir.

BÖTE ve Beden Eğitimi ve Spor bölümlerinde ise öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğu algısının daha düşük olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi," Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin öğretim elemanlarının kendilerini, öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla ölçeklerden elde edilen puanların dağılım normalliği incelenmiş (tablo 18) ve parametrik olmayan Mann Whitney U analizi kullanılmıştır.

Tablo 33.
Öğretim Elemanı ile Öğrenci Görüşleri Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	u	p	r
Öğretim Elamanı	628	885,32	555095,5	65007,5	0,0	0,6
Öğrenci	675	434,31	293157,5			
Toplam	1302					

Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin kendi değerlendirmeleri ile öğrencilerin bu konuda öğretim elemanlarını değerlendirmelerine yönelik görüşleri arasındaki fark Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Öğretim elemanlarının sıralama ortalaması 885.32, öğrencilerin sıralama ortalaması ise 434,31 olarak hesaplanmıştır. Test sonucunda U değeri 65007.56, p değeri 0,00 olarak bulunmuş ve bu durum, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Etki büyüklüğü, r=0,6 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü kriterlerine göre: r≥0,5 büyük etki olarak değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda, elde edilen r=0,6 değeri büyük bir etkiyi ifade etmektedir. Bu, öğretim elemanlarının kendilerine yönelik algıları ile öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmeleri arasındaki farkın yalnızca istatistiksel olarak anlamlı değil aynı zamanda büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğuna yönelik algıları ile öğrencilerin bu konuda öğretim elemanlarını değerlendirmeleri arasında belirgin bir farklılık olduğunu güçlü bir şekilde vurgulamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak elde edilen sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından alınan veriler doğrultusunda incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluğuna ilişkin algıları incelenmiştir. Bulgular, öğretim elemanlarının bu sorumluluğu oldukça yüksek düzeyde benimsediklerini göstermektedir. Genel ortalamalar dikkate alındığında, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma konusunda farkındalık, uygulama ve destekleme boyutlarında güçlü bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Özellikle, "mesleki değer kazandırma konusunda yapılan etkinlikleri desteklemek gerektiğine dair farkındalık" ($\overline{X}$ = 4,360) ve "mesleki değer kazandırma amacıyla yapılacak çok yönlü faaliyetlerin önemli olduğu düşüncesi" ($\overline{X}$ = 4,435) gibi ifadelerde yüksek ortalamalar dikkat çekmektedir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğretmen adaylarına mesleki değerleri kazandırmada etkin bir rol üstlendiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, öğretim elemanlarının kendilerini bu süreçte mesleki gelişim, iş birliği ve değer aktarımının önemini fark eden bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Özellikle "mesleki değerlerin kazandırılması konusunda yöneticilerle iş birliğini sürdürme" ($\overline{X}$ =

4,037) ve "yeni fikir ve yaklaşımları takip etme" ($\overline{X}$ = 4,320) ifadelerine verilen yüksek puanlar, öğretim elemanlarının mesleki gelişim ve yeniliklere açıklığını yansıtmaktadır.

Sonuç olarak bu dağılım, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluğunu hem bireysel hem de kurumsal düzeyde benimsediklerini ve bu sürece katkı sağlamak için çeşitli yöntemler ve iş birlikleri geliştirdiklerini göstermektedir. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bu yüksek sorumluluk algısı, öğretmen adaylarının mesleki anlamda gelişimlerine olumlu bir katkı sağlama potansiyeline işaret etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu" (2023), eğitimde kişisel ve sosyal sorumluluk, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi becerilerin kazandırılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Raporda, bu becerilerin ve değerlerin, eğitim kurumları tarafından desteklenerek öğretmen adaylarına kazandırılmasının, mesleki gelişim süreçleri açısından kritik öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023).

Öğretmenlerin pedagojik bilgi ve mesleki değerleri, öğretmen adaylarının gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. OECD'nin *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* başlıklı raporunda, öğretmenlerin bu bilgiyi ve değerleri benimsemelerinin, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini ve değerlerini kazanmaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2017). Bu rapora göre, öğretmenlerin pedagojik bilgilerini geliştirme süreci, eğitim ortamında daha etkili öğretim yöntemlerinin benimsenmesini sağlamakta ve öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecine pozitif katkıda bulunmaktadır.

Benzer şekilde öğretmenlerin mesleki etik ve değerlerinin öğretmen adayları üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalar, etik değerlere sahip bir eğitim ortamının, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklediğini göstermektedir. *The International Handbook of Teacher Ethos* adlı çalışmada, öğretmenlerin mesleki etik ve değerlerinin, öğretmen adaylarının profesyonel gelişimleri üzerindeki önemi detaylı olarak ele alınmaktadır (Oser, Heinrichs, Bauer ve Lovat, 2021). Çalışmada, öğretim elemanlarının etik bir eğitim anlayışını benimsemelerinin, aday öğretmenlerin hem bireysel hem de profesyonel olarak gelişmelerine büyük katkı sağladığı belirtilmektedir.

Zhang ve diğerleri (2016) tarafından sunulan bulgular, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının mesleki değerlerini şekillendirmedeki çok yönlü rolünü vurgulamakta ve

etkilerinin yalnızca bilgi aktarımının ötesine geçtiğini belirtmektedir. Bu çalışma, öğretmen eğitiminde mesleki kimliğin öneminin altını çizerek, öğretim elemanlarının bu değerlerin geliştirilmesi için gerekli olan içsel ve dışsal motivasyonların teşvik edilmesinde kritik bir rol oynadığını ve sonuçta öğretmen adaylarının eğitim programlarındaki performanslarını etkilediğini öne sürmektedir.

Bu sonuçlar Thornberg ve Uz'un öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin bakış açıları üzerine yaptıkları nitel çalışmada sundukları görüşlerle örtüşmektedir. Öğretmenlerin rollerini yalnızca bilgi aktarmak değil, aynı zamanda günlük etkileşimlerde etkili rol modelleri olmak olarak gördüklerini ve böylece değerler eğitimini öğretim uygulamalarına entegre ettiklerini vurgulamaktadırlar (Thornberg, 2013). Bu durum, eğitimciler arasında akademik içeriğin yanı sıra mesleki değerlerin geliştirilmesinin öneminin farkına varıldığını göstermekte ve öğretmen eğitimi programlarının hem pedagojik yöntemleri hem de ahlaki ve etik çerçevelerin geliştirilmesini ele alması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yokuş ve Yelken (2019) tarafından elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının rollerini yalnızca bilgi aktarımının ötesinde, öğretmen adaylarında mesleki değerleri aktif bir şekilde teşvik etmek olarak algıladıkları fikrinin altını çizmektedir.

Bourrie, Jones-Farmer ve Sankar (2016) çalışmasında sunulan bulgular, öğretim üyelerinin mesleki gelişim ve yeniliklere açık olmalarının, özellikle de eğitim alanındaki yeniliklerin benimsenmesi bağlamındaki öneminin altını çizmektedir.

Arban, Domdom, Aliazas ve Gimpaya (2023), öğretmenlerin mesleki değerleri ile öğrencilerin bilişsel öğrenme çıktıları arasındaki anlamlı ilişkiyi vurgulayarak, öğretim görevlilerinin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde öğretmen adaylarına mesleki değerler kazandırma sorumluluğunu üstlendiklerini göstermektedir. Çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin algılanan bilgi, beceri ve mesleki değerleri aracılığıyla öğrencilerin hafıza ve bilişsel yeteneklerini nasıl olumlu yönde etkilediğini vurgulayarak, eğitimcilerin yalnızca akademik performansı değil, aynı zamanda öğrencilerinin mesleki değerlerini de şekillendirmede oynadıkları çok yönlü rolü ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yetkinliklerini artırmak için eğitim kurumları bünyesinde çeşitli yöntemler ve iş birlikleri geliştirmenin önemini vurgulamakta ve nihayetinde öğretmen adaylarının bütünsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Araştırmada, öğretim elemanlarının cinsiyetine göre mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına

göre, kadın ve erkek grupları arasında sıralama ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Elde edilen p değeri 0,05 düzeyinin üzerinde olduğu için, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, cinsiyet değişkeninin öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algıları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Bu bulgu, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının cinsiyetten bağımsız olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının, mesleki değer kazandırma sorumluluğunu algılama düzeyleri kadın ve erkek gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum, mesleki değerlerin kazandırılması sorumluluğunun cinsiyetten etkilenmediğini ve her iki grubun da bu sorumluluğa benzer şekilde yaklaştığını ortaya koymaktadır. Cinsiyetin bu algıda anlamlı bir farklılık yaratmaması, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yönelik mesleki değer kazandırma sürecini bireysel bir sorumluluk olarak gördüğüne işaret etmektedir.

Araştırmada, öğretim elemanlarının yaş gruplarına göre mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre, yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Elde edilen p değeri 0,05 düzeyinin üzerinde olduğu için, yaş değişkeninin mesleki değer kazandırma sorumluluk algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Farklı yaş gruplarının sıra ortalamaları incelendiğinde, en düşük sıra ortalamasının 25-34 yaş grubunda (271,21), en yüksek sıra ortalamasının ise 65 yaş ve üstü grupta (348,82) olduğu görülmektedir. Ancak, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, gruplar arasında gözlemlenen farklılıkların rastlantısal olabileceğini ve yaşın, mesleki değer kazandırma sorumluluk algısını belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, mesleki değer kazandırma sorumluluk algısının yaşa bağlı olarak değişmediğini ve öğretim elemanlarının yaşı ne olursa olsun mesleki değer kazandırma sürecinde benzer algılara sahip olduklarını göstermektedir. Yaş farkının etkisiz oluşu mesleki değer kazandırma sorumluluğunun tüm yaş gruplarında ortak bir mesleki bilinç olarak görülebileceğini düşündürmektedir. *Öğretim Elemanlarının Etik Değerlerinin Belirlenmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri* başlıklı araştırmada, öğretim elemanlarının etik değerleri benimseme düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir (Yılmaz ve Ünsar, 2019). Benzer şekilde, *Dünden*

Bugüne Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi başlıklı çalışmada da öğretim üyelerinin mesleki değer kazandırma sorumluluğu algılarının yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Durmuşçelebi, 2017).

Araştırmada, öğretim elemanlarının meslekteki kıdemlerine göre mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre meslekteki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, meslekteki kıdemin öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak etki büyüklüğünün düşük olması, bu farkın sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdem gruplarına göre sıra ortalamaları incelendiğinde, kıdem arttıkça mesleki değer kazandırma sorumluluk algısının hafif bir artış gösterdiği gözlemlenmektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim elemanlarının sıra ortalaması 295,13 iken, 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanlarının sıra ortalaması 338,49 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, deneyimin artmasıyla öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluğuna ilişkin algılarının arttığını göstermektedir. Ancak düşük etki büyüklüğü, bu artışın belirgin bir etki yaratmadığını ve kıdemin mesleki değer kazandırma sorumluluk algısını sınırlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek için yapılan Dunn-Bonferroni analizini sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Türkiye'de yapılan bir araştırmada, hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin okul yöneticilerini daha yetkin ve etkili gördükleri ve bu durumun mesleki sorumluluk algısıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kurşun ve Erdoğan, 2023). Benzer şekilde mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin daha fazla kişisel ve toplumsal sorumluluk hissettikleri ve iş birliğine daha açık oldukları ifade edilmiştir (Kozikoğlu ve Bekler, 2019b). Yurt dışı çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin Patton (2019) tarafından yapılan bir meta-analizde, deneyim kazandıkça öğretmenlerin etkinliklerinin arttığı ancak bu artışın belirli bir noktadan sonra sınırlı kaldığı belirtilmiştir. Aynı şekilde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen bir başka çalışmada da deneyimli öğretmenlerin sorumluluk algılarının arttığı ancak bu artışın düşük etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır (E. J. Fishman vd., 2017).

Araştırmada, öğretim elemanlarının bölümlerine göre mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Test sonuçlarına göre, gruplar arasındaki sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, genel olarak katılımcıların yüksek bir farkındalık düzeyine sahip olduğunu ve bölümler arasında bu algının benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir. Bölümler arasındaki farkındalık düzeylerinin yüksek olması, öğretim elemanlarının bölümlerinden bağımsız olarak mesleki değer kazandırma sorumluluğuna yönelik algılarının güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, farklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının benzer mesleki değerlere sahip olduğunu ve bu değerlerin öğretmen adaylarına kazandırılması konusundaki algılarının tutarlı olduğunu işaret etmektedir. Farklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının benzer mesleki değerlere sahip oldukları ve bu değerlerin öğretmen adaylarına kazandırılması konusunda tutarlı bir algıya sahip oldukları alan yazında desteklenmektedir. Türkiye'de yapılan bir araştırmada, çeşitli fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki etik değerlere ilişkin görüşlerinin büyük ölçüde örtüştüğü ve bu değerlerin öğrencilere aktarılması konusunda ortak bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir (Yılmaz ve Ünsar, 2019). Bu durum, farklı disiplinlerdeki öğretim elemanlarının mesleki değerler konusunda benzer bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, uluslararası bir çalışmada da çeşitli disiplinlerde görev yapan öğretim üyelerinin mesleki etik ve değerler konusundaki tutumlarının büyük ölçüde benzer olduğu ve bu değerlerin öğrencilere kazandırılması konusunda tutarlı bir algıya sahip oldukları ifade edilmiştir (Oser vd., 2021). Bu bulgular, öğretim elemanlarının mesleki değerlerin kazandırılması sürecine bölümler arası uyumlu bir yaklaşımla yaklaştıklarını göstermektedir.

Araştırmada, öğretim elemanlarının akademik ünvanlarına göre mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Kruskal Wallis testi sonucuna göre Dr. Öğretim Üyesi, Doçent Dr. ve Profesör Dr. gruplarının ortalama sorumluluk algıları birbirine oldukça yakın olup, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, akademik ünvanın öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algıları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Farklı akademik ünvan gruplarının sıra ortalamaları arasında çok küçük farklar bulunmakla birlikte, bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Dr. Öğretim Üyesi, Doçent Dr. ve Profesör Dr. ünvanına sahip öğretim elemanları, öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluğu konusunda benzer bir algıya sahiptir. Bu durum, mesleki değer kazandırma sorumluluğunun akademik ünvandan bağımsız olarak tüm akademik düzeylerde ortak bir mesleki bilinç olarak benimsendiğini göstermektedir. Akademik ünvandan bağımsız olarak tüm akademik düzeylerde mesleki değer kazandırma

sorumluluğunun ortak bir mesleki bilinç olarak benimsendiği literatürde vurgulanmaktadır. *Understanding Academic Work Values: An Exploratory Framework* başlıklı çalışmada, akademik personelin mesleki değerlerinin ünvanlarından bağımsız olarak benzerlik gösterdiği ve bu değerlerin öğrencilere aktarılmasında benzer bir yaklaşıma sahip oldukları ifade edilmiştir (Le, 2022). Bu sonuç, mesleki değerlerin akademik ünvandan bağımsız olarak paylaşıldığını ortaya koymaktadır. Benzer bir çalışmada, yükseköğretim kurumlarındaki akademik personelin ünvan fark etmeksizin mesleki değerlerin öğrencilere kazandırılmasında ortak bir sorumluluk bilinci taşıdığı vurgulanmıştır (Koshy, Cabalu ve Valencia, 2023). Bu bulgular, akademik dünyada mesleki değer kazandırmanın tüm seviyelerde benimsenen bir sorumluluk olduğunu göstermektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, mesleki doyum ve mesleki bağlılık değişkenlerinin öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algıları üzerindeki etkisi robust analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, mesleki doyum ve mesleki bağlılık değişkenleri mesleki değer kazandırma sorumluluk algısının önemli yordayıcılarıdır. Bağımsız değişkenler, bağımlı değişkenin %23,58'ini açıklamaktadır. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerden mesleki doyum, mesleki değer kazandırma sorumluluk algısı üzerinde güçlü etkiye sahiptir. Mesleki doyumun bir birim artması, mesleki değer kazandırma sorumluluk algısını 0,99 birim artırmaktadır. Bu, mesleki doyumun öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma algısını pozitif ve güçlü bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Diğer yandan, mesleki bağlılık da mesleki değer kazandırma sorumluluk algısı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olup, bir birimlik artış 0,174 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Ancak, mesleki bağlılığın etkisi mesleki doyuma göre daha zayıf kalmaktadır.

Mesleki doyumun iş performansı ve mesleki değerler üzerindeki olumlu etkisi literatürde geniş bir destek bulmaktadır. *Mesleki Doyum ve İş Motivasyonunun Öğretim Elemanı Performansı Üzerindeki Etkisi* başlıklı çalışmada, mesleki doyumun öğretim elemanlarının performansını pozitif yönde etkilediği bulunmuştur (Kurnaz ve Şimşek, 2021). Bu sonuç, iş tatmininin mesleki sorumluluk algısını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, *Öğretmenlerin Mesleki İmajlarının İş Doyumlarına Etkisi* başlıklı araştırmada, öğretmenlerin mesleki imaj algılarının iş doyumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Cansız ve Özgenel, 2019). Bu bulgu, mesleki değerlerin iş tatminiyle olan ilişkisini desteklemektedir.

Mesleki bağlılık ve mesleki sorumluluk algısı arasındaki ilişkiye dair yapılan araştırmalar da dikkat çekicidir. *Mesleki Bağlılık ve Mesleki Öz-yeterlik Algısının Bilgi Paylaşma Davranışına Etkisi* başlıklı çalışmada, mesleki bağlılığın bilgi paylaşma davranışlarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu durum, mesleki bağlılığın mesleki sorumluluk algısını artırabileceğini göstermektedir (A. Çetin, Erenler ve Şentürk, 2016). Ayrıca, *Mesleki Bağlılığın Bireylerin Mesleklerine ve Çalıştıkları Örgüte İlişkin Tutumlarını Nasıl Etkilediğini Anlamaya Yönelik Bir Alan Araştırması* başlıklı çalışmada, mesleki bağlılığın bireylerin mesleklerine ve örgütlerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir (Tak, Çiftçioğlu, Özçakır ve Divleli, 2009). Bu bulgu, mesleki bağlılığın mesleki sorumluluk algısıyla ilişkisini desteklemektedir.

Mesleki bağlılığın, mesleki değer kazandırma sorumluluğu üzerindeki etkisinin, mesleki doyuma göre daha düşük çıkması literatürde desteklenen bir bulgudur. İş tatmininin, bireylerin mesleki sorumluluk algılarını ve iş performanslarını daha güçlü biçimde motive ettiği birçok çalışmada ortaya konulmuştur. Örneğin, *The Relationship Between Job Satisfaction and Employee Performance* başlıklı araştırmada, iş tatmininin çalışanların iş performansı üzerinde mesleki bağlılıktan daha güçlü bir yordayıcı olduğu vurgulanmıştır (Mubarok, Lindayani ve Farizah, 2022). Bu sonuç, iş tatmininin günlük iş motivasyonunu artırarak öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğu algılarını güçlendirdiğini göstermektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu alt problemde, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğuna yönelik algılarının genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, öğretmen adayları akademisyenlerin mesleki değerlerin kazandırılmasını desteklemekte daha güçlü bir algıya sahipken ($\overline{X}$=3,2848), uygulamaya yönelik algılarının görece düşük seviyede olduğu ($\overline{X}$=2,9314) görülmektedir. Bu durum, mesleki değerlerin kazandırılması konusunda akademisyenlerin farkındalık ve destekleme aşamasında olumlu bir algıya sahip olduğunu ancak bu değerleri sınıf içi uygulamalara yansıtma konusunda eksiklikleri bulunduğunu düşündürmektedir.

Destekleme boyutundaki yüksek algı düzeyi, akademisyenlerin mesleki değer kazandırma sürecine yönelik bilinçli ve teşvik edici bir tutum sergilediğini göstermektedir. Akademisyenlerin, öğretmen adaylarının mesleki değerlere sahip bireyler olarak yetişmesini

önemsediği ve bu süreçte aktif bir rol üstlendiği söylenebilir. Ancak, öğretmen adaylarının bu desteği algılamasına rağmen uygulama düzeyindeki düşük ortalamalar, destek ve farkındalık ile uygulama arasındaki kopukluğu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının, akademisyenlerin mesleki değer kazandırma sorumluluğunu genel olarak orta düzeyde algıladıkları bulgusu, alan yazınla da desteklenmektedir. Örneğin, Yılmaz ve Ünsar (2019) çalışmasında, öğrencilerin öğretim elemanlarının etik değerlerine ilişkin algılarının orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğu ile öğrencilerin bu konudaki algıları arasında belirgin bir fark bulunduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Amerstorfer ve Freiin von Münster-Kistner (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin öğretim üyelerinin mesleki değerleri aktarma konusundaki çabalarını orta düzeyde algıladıkları belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumlulukları ile öğrencilerin bu sorumluluğa ilişkin algıları arasında belirli bir tutarlılık olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki çalışma da öğrencilerin, akademisyenlerin mesleki değerleri aktarma sorumluluğuna yönelik algılarının belirli bir düzeyde kaldığını göstermekte ve bu algıyı artırmak için daha etkili stratejilere ihtiyaç olduğunu işaret etmektedir.

Bu bağlamda, öğretmen adaylarının mesleki değer kazandırma sürecini daha etkili algılamaları için akademisyenlerin teorik bilgiyi uygulamaya yansıtmaları önemlidir. Mesleki değerlerin sadece sözde kalmayıp, sınıf içi etkinlikler ve uygulamalar yoluyla desteklenmesi, öğretmen adaylarının mesleki değerleri içselleştirmesine katkı sağlayacaktır. Akademisyenlerin, ders içeriklerinde mesleki değerlerle ilgili örnek olaylar ve sınıf içi etkinliklere daha fazla yer vermeleri, bu süreci güçlendirebilir. Ayrıca, mesleki değerlerin kazandırılması konusunda destekleyici faaliyetler ve çok yönlü etkinliklerin geliştirilmesi, öğretmen adaylarının bu değerleri daha iyi benimsemesine yardımcı olabilir. Öğrencilerin mesleki değerleri daha iyi içselleştirebilmeleri için akademisyenlerin teorik bilgiyi sınıf içi uygulamalara entegre etmeleri gerektiği, çeşitli çalışmalarla desteklenmektedir. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan *Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı*'nda, öğretim programında yer alan temel değerlerin etkinlikler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Kitapta adalet, dostluk, dürüstlük gibi değerlerin sınıf içi etkinliklerle nasıl öğretilebileceği ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşım, değerlerin sınıf ortamında uygulamalı olarak aktarılmasının öğrencilerin değerleri içselleştirmesini desteklediğini göstermektedir (MEB, 2021). Benzer şekilde, TÜBİTAK'ın *Değerler Eğitimi* başlıklı ansiklopedik çalışmasında, değerlerin eğitimdeki yeri ve sınıf içi etkinliklerle nasıl

aktarılabileceği üzerinde durulmuştur. Bu kaynakta, değerler eğitiminin ilk unsurunun aile olduğu, ancak modern eğitimde bu görevin büyük ölçüde eğitim sistemi tarafından üstlenildiği ifade edilmiştir (TÜBİTAK, 2021). Her iki kaynak da değerlerin sınıf içi etkinliklerle desteklenmesinin, öğrencilerin mesleki değerleri daha derinlemesine kavramalarına katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının akademisyenlerinin mesleki değer kazandırma sorumluluklarına ilişkin algılarının destekleme ve farkındalık açısından orta düzeyde olduğunu, ancak uygulama boyutunda daha fazla gelişmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Akademisyenlerin, teorik bilgileri pratik uygulamalarla birleştirerek, mesleki değerlerin kazandırılmasında daha dengeli bir yaklaşım sergilemeleri gerektiği görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki değerleri sadece kavramsal düzeyde değil, uygulamalı olarak da öğrenmelerini sağlayarak, onları gelecekteki meslek hayatlarına daha iyi hazırlayacaktır.

Araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre akademisyenlerin mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Test sonuçlarına göre, kadın ve erkek öğretmen adaylarının ortalama görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının akademisyenlerin mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının akademisyenlerinin mesleki değer kazandırma sorumluluk algısına dair görüşleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması, cinsiyet değişkeninin bu algı üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ortalama değerlerin birbirine yakın olması hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının akademisyenlerinin mesleki değer kazandırma sorumluluğuna benzer düzeyde yaklaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, mesleki değer kazandırma algısının cinsiyet farkı olmaksızın öğretmen adayları arasında ortak bir algı olarak benimsendiğini işaret etmektedir. Yılmaz ve Ünsar (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının etik değerlerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının, akademisyenlerinin mesleki değer kazandırma sorumluluğuna ilişkin algılarının, mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin algılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin algı düzeylerine göre

sorumluluk algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, mesleki değer kazandırmanın önemine yönelik algının, öğretmen adaylarının akademisyenlerinin sorumluluk algısında belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir. En düşük algı seviyesine sahip grup ile en yüksek algı seviyesine sahip grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Algı düzeyi arttıkça, öğretmen adaylarının akademisyenlerinin mesleki değer kazandırma sorumluluk algısına ilişkin görüşleri de artış göstermektedir. Bu sonuç, mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin algının, öğretmen adaylarının akademisyenlerinin bu konudaki sorumluluk algılarına yönelik düşüncelerini etkilediğini düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının akademisyenlerin mesleki değer kazandırma sorumluluğuna ilişkin algılarının, mesleki değer kazandırmanın önemine dair algılarına göre farklılık göstermesi, literatürde de benzer bulgularla desteklenmektedir. Yılmaz ve Ünsar (2019) çalışmasında, öğrencilerin öğretim elemanlarının etik değerlerine ilişkin algılarının, öğrencilerin etik değerlere verdikleri önem doğrultusunda değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin mesleki değerlere atfettikleri önemin, öğretim elemanlarının bu değerleri kazandırma sorumluluğuna dair algılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Benzer bir şekilde, Amerstorfer ve Freiin von Münster-Kistner (2021) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin öğretim üyelerinin mesleki değerleri aktarma çabalarını, mesleki değerlere verdikleri öneme göre algıladıklarını vurgulamışlardır. Bu bulgular, mesleki değerlerin önemine ilişkin algının, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğuna dair öğrenci algılarını etkilediğini göstermektedir. Her iki çalışma da mesleki değerlere atfedilen önemin, akademisyenlerin bu değerleri kazandırma sorumluluğuna dair algıyı şekillendirdiğini işaret etmektedir.

Üçüncü alt problem c maddesinde, öğretmen adaylarının akademisyenlerinin mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarının, öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının akademisyenlerinin mesleki değer kazandırma sorumluluğu algılarının bölümlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ayrıca bölüm değişkeninin orta düzey bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Sıra ortalaması değerlerine göre, en yüksek algıya sahip olan grup Özel Eğitim ve Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. En düşük ortalama ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) ve Beden Eğitimi ve Spor bölümlerinde görülmektedir. Bu sonuç, mesleki değer kazandırma algısının bölümler arasında farklılaştığını göstermektedir.

Post Hoc test sonuçlarına göre, özellikle BÖTE bölümü ile Özel Eğitim, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümleri arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, Özel Eğitim, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerindeki öğretmen adaylarının, akademisyenlerin mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarını daha yüksek bir düzeyde değerlendirdiklerini, BÖTE ve Beden Eğitimi bölümlerindeki öğretmen adaylarının ise bu algıyı daha düşük bir düzeyde değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu fark, mesleki değer kazandırma algısının bölümün yapısı ve öğretim içeriğiyle bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir. Güler, Yıldırım, Gürbüz ve Koç (2016) yaptığı bir çalışmada, farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki değer algıları incelenmiş ve bölümler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle, sözel ağırlıklı derslere sahip bölümlerdeki öğretmen adaylarının mesleki değer algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı (2008) yaptığı araştırma, öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından nasıl değişiklik gösterdiğini ve bu algının bölümler arasında anlamlı farklılıklar taşıdığını ortaya koymaktadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının değer algıları; bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet gibi çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmiştir. Bulgular, özellikle öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre mesleki değer algılarında belirgin farklar bulunduğunu göstermiştir. Bu farkların, sözel ağırlıklı bölümler ile uygulamalı ve teknik ağırlıklı bölümler arasında belirgin olduğu vurgulanmıştır. Sözel ağırlıklı bölümlerdeki öğrenciler, mesleki değerlere ilişkin daha yüksek bir algıya sahipken; teknik veya uygulamalı bölümlerdeki öğrencilerde bu algı nispeten daha düşük seviyelerde gözlemlenmiştir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu alt problemde öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına yönelik kendi değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretim elemanlarını bu sorumluluğa göre değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Test sonuçlarına göre, öğretim elemanları ve öğrenciler arasında sıra ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü de yüksek düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarına ilişkin kendi değerlendirmeleri ile öğrencilerin bu algıya yönelik değerlendirmeleri arasında belirgin bir fark olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanları, mesleki değer kazandırma sorumluluğunu daha yüksek

düzeyde algılarken, öğrenciler öğretim elemanlarının bu sorumluluğa yönelik algısını daha düşük düzeyde değerlendirmektedir. Etki büyüklüğünün yüksek olması, bu farkın güçlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanızda, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğuna ilişkin kendi değerlendirmeleri ile öğrencilerin bu konudaki algıları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Bu bulgu, literatürdeki benzer çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Yılmaz ve Ünsar (2019) çalışmasında, öğrencilerin öğretim elemanlarının etik değerlere ilişkin algılarının orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Bu durum, öğretim elemanlarının kendi etik sorumluluk algıları ile öğrencilerin bu konudaki değerlendirmeleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Şimşek ve Erdem (2016b) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının etik sorumluluklarına dair algıları incelenmiş ve öğrencilerin, öğretim elemanlarının etik davranışlarına ilişkin algılarının, öğretim elemanlarının kendi değerlendirmelerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının mesleki sorumluluk algılarına yönelik kendi değerlendirmeleri ile öğrencilerin bu algıya dair görüşleri arasında tutarsızlık olabileceğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin akademisyenlerini değerlendirmeleri ile akademisyenlerin kendi performanslarına dair öz değerlendirmeleri arasındaki fark, literatürde de dikkat çeken bir konu olarak ele alınmaktadır. Örneğin, öğretim üyelerinin kendi öğretim performanslarına ilişkin değerlendirmeleri ile öğrencilerin bu performansa dair değerlendirmeleri karşılaştırılmış ve öğretim üyelerinin kendi performanslarını öğrencilerden daha yüksek değerlendirdikleri ortaya konulmuştur. Bu bulgu, öğretim üyelerinin öz değerlendirmeleri ile öğrenci değerlendirmeleri arasında tutarsızlık olduğunu göstermektedir (Hammer vd., 2018). Benzer şekilde, Beran ve Rokosh (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretim üyelerinin kendi öğretim performanslarına dair algıları ile öğrencilerin bu performansa dair değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve öğretim üyelerinin kendi performanslarını öğrencilerden daha olumlu değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar, öğretim üyelerinin öz değerlendirmeleri ile öğrenci değerlendirmeleri arasındaki uyumsuzluğu gözler önüne sererken, öğretim kalitesinin daha objektif ve çok yönlü değerlendirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Bu araştırmada, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına mesleki değer kazandırma sorumluluk algılarını ve öğretmen adaylarının bu algıya ilişkin değerlendirmelerini çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sorumluluğunu yüksek düzeyde

benimsediğini; farkındalık, destekleme ve uygulama boyutlarında güçlü algılar sergilediğini göstermiştir. Ancak sınıf içi uygulamalara yansıyan yönlerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Cinsiyet, yaş, bölüm ve akademik ünvan gibi demografik değişkenlerin bu algı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmazken, mesleki kıdemin düşük düzeyde bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, mesleki doyum ve bağlılık değişkenleri, mesleki değer kazandırma sorumluluk algısının anlamlı yordayıcıları olarak belirlenmiştir. Mesleki doyumun mesleki bağlılığa kıyasla daha güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının akademisyenlere yönelik algılarında ise destekleme ve farkındalık boyutlarının daha güçlü olduğu ancak uygulama düzeyinin yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıları, bölümler arasında farklılık gösterirken özellikle sözel bölümlerdeki algıların daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının mesleki değer kazandırmanın önemine ilişkin algı düzeylerinin, akademisyenlerin bu konudaki sorumluluklarına dair değerlendirmeleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Son olarak öğretim elemanlarının kendi algıları ile öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın güçlü bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Öğretim elemanları kendi sorumluluk algılarını daha yüksek değerlendirirken öğrenciler bu algıyı daha düşük düzeyde değerlendirmiştir.

Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının mesleki değer kazandırma sürecindeki algılarını ve bu algının öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini kapsamlı bir şekilde ortaya koymuş; uygulama düzeyinin geliştirilmesi ve teorik bilgilerin sınıf içi etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının mesleki değerleri içselleştirmelerine katkı sağlayacak stratejilerin geliştirilmesi için önemli ipuçları sunmaktadır.

5.5. Öneriler

Bu araştırmada, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına meslekî değer kazandırma sorumluluğuna ilişkin algıları değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular ışığında çeşitli öneriler sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretim elemanlarının meslekî değer kazandırma sürecini daha etkin hale getirebilecek stratejiler önerilmiş bunun yanı sıra gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalara yol gösterecek

bazı önerilere de yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretim elemanlarının meslekî değer kazandırma sorumluluğuna yönelik farkındalığını artırmak ve meslekî değerlerin kazandırılması sürecini desteklemek amacıyla öneriler iki başlık altında sunulmuştur.

5.5.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Öğretim elemanlarının meslekî değer kazandırma konusundaki farkındalığını desteklemek amacıyla düzenli eğitim seminerleri ve atölye çalışmaları yapılabilir. Bu eğitimlerin, meslekî değer kazandırma sürecinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Öğretim elemanlarının meslekî değer kazandırma sürecinde daha etkin olmalarını sağlamak için sınıf içi uygulamaların ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi teşvik edilebilir. Bu kapsamda örnek olayların sınıfa getirilmesi ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.
3. Meslekî değer kazandırma sürecinin daha etkili olması için öğretim elemanlarının yöneticiler ve meslektaşlarıyla iş birliği yapması önemlidir. Bu doğrultuda, düzenli değerlendirme toplantıları düzenlenerek, meslekî değer kazandırma süreçlerinde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri paylaşılabilir.
4. Öğretmen adaylarının meslekî değerler konusunda daha bilinçli olmaları için ders dışı etkinliklerin daha fazla yapılması ve öğretmen adaylarının öğretim elemanlarıyla daha fazla iletişim kurabileceği ortamlar oluşturulabilir.
5. Öğretim elemanlarının meslekî değerlerin gündemde tutulması gerekliliğine ilişkin algılarını desteklemek adına her eğitim yılında düzenli seminer, kongre veya atölye etkinlikleri yapılabilir.

5.5.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adaylarının meslekî değer kazandırma süreçlerindeki algıları ve bu değerleri içselleştirme düzeyleri üzerine detaylı araştırmalar yapılabilir.
2. Bu araştırmada elde edilen bulguların daha derinlemesine anlaşılabilmesi için nitel yöntemler kullanılarak, öğretim elemanlarının meslekî değer kazandırma

süreçlerinde yaşadıkları deneyimler, zorluklar ve bu konudaki motivasyonlarını inceleyen çalışmalar yapılması önerilir.

3. Meslekî değer kazandırma süreçlerine dair daha fazla araştırma yapılması, öğretim elemanlarının bu konuda kendilerini geliştirmesine yönelik alanların belirlenmesine yardımcı olabilir.
4. Eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerde de benzer araştırmalar yapılarak, farklı öğretim elemanlarının meslekî değer kazandırma konusundaki algıları karşılaştırılabilir. Böylece, meslekî değer kazandırma sorumluluğuna yönelik daha geniş bir perspektif elde edilebilir.

KAYNAKLAR

Acaroğlu, R. (2014). Revize edilen hemşirelerin mesleki değerleri ölçeği Türkçe formunun güvenirlik ve geçerliği. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 22*(1), 8-9.

Aguilar, A., Stupans, I., Scutter, S., ve King, S. (2012). Exploring professionalism: The professional values of Australian occupational therapists. *Australian Occupational Therapy Journal, 59*(3), 209-217.

Aksoy, T. ve Özkan, E. (2020). Mesleki bağlılığın bireylerin mesleklerine ve çalıştıkları örgüte ilişkin tutumlarını nasıl etkilediğini anlamaya yönelik bir alan araştırması. *İş ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 14*(3), 78-90.

Aktepe, V., ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargilarının betimlenmesi: Kırşehir İli örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(3), 607-622.

Albayrak, F. T. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişki: Erzurum ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Alptekin, M., ve Kıngır, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 778-812.

Altermatt, E. R. (2016). Academic support from peers as a predictor of academic self-efficacy among college students. *Journal of College Student Retention Research Theory & Practice, 21*(1), 21-37.

Altermatt, E. R. (2017). Academic competence perceptions moderate the effects of peer support following academic success disclosures. *Social Development, 26*(4), 921-936.

Altuntaş, S., İntepeler, Ş. S., Sökmen, S., Kantek, F., Öztürk, H., ve Baykal, Ü. (2020). The effect of ethical work climate on the organizational citizenship behavior of academic nurses. *International Nursing Review, 68*(1), 15-23.

Amerstorfer, C. M. ve Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Students' perceptions of faculty's role in ımparting professional values. *Frontiers in Psychology, 12*, 713057.

Amerstorfer, C. M., ve Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. *Frontiers in psychology, 12*, 713057.

Anderson, D. R. (2000). Character education: Who is responsible? *Journal of Instructional Psychology, 27*(3), 139-140.

Andrew, N., ve Robb, Y. (2011). The duality of professional practice in nursing: Academics for the 21st century. *Nurse Education Today, 31*(5), 429-433.

Arban, J., Domdom, V., Aliazas, J. V., ve Gimpaya, R. (2023). Competency assessment of physical education teachers and its influence on students' cognitive learning. *International Journal of Scientific and Management Research, 6*(6), 28-44.

Arlinda, H., Noorman, S., ve Wirza, Y. (2024). Professional identity construction: an inquiry into the narratives of indonesian teachers of English for young learners. *Journal of English Language Studies, 9*(1), 48-49.

Ashraf, M., Akhtar, N., Ashraf, R. U., Hou, F., Junaid, M., ve Kirmani, S. A. A. (2020). Traveling responsibly to ecofriendly destinations: an individual-level cross-cultural comparison between the United Kingdom and China. *Sustainability, 12*(8), 3248.

Atalmış, E., ve Köse, A. (2018). Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 9*(4), 393-413.

Atalmis, E. H., ve Köse, A. (2018). Türkiye'deki öğretmen adaylarinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarinin demografik özelliklere göre incelenmesi: bir meta-analiz çalişmasi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 9*(4), 393-413.

Awang, Y., Mohamed, N., Ahmad, S., ve Nasir, N. E. M. (2021). Examining the influence of academic and non-academic responsibilities on academicians' job-related stress in higher education. *Asian Journal of University Education*.

Awosoga, O., Nord, C., Varsanyi, S., Barley, R., ve Meadows, J. (2021). Student and faculty perceptions of, and experiences with, academic dishonesty at a medium-sized Canadian University. *International Journal for Educational Integrity, 17*(1), 4-21.

Aydın, G. Ö., Turan, N., Irmak, A. Y., Çelikkalp, Ü., Aygün, A., ve Çakır, Z. (2022). Nursing students' individual values, inclination to ethical and professional values. *Perspectives in Psychiatric Care, 58*(2), 850-860.

Aydın, M. Z., ve Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi.* Ankara: Nobel.

Aydin, M. (2016). Etik nedir? *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Sauifd), 18*(34), 171-171.

Ayik, A., ve Ataş, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession and their motivation to teach. *Journal of Educational Sciences Research, 4*(1), 25-43.

Baek, S.-G., ve Ham, E. H. (2009). an evaluation study on the educational value of teaching practicum in secondary schools. *Asia Pacific Education Review, 10*(2), 271-280.

Bakioğlu, A., ve Koç, M. H. (2017). Lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(3), 270-296.

Balkar, B., ve Alev, S. (2022). professional engagement and professional values among teachers in Turkish primary schools: Examining the mediating effect of professional efficacy. *Psychology in the Schools, 60*(3), 638-657.

Baruah, P. (2014). Human dignity in adjudication: The limits of placeholding and essential contestability accounts. *Canadian Journal of Law & Jurisprudence, 27*(2), 329-356.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Kadıoğlu.

Batur, Ö. (2023). Lisans öğrencilerinin üniversitelerin sosyal sorumluluklarini gerçekleştirme düzeylerinin farkli değişkenler açisindan incelenmesi: Girne Amerikan Üniversitesi, eğitim fakültesi örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 643-671.

Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(7), 3-18.

Bedri, B. (2023). İlköğretimde çalişan öğretmenlerin mesleki tutumlarinin bazi değişkenlere göre incelenesi. *Tigin, 4*, 10-25.

Begunca, A. (2016). Using list of values as base of beer consumer segmentation based on their lifestyle-case of study city of pristina. *European Journal of Economics and Business Studies, 4*(1), 171.

Bektaş, İ., Bektaş, M., Kudubeş, A. A., ve Ayar, D. (2022). Prediction of ethical decision making with professional values in senior nursing students. *Perspectives in Psychiatric Care, 58*(4), 2715-2722.

Beldağı, A., Özdemir, Ü., ve Nalçacı, A. (2016). Yedinci sinif sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanilma düzeyinin çeşitli değişkenler açisindan incelenmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(3), 2-19.

Benjamini, Y., ve Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: a practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological), 57*(1), 289-300.

Beran, T. N., ve Rokosh, J. L. (2009). Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science, 37*, 171-184.

Bhattacharyya, A., Biswas, K., ve Moyeen, A. (2020). Determinants of pro-environmental behaviours – a cross country study of would-be managers. *Australasian Accounting Business and Finance Journal, 14*(2), 51-71.

Bilgin, M. (2016). Counsellor and counsellor students' life and work values. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 2*(4), 1091-1113.

Bourrie, D. M., Jones-Farmer, L. A., ve Sankar, C. S. (2016). Growing the intention to adopt educational innovations: An empirical study. *Knowledge Management & E-Learning, 8*(1), 22.

Boutroux, É. (2023). Morality and democracy. *Mütefekkir, 10*(19), 277-285.

Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: factors in values education. Australian Journal of Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education, 4*, 56-66.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem.

Cai, Y., ve Shannon, R. (2012). Personal values and mall shopping behavior: The mediating role of attitude and intention among Chinese and Thai consumers. *Australasian Marketing Journal (Amj), 20*(1), 37-47.

Cansız, H. O., ve Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 1-15.

Carona, C., Moreira, H., ve Silva, N. (2016). Therapeutic applications of mindfulness in paediatric settings. *Bjpsych Advances, 22*(1), 16-24.

Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma.

Chubb, J., ve Reed, M. S. (2017). Epistemic responsibility as an edifying force in academic research: Investigating the moral challenges and opportunities of an impact agenda in the UK and Australia. *Palgrave Communications, 3*(1), 2-15.

Činjarević, M., Kožo, A., ve Berberović, D. (2019). Sharing is caring, and millennials do care: collaborative consumption through the eyes of internet generation. *South East European Journal of Economics and Business, 14*(1), 49-60.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159.

Coşkun, B., ve Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *OPUS International Journal of Society Researches, 15*(21), 686-710.

Cox, R. W., Buck, S. J., ve Morgan, B. (2015). *Ethics in public administration.* London, UK:: Routledge.

Cüceloğlu, D. (1996). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi.

Çetin, A., Erenler, E., ve Şentürk, M. (2016). Mesleki bağlılık ve mesleki öz-yeterlik algısının bilgi paylaşma davranışına etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6*(2), 289-316.

Çetin, Y. C., ve Ünsal, S. (2022). Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algilari ile mesleki dayaniklilik inançlari arasindaki ilişkinin incelenmesi. *63,* 1-15.

Çevik, Y. D., ve Barın, S. (2015). Aşirmaciliği önleme ve akademik dürüstlüğü sağlamada turnitin® kullanimina ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama, 5*(2), 3-21.

Çubukçu, Z., Özenbaş, D. E., Cetinkaya, N., Sati, D., ve Şeker, Ü. Y. (2012). Values that teachers should have from perspectives of principals, teachers, students and parents. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(1), 25-38.

Dana, I. W. (2023). The philosophical values of rejang dayung as an ancient dance inherited from Pura Luhur Batukau, Tabanan, Bali. *Gelar Jurnal Seni Budaya, 21*(2), 152-161.

Daraban, M. C. (2016). An empirical view on value theory and value-based management. *Cbu International Conference Proceedings, 4*, 026-035.

Demir, E. (2018). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili değer algıları ve bu değerlerin eğitim fakültelerinde kazandırılmasına ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, G. (2020). Akademisyenlik mesleğinde etik kod arayışı. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 6*, 65-80.

Demirkıran, M. (2021). Sağlık yöneticisi adaylarinin görüşlerine göre akademik etik dişi davranişlarin nedenleri. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(Özel Sayı), 1394-1414.

Demirtaş, M. (2022). Türkiye'de pazarlama alaninda yer alan kadin akademisyenlerin profilleri üzerine bir araştirma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(84), 1606-1631.

DePauw, K. (2003). Changing faculty roles and responsibilities: expanding the skill set of faculty perspective from a graduate dean. *Quest, 55*, 18-24.

Devellioğlu, F. (2001). *Osmanlıca Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development theory and applications (4th ed.)*. Los Angele: SAGE.

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler eğitimi dergisi, 6*(16), 69-91.

Doğan, T. G. B., Demirtaş, Ö., Altınkaynak, S. K., ve Doğan, S. (2021). Lidere güven araci rolde iken etik liderliğin işe adanmişlik üzerindeki etkisi: Öz-yeterliliğin düzenleyici rolü. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute, 47*, 391-401.

Douglas, P. C., HassabElnaby, H. R., Norman, C. S., ve Wier, B. (2007). An investigation of ethical position and budgeting systems: Egyptian managers in US and Egyptian firms. *Journal of International Accounting Auditing and Taxation, 16*(1), 90-109.

Dökmen, Ü. (2000). *Farkına varmak. Yarına kim kalacak evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak, gelişmek, uzlaşmak.* İstanbul: Sistem.

Duliba, Y., Petroye, O., Pletsan, K., Havryliuk, A., Antonenko, V., ve Антонова, O. (2022). Academic integrity in higher educational institutions in times of the Covid-19 pandemic: World experience and Ukrainian realities. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 14*(4 Sup.1), 01-17.

Dunlop, A. L., Logue, K. M., ve Isakov, A. P. (2014). The engagement of academic institutions in community disaster response: A comparative analysis. *Public Health Reports, 129*(6_suppl4), 87-95.

Dunn, O. J. (1961). Multiple comparisons among means. *Journal of the American statistical association, 56*(293), 52-64.

Durmuşçelebi, M. (2017). Dünden bugüne öğretim üyelerinin öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 17*(12), 155-178.

Er, S. T. M., ve Ateş, E. (2020). Specification of interfenerational individual and occupational values among individuals who choose nursing as profession. *Journal of Academic Research in Nursing, 3,* 3-54.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(4), 55-72.

Erdem, F., Ömüriş, E., Öz, Ö., Boz, H., Özmen, M., ve Kubat, U. (2014). Öğretim elemanlarinin etik sorumluluklari üzerine üniversite öğrencilerinin algilamalari. *Journal of Qualitative Research in Education, 1*(2), 37-64.

Erdemli, Ö., Demir, T. G., ve Kurum, G. (2021). Yükseköğretimde eğitim-öğretim etiği ölçeği-öğrenci formu: geçerlik ve güvenirlik çalişmasi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 10*(4), 1392-1420.

Erdirençelebi, M., ve Filizöz, B. (2019). Meslek etiği ve akademisyenlerin etik değerleri üzerine nicel bir araştirma. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 1*, 1-2.

Eren, C. D. (2016). Preservice teachers' perceptions of the relationship between science and peace. *Journal of Baltic Science Education, 15*(4), 464-476.

Eroğlu, A. G. (2019). Kant'in deontolojik etiğinden meslek etiği oluşturma. *Turkish Studies - Social Sciences, 14*(3), 527-541.

Falke, A., Schröder, N., ve Hofmann, C. (2021). The influence of values in sustainable consumption among millennials. *Journal of Business Economics, 92*(6), 899-

Fathy, H. F. H., & Malkawi, A. R. H. (2022). Primary science teachers' perceptions towards STEM education in public schools in Qatar. *JEP, 13*(24), 4-15.

Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir (N. Çelebi, Çev.).* Konya: Selçuk Üniversitesi.

Field, A. (2009a). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.

Field, A. (2009b). *Discovering statistics using SPSS*. London, UK: SAGE.

Findlater, L., ve McGrenere, J. (2010). Beyond performance: feature awareness in personalized interfaces. *International Journal of Human-Computer Studies, 68*(3), 121-137.

Fishman, E. J., Borko, H., Osborne, J., Gomez, F., Rafanelli, S., Reigh, E., ve Berson, E. (2017). A practice-based professional development program to support scientific argumentation from evidence in the elementary classroom. *Journal of Science Teacher Education, 28*(3), 222-249.

Fishman, E. K. (2014). With great control comes great responsibility: The relationship between perceived academic control, student responsibility, and self-regulation. *British Journal of Educational Psychology, 84*(4), 685-702.

Freire, P. (2018). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*: New York: Routledge.

Frolov, I. (1997). *Felsefe sözlüğü*. İzmir: Cem.

Furze, J., Black, L., Peck, K., ve Jensen, G. M. (2010). Student perceptions of a community engagement experience: exploration of reflections on social responsibility and professional formation. *Physiotherapy Theory and Practice, 27*(6), 411-421.

García-Quintero, J. D., Mars, L., Arroyo-López, M. R., Casquero-Soler, D. C., Ciommo, F. D., ve Ruíz, T. (2019). Personal values, attitudes and travel intentions towards cycling and walking, and actual behavior. *Sustainability, 11*(13), 3574.

George, D., ve Mallery, M. (2003). *Using SPSS for windows step by step: a simple guide and reference.* Boston: Allyn & Bacon.

George, D., ve Mallery, P. (1999). SPSS for windows step by step: a simple guide and reference. *Contemporary Psychology, 44*, 100-101.

Glover, J. (1970). *On responsibility*. Newyork: Humanities.

Gluchmanova, M. (2021). The main principles and values of professional teaching ethics and their application in education. *Ethics & Bioethics, 11*(1-2), 92-100.

Goghari, V. M., Rehm, K., Carter, C. S., ve MacDonald, A. W. (2007). sulcal thickness as a vulnerability indicator for schizophrenia. *The British Journal of Psychiatry, 191*(3), 229-233.

Gomez, L. M., Alvarado Naveira, Y., ve Pujols Bernabel, A. (2018). Implementing university social responsibility in the caribbean: perspectives of internal stakeholders. *Revista Digital De Investigación en Docencia Universitaria, 12*(1), 101-120.

Goretzko, D., Pham, T. T. H., ve Bühner, M. (2021). Exploratory factor analysis: Current use, methodological developments and recommendations for good practice. *Current Psychology, 40*, 3510-3521.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(10), 3-17.

Güleç, İ., ve Demir, S. (2023). Türk yükseköğretiminde toplumsal katki kavraminin kapsami üzerine. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 1-12.

Güler, H. K., Yıldırım, S. G., Gürbüz, M. Ç., ve Koç, D. (2016). Öğretmen adaylarinin mesleki değerleri üzerine bir inceleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 751-766.

Güler, M. İ. (2019). Lutfiyye-I Vehbî örneğinden hareketle değer tasnifi sorunu. *International Journal of Languages Education, 7.1*(7.1), 444-462.

Güllühan, N. Ü., ve Bekiroğlu, D. (2022). Comparison of values: German (Berlin) sachunterricht and Turkish life studies textbook examples. *International Online Journal of Primary Education, 11*(1), 62-77.

Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10*(1), 654-700.

Gür, U. (2017). Academic Entrepreneurial intentions in science and engineering: validation of the scale in Turkey. *Pressacademia, 5*(1), 350-358.

Haller, M. (2023). The centrality of work: A comparative analysis of work commitment and work orientation in present-day societies. *Sage Open, 13*(3), 3-15.

Hammer, R., Peer, E., ve Babad, E. (2018). Faculty attitudes about student evaluations and their relations to self-image as teacher. *Social Psychology of Education, 21*, 517-537.

Hançerlioğlu, O. (1999). *Ruh bilim sözlüğü*. İstanbul: Remzi.

Heller, G. Z., Robledo, K., ve Marschner, I. C. (2022). Distributional regression in clinical trials: Treatment effects on parameters other than the mean. *BMC Medical Research Methodology, 22*(1), 7-41.

Henson, R. K., ve Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement, 66*(3), 393-416.

Hiralaal, A. (2018). Exploring my role modelling as a teacher educator: A self-study. *South African Journal of Higher Education, 32*(6), 30-39.

Hisar, K. M., ve Oflaz, A. (2019). Ameliyathane hemşirelerinde iş doyumu ve mesleki profesyonellik. *Genel Tip Dergisi, 4*(29), 175-182.

Hollitt, S., Kemps, E., Tiggemann, M., Smeets, E., ve Mills, J. S. (2010). Components of attentional bias for food cues among restrained eaters. *Appetite, 54*(2), 309-313.

Hovenga, E., ve Bricknell, L. (2006). Changing academic roles. *Methods of Information in Medicine, 45*, 288-293.

Hökelekli, H. (1993). *Din psikolojisi*. Ankara: Türk Diyanet Vakfı.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi, 6*(18), 4-10.

Hsieh, W.-Y., Hsieh, C.-M., Ostrosky, M. M., ve McCollum, J. A. (2012). Taiwanese first-grade teachers' perceptions of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 71-88.

Hutagaol, R., Enjelia, D., ve Kusumawati, I. (2021). Professional values in guiding professional behavior of nurses: A phenomenological study. *International Journal of Nursing and Health Services (IJNHS), 4*(6), 610-620.

Iliescu, D., Greiff, S., Proyer, R. T., Ziegler, M., Allen, M. S., Claes, L., ve Zeinoun, P. (2021). Supporting academic freedom and living societal responsibility. *European Journal of Psychological Assessment, 37*(2), 81-85.

İmamoğlu, T. (2021). Ahlaksız hukuk ve dinsiz ahlak mümkün müdür?: Felsefi bir yaklaşim. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi, 55,* 237-249.

Johnson, A., Ng, P. K., Kahle, M., Castillo, J., Amador, B., Holla, V., ve Meric-Bernstam, F. (2021). Abstract 392: Patient-specific, tiered, variant-level actionability correlates with functional effect in growth survival assay. *Cancer Research, 81*(13_Supplement), 392-392.

Jolley, D., ve Douglas, K. M. (2013). The social consequences of conspiracism: Exposure to conspiracy theories decreases intentions to engage in politics and to reduce one's carbon footprint. *British Journal of Psychology, 105*(1), 35-56.

Kansu, Ü. (2023). Öğretmenlerin kariyer gelişimine yönelik görüşleri. *Journal of Academic Social Resources, 8,* (55), 4293-4299.

Kapıkıran, N. A., ve Gündoğan, A. (2016). Çocukların değerlerinin ölçülmesi: portrait değerler ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmasi. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(17), 620-620.

Kapıkıran, N. A., ve Gündoğan, A. (2018). Assessment for children's values: picture-based value survey for children adaptation study. *International Journal of Educational Research Review, 3*(2), 9-21.

Karabacak, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*: Ankara: Nobel.

Karataş, K., ve Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 2*(2), 47-57.

Karthik, P., ve Vangapandu, R. D. (2023). The assessment of quality of care in the Indian healthcare industry: The employees' and patients' perspectives. *Benchmarking an International Journal, 31*(5), 1749-1770.

Kaur, M., Long, J., Luk, F. S., Mar, J., Nguyen, D. L., Ouabo, T., ve Doroudgar, S. (2020). Relationship of burnout and engagement to pharmacy students' perception of their academic ability. *American Journal of Pharmaceutical Education, 84*(2), 7571.

Kaya, A., ve Dalgiç, A. I. (2021). It is possible to develop the professional values of nurses. *Nursing Ethics, 28*(4), 515-528.

Kennel, K. D., ve Ward-Smith, P. (2017). Academic persistence among nursing students: A concept analysis. *Journal of Nursing Education and Practice, 7*(11), 62-63.

Keskin, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin açıklanmasında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Khadijah, S., Wiyono, B. B., Rasyad, A., ve Sobri, A. Y. (2023). Replacing face-to-face with online meetings: Public and private university students' satisfaction on academic advising during Covid-19 pandemic. *Pegegog, 14*(1),30-35.

Kıllıoğlu, İ. (1990). *Değer teorisi sosyal bilimler ansiklopedisi.* Ankara: Risale.

Kiyat, M. E. (2023). Görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin etik tutum ve davranişlari. *Siirt Eğitim Dergisi, 3*(1), 37-56.

Klamut, R. (2023). Different values as the predictors of various forms of civic engagement: the polish case. *Humanities and Social Sciences Quarterly, 30*(4), 135-151.

Kokko, S., ve Lagerkvist, C. J. (2016). Using zaltman metaphor elicitation technique to map beneficiaries' experiences and values. *American Journal of Evaluation, 38*(2), 205-225.

Komppula, R., Honkanen, A., Rossi, S., ve Kolesnikova, N. (2018). The impact of values on sustainable behaviour – A study among Russian and Finnish University students. *European Journal of Tourism Research, 19,* 116-131.

Koshy, P., Cabalu, H., ve Valencia, V. (2023). Higher education and the importance of values: evidence from the world values survey. *Higher Education, 85*(6), 1401-1426.

Kozikoğlu, İ., ve Bekler, Ö. (2019a). Determining teachers opinions about professional values. *Değerler Eğitimi Dergisi, 17*(38), 171-206.

Kozikoğlu, İ., ve Bekler, Ö. (2019b). Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 17*(38), 171-206.

Kurnaz, S., ve Şimşek, H. (2021). Mesleki doyum ve iş motivasyonunun öğretim elemani performansi üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştirma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 24*(2), 368-380.

Kurşun, B. M., ve Erdoğan, F. R. (2023). Mesleki kidem, cinsiyet ve öğrenim durumlarinin, eğitimde ve okulda, iç paydaşlar arasi etkisi ve önemi. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 180-189.

Kuzgun, Y., Sevim, S. A., ve Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 2*(11), 14-18.

Lai, Y.-C., ve Peng, L.-H. (2019). Effective teaching and activities of excellent teachers for the sustainable development of higher design education. *Sustainability, 12*(1), 28-29.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*(4), 563-575.

Le, A. T. (2022). Understanding academic work values: An exploratory framework. *Theory and Method in Higher Education Research, 8,* 83-104.

Lee, P. Y., Lusk, K., Mirosa, M., ve Oey, I. (2014). The role of personal values in Chinese consumers' food consumption decisions. A case study of healthy drinks. *Appetite, 73*, 95-104-105.

Li, J., ve Li, X. (2024). Professional values education for undergraduate nursing students: developing a framework based on the professional values growth theory. *BMC Nursing, 23*(1), 226.

Li, Y. (2024). Teacher's professional ability, incentive mechanism and career satisfaction in Chinese university. *International Journal of Research Studies in Education, 13*(4), 24-62.

Li, Z., Möttönen, J., ve Sillanpää, M. J. (2015). A Robust multiple-locus method for quantitative trait locus analysis of non-normally distributed multiple traits. *Heredity, 115*(6), 556-564.

Lickona, T. (1991). An integrated approach to character development in the elementary school classroom. *Moral, Character and Civic Education, 3,* 67-83.

Lieberman, D. A., ve Remedios, R. (2007). Do undergraduates' motives for studying change as they progress through their degrees? *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 379-395.

Liew, A. C. (2023). Value theory: Critical analysis and theory construction. *Open Journal of Social Sciences, 11*(05), 1-7.

Limon, İ. (2022). Öğretmenlerin mesleki dayaniklilik kapasitelerinin çeşitli demografik değişkenler bağlaminda incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(236), 3253-3274.

Löfström, E., Trotman, T., Furnari, M., ve Shephard, K. (2014). Who teaches academic integrity and how do they teach it? *Higher Education, 69*(3), 435-448.

Lucas, R. (2020). Academic career roles and responsibilities. *A Roadmap for Diverse Medical Students and Residents, 3,* 15-24.

Lunardo, R., ve Rickard, B. J. (2019). How do consumers respond to fun wine labels? *British Food Journal, 122*(8), 2603-2619.

Manojlovich, M., Antonakos, C. L., ve Ronis, D. L. (2009). Intensive care units, communication between nurses and physicians, and patients' outcomes. *American Journal of Critical Care, 18*(1), 21-30.

Marques-Sule, E., Baxi, H., Arnal-Gómez, A., Cortés-Amador, S., ve Sheth, M. (2022). Influence of professional values on attitudes towards professional ethics in future physical therapy professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(21), 13952.

MEB (2021). Değerler eğitimi. https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi/index.html, sayfasından ulaşılmıştır.

Merdan, E. (2013). Beş faktör kişilik kuramı ile iş değerleri ilişkisinin incelenmesi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gümüshane University Electronic Journal of the Institute of Social Science/Gümüshane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 4*(7), 3-41.

Meyer, J. P., Allen, N. J., ve Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology, 78*(4), 538.

Minosky, S. A., Wiechers, M., ve Landaverde-Umana, L. (2022). The impact of course format on student perceptions of the classroom learning environment and teamwork. *Active Learning in Higher Education, 25*(3), 321-336.

Mitchell, R. L. G., ve Parnther, C. (2018). The shared responsibility for academic integrity education. *New Directions for Community Colleges, 18*(183), 55-64.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*: New York: Psychology.

Mu, R., Su, B., Chen, J., Li, Y., ve Cui, N. (2020). Multiple-step randomly delayed adaptive robust filter with application to INS/VNS integrated navigation on asteroid missions. *Ieee Access, 8*, 118853-118868.

Mubarok, T. M. S., Lindayani, L., ve Farizah, S. N. (2022). *The relationship between job satisfaction and employee performance.* Paper presented at the 6th Global Conference on Business, Management, and Entrepreneurship (GCBME 2021).

Mustadi, A., Wangid, M. N., Purbani, W., ve Cahyaningtyas, P. (2023). Motivation, self-efficacy, and perceptions: a comparative study of male and female teacher candidates in Indonesia. *Kasetsart Journal of Social Sciences, 44*(1), 3-14.

Mustafa, A. Y. T. (2023). The social role of the faculty of educational sciences as percieved. *Advances in Sciences and Humanities, 9*(1), 9-18.

Nazirova, Z. (2024). Values, attitudes and the behaviour paradigm: A systematic literature review. *Journal of Human Values, 30*(2), 214-239.

Nelson, A. A., Grahe, J., Ramseyer, F., ve Serier, K. N. (2014). Psychological data from an exploration of the rapport / synchrony interplay using motion energy analysis. *Journal of Open Psychology Data, 2*(1), e5.

Nelson, A., Stuckey, H. L., Snyder, B., Scoy, L. J. V., Daymont, C., Irvin, C. ve Beck, M. (2023). Provider perspectives of transitions of care at a tertiary care children's hospital with a hospitalist-run discharge clinic. *Clinical Pediatrics, 62*(8), 926-934.

Nuhrat, Y. (2022). Özdüşünümsellik üzerinden etik düşünmek. *Istanbul Bilgi University, 3*(1), 191-198.

OECD. (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Brükseel: OECD.

Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J., ve Lovat, T. (2021). *The international handbook of teacher ethos*: London: Springer.

Özdemir, R. C., Işık, M. T., ve İnce, S. (2022). The effect of intern nurses' ethical sensitivity on empathy skills: A cross-sectional descriptive study. *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics-Law and History, 30*(3), 264-273.

Özensel, E. (2003a). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi dergisi, 1*(3), 217-240.

Özensel, E. (2003b). Sosyolojik bir olgu olarak değer. . *Değerler Eğitimi Dergisi*, 217-240.

Öztürk, B., Nuran, ve Çakıroğlu, D. (2012). *Meslek etiği*. Ankara: Nobel Akademik.

Özyuva, D., ve Yamaç, A. (2022). 6. sinif ingilizce ders kitaplarinda yer alan metinlerin değerler açisindan incelenmesi. *Erciyes Journal of Education, 6*(2), 145-165.

Palamidovska-Sterjadovska, N., Prodanova, J., ve Ciunova-Shuleska, A. (2024). Why do customers value m-banking apps? A stimulus-organism-response perspective. *Spanish Journal of Marketing - Esic, 28*(4), 481-499.

Palermo, J., ve Evans, A. (2006). Relationships between personal values and reported behavior on ethical scenarios for law students. *Behavioral Sciences & the Law, 25*(1), 121-136.

Pantić, N. ve Wubbels, T. (2012). Competence-based teacher education: A change from Didaktik to Curriculum culture?. *Journal of Curriculum Studies, 44*(1), 61-87.

Pantić, N., ve Wubbels, T. (2012b). Teachers' moral values and their interpersonal relationships with students and cultural competence. *Teaching and Teacher Education, 28*(3), 451-460.

Patton, T. A. (2019). *A quantitative study investigating the relationship between teacher experience and student performance.* Texas: Texas Wesleyan University.

Pisauro, M., Barni, D., Travaglini, E., Stasio, S. D., ve Ragni, B. (2022). Values and coparenting: a cross-sectional study with italian families. *Anthropological Researches and Studies, 12*(1), 7-15.

Poier, S., Nikodemska-Wołowik, A. M. ve Suchanek, M. (2022). How higher-order personal values affect the purchase of electricity storage—Evidence from the German photovoltaic market. *Journal of Consumer Behaviour, 21*(4), 909-926.

Polat, Ö., ve Balaban, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile mesleki benlik saygilari arasindaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 1063-1082.

Poorchangizi, B., Farokhzadian, J., Abbaszadeh, A., Mirzaee, M., ve Borhani, F. (2017). The importance of professional values from clinical nurses' perspective in hospitals of a medical university in Iran. *BMC Medical Ethics, 18*(1), 17-178.

Pupkis, A., ve Saulius, T. (2023). Higher education: academic freedom and social responsibility. *Humanities Studies, 94*(17), 127-136.

Rassin, M. (2008). Nurses' professional and personal values. *Nursing Ethics, 15*(5), 614-630.

Rogers, C. R. (1975). *Freedom to learn: A view of what education might become*: Chicago: CE Merrill.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*: Florence: Free.

Rokhmani, T., Sujanto, B., ve Luddin, M. (2019). The implementation of academic responsibility in higher education: A case study. *Integration of Education*. *23*(3 (96)), 336-349.

Romanowski, M. H., ve Nasser, R. (2010). Faculty perceptions of academic freedom at a GCC university. *Prospects, 40*(4), 481-497.

Sağsöz, G. (2020). Examination of children's picture books with a specific view to "cultural awareness" as a peace education component. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 37*(1), 24-46.

Sanni-Anibire, H., Stoesz, B. M., Gervais, L., ve Vogt, L. (2021). International students' knowledge and emotions related to academic integrity at Canadian postsecondary institutions. *International Journal for Educational Integrity, 17*(1), 21-88.

Savaş, Ö. (2021). Ethics and aesthetics in Namık Kemal's novel name of Cezmi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 548-561.

Schaefer, A., Williams, S., ve Blundel, R. (2018). Individual values and SME environmental engagement. *Business & Society, 59*(4), 642-675.

Schmidt, B. J., ve McArthur, E. C. (2018). Professional nursing values: A concept analysis. *Nursing, 53*(1), 69-75.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Elsevier.

Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review, 48*(1), 7-25.

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ve Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(4), 663-688.

Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S. M., Harris, M., ve Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(5), 519-542.

Schwartz, S. H., ve Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(3), 550-551.

Schwartz, S. H., ve Cieciuch, J. (2021). Measuring the refined theory of individual values in 49 cultural groups: Psychometrics of the revised portrait value questionnaire. *Assessment, 29*(5), 1005-1019.

Serrano, J. F., Liñán, F., ve Luna, I. R. (2013). Cultural values and start-up rates in the Spanish provinces. In *Conceptual richness and methodological diversity in entrepreneurship research* (pp. 175-196). London: Edward Elgar.

Sezer, Ş. (2019). Prospective teachers' fulfilment level of the teaching profession's general qualifications. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 8*(2), 666-687.

Sharif, F., ve Masoumi, S. (2005). A qualitative study of nursing student experiences of clinical practice. *BMC Nursing, 4*, 1-7.

Shaw, D., Grehan, E., Shiu, E., Hassan, L. M., ve Thomson, J. A. (2005). An exploration of values in ethical consumer decision making. *Journal of Consumer Behaviour, 4*(3), 185-200.

Sibandze, B. T., ve Scafide, K. N. (2017). Among nurses, how does education level impact professional values? A systematic review. *International Nursing Review, 65*(1), 65-77.

Snellman, I., ve Gedda, K. M. (2012). The value ground of nursing. *Nursing Ethics, 19*(6), 714-726.

Soffritti, G., ve Galimberti, G. (2010). Multivariate linear regression with non-normal errors: A solution based on mixture models. *Statistics and Computing, 21*(4), 523-536.

Sotto-Santiago, S., Sharp, S., Mac, J., Messmore, N., Haywood, A., Tyson, M., ve Yi, V. (2021). Reclaiming the mission of academic medicine: an examination of institutional responses to (Anti)racism. *Aem Education and Training, 5*(S1), 66-105.

Stefana, A., Fusar-Poli, P., Vieta, E., ve Youngstrom, E. A. (2024). Assessing the patient's affective perception of their psychotherapist: Validation of the in-session patient affective reactions questionnaire. *Frontiers in Psychiatry, 15,* 3-67.

Stoesz, B. M., ve Eaton, S. E. (2020). Academic integrity policies of publicly funded universities in western Canada. *Educational Policy, 36*(6), 1529-1548.

Sutrop, M. (2015). Can values be taught? The myth of value-free education. *Trames, 19*(2), 3-57.

Şahin, T. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Universitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek, M. C., ve Özgür, S. D. (2023). Öğretmen adaylarinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerini mesleki gelişimleri açisindan değerlendirmeleri. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(239), 1543-1574.

Şimşek, S., ve Erdem, A. R. (2016a). *Aday öğretmenlerin mesleki değer düzeyi hakkındaki görüşleri.* Ankara: Pege.

Şimşek, S., ve Erdem, A. R. (2016b). Aday öğretmenlerin mesleki değer düzeyi hakkindaki görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 41-49.

Tak, B., Çiftçioğlu, A. G. D. B. A., Özçakır, A., ve Divleli, A. (2009). Mesleki bağlılığın bireylerin mesleklerine ve çalıştıkları örgüte ilişkin tutumlarını nasıl etkilediğini anlamaya yönelik bir alan araştırması. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources, 11*(4), 89-102.

Tak, B., ve Çiftçioğlu, B. A. A. (2009). Üç boyutlu mesleki bağlılık ölçeğinin türkçe'de güvenilirlik ve geçerliliğinin incelenmesine yönelik. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 10*(1), 35-54.

Taşkaya, G. E. (2023). Noddings'in ilgi/özen/bakim teorisinin ahlak eğitimine etkisi üzerine: 2003-2013. *Ekev Akademi Dergisi*(94), 109-129.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Akademik.

Terepyshchyi, S. (2023). Academic social responsibility in the context of the war in Ukraine: Navigating the educational landscape for social change. *Humanities Studies, 91*(14), 102-109.

Thornberg, R. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research, 59*, 49-56-57:

To-Do-Quyen, L., Zaharim, N. M., Hashim, I. H. M., Thuan, L. M., ve Sam, R. (2014). A comparison of youth's value systems: The case of vietnamese ethnic groups. *International Journal of Psychological Studies, 6*(2), 3-15.

Tozlu, N., ve Topsakal, C. (2007). Avrupa Birliğine uyum çerçevesinde değerler eğitimi. *Toplum ve Değerler, 10*(11), 1449-1470.

Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*(7), 783-805.

Tseng, S. H. Y., Higham, J., ve Lee, C. (2023). Towards post-Covid-19 responsible academic air travel. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 25*(1), 202-220.

Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişeir.

Tunca, N., Alkın Şahin, S., ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(1), 11-47.

Tunca, N., ve Sağlam, M. (2013a). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1, 3-38.

Tunca, N., ve SAĞLAM, M. (2013b). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 139-164.

Turan, R., ve Ulusoy, K. (2015). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*: Ankara: Pegem Akademi.

TÜBİTAK (2021). *SBA A-E ansiklopedisi.* https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/uploads/pdf/SBA_A-E_1cilt_kapak.pdf, sayfasından ulaşılmıştır.

Türk Dil Kurumu. (2024). Türkçe sözlük. https://www.sozluk.gov.tr, sayfasından ulaşılmıştır.

Vecchione, M., Schwartz, S. H., Caprara, G. V., Schoen, H., Cieciuch, J., Silvester, J., ve Alessandri, G. (2014). Personal values and political activism: A cross-national study. *British Journal of Psychology, 106*(1), 84-106.

Wahyuni, A., ve Zulfikar, R. (2024). The role of perceived authenticity in increasing green purchase intention: systematic literature review. *RSF Conference Series Business Management and Social Sciences, 4*(2), 8-15.

Wet, J. d., Wetzelhütter, D., Nnebedum, C., ve Bacher, J. (2022). Testing the relative comprehensiveness of Schwartz's ten value types with help from rokeach. *Journal of Social Sciences, 18*(1), 107-125.

Xie, S., Wang, Y., Sun, Z., ve Chang, X. (2015). Internal multiple adaptive subtraction using huber norm. *Journal of Applied Geophysics, 116*, 104-109.

Yada, A., ve Savolainen, H. (2019). Japanese and Finnish teachers' perceptions and self-efficacy in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(S1), 60-72.

Yakupogullari, A., ve Güder, S. Y. (2020). The role of parents' empathic tendencies in children value acquisition. *Eurasian Journal of Educational Research, 20*(86), 1-26.

Yalçın, A. (2023). Avrupa konularinin öğretiminde sosyal bilgiler dersinin önemi. In *Eğitim bilimleri araştirmalari-I* (pp. 223-242). Ankara: Özgür.

Yalçınkaya, B. S., ve Yıldırım, G. (2022). Evaluation of academic ethical values and critical thinking levels of nursing academicians. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi Ve Folklorik Tıp Dergisi, 12*(2), 400-410.

Yao, L. (2019). Analysis of the construction elements and paths of the new generations' responsibility ethics. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 3*, 969-974.

Yapıcı, A., ve zengin, S. Z. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(4), 173-206.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakiş. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *19,* 499-522.

Yeşil, R. (2021). *Tohum sorun: Sorumluluk ve eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, G. (2010). Muhasebe mesleğinde meslek etiği ve Kayseri il merkezinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 36,* 155-178.

Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 463-482.

Yılmaz, F., ve Ünsar, A. S. (2019). Öğretim elemanlarının etik değerlerinin belirlenmesine yönelik öğrenci algısı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33*, 105-124.

Yokuş, G., ve Yelken, T. Y. (2019). Designing online professional learning network for developing researcherly dispositions of pre-service teachers. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 5*(3), 242-256.

Zhao, H., ve Zhang, X.-H. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: A mixed methods study. *Frontiers in Psychology, 8,*.12-64.

EKLER

Ek 1. Kapsam Geçerliği

Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeği

Maddeler	Madde Hedeflenen yapıyı ölçüyor	Madde yapı ile ilişkili ancak geliştirilmeli	Madde hedeflenen yapıyı ölçmez	Kapsam Geçerlik oranı
1	8	0	0	1
2	8	0	0	1
3	8	0	0	1
4	8	0	0	1
5	8	0	0	1
6	8	0	0	1
7	8	0	0	1
8	5	2	1	0,25
9	8	0	0	1
10	7	1	0	0,75
11	8	0	0	1
12	8	0	0	1
13	8	0	0	1
14	6	1	1	0,5
15	8	0	0	1
16	8	0	0	1
17	8	0	0	1
18	8	0	0	1
19	8	0	0	1
20	8	0	0	1
21	6	1	1	0,5
22	8	0	0	1

23	8	0	0	1
24	8	0	0	1
25	8	0	0	1
26	5	2	1	0,25
27	8	0	0	1
28	8	0	0	1
29	8	0	0	1
30	8	0	0	1
31	8	0	0	1
32	5	2	1	0,25
33	8	0	0	1
34	8	0	0	1
35	8	0	0	1
36	6	1	1	0,5
37	8	0	0	1
38	8	0	0	1
39	8	0	0	1
40	8	0	0	1
41	8	0	0	1
42	8	0	0	1
43	8	0	0	1
44	8	0	0	1

Uzaman sayısı =8

Kapsam geçerlik ölçütü=0,78

Kapsam geçerlik indeksi=0,90

Ek 2. Veri Toplama Araçları

Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeği (Akademisyen Formu)

Kesinlikle katılmıyorum **(1)**	Katılmıyorum **(2)**	Kısmen katılıyorum **(3)**	Büyük ölçüde katılıyorum **(4)**	Kesinlikle katılıyorum **(5)**				
1.Öğretmenlik meslekî değerleri konusu ile ilgili yayınları derslerimde tartışırım.				1	2	3	4	5
2.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusu ile ilgili çalışmalar yapmak için kendime fırsatlar oluştururum.				1	2	3	4	5
3.Öğretmenlik meslekî değerleri odağındaki toplantı, seminer, kongre, sempozyum gibi etkinlikleri takip ederim.				1	2	3	4	5
4.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda farkındalık yaratmak için derslerde etkinlikler yaparım.				1	2	3	4	5
5.Öğretmenlik meslekî değerleri hakkında öğretmen adaylarıyla ders dışında konuşurum.				1	2	3	4	5
6.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına meslekî değer odaklı örnek olayları sınıfa getirmeye özen gösteririm.				1	2	3	4	5
7.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğrencilerimi fikir üretmeye yönlendiririm.				1	2	3	4	5
8.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırmak için öğrencilerimi etkinlik yapmaya teşvik ederim.				1	2	3	4	5
9.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusuna ilişkin fırsat buldukça güzel örnekleri işlerim.				1	2	3	4	5
10.Öğretmenlik meslekî değerleri hakkında öğretmen adaylarıyla konuşurum.				1	2	3	4	5
11.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunun sürekli gündemde tutulmasını vurgularım.				1	2	3	4	5
12.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına yapılacak etkinlikleri desteklemek gerektiği farkındalığına sahibim.				1	2	3	4	5
13.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına yapılacak çok şeyin olduğunu düşünüyorum.				1	2	3	4	5
14.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına verilen çabayı destekleme yönünde tavır sergilerim.				1	2	3	4	5
15.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına çok yönlü faaliyetlerin yapılması gerektiğini düşünüyorum.				1	2	3	4	5
16.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda meslektaşlarımın her önerisini bir gelişme fırsatı olarak görürüm.				1	2	3	4	5
17.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda karşılaşılan engelleri aşmak için her türlü fikri dikkate alırım.				1	2	3	4	5

18.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda her görev benim için değerlidir.	1	2	3	4	5
19.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretmen adaylarının kazanması gerektiğini düşündüğüm meslekî hiçbir değeri göz ardı etmem.	1	2	3	4	5
20.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yöneticilerle iş birliği yapmaktan mutluluk duyarım.	1	2	3	4	5
21.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretim elemanlarının yeni fikirlerini önemserim.	1	2	3	4	5
22.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yeni yaklaşımları takip etmek gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
23.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunun önemi hakkında meslektaşlarımla konuşurum.	1	2	3	4	5
24.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda kendimi geliştirmenin sorumluluğunu hissederim.	1	2	3	4	5
25.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretim elemanlarının rollerinin farkındayım.	1	2	3	4	5
26.Öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda nelerin yapılabileceği ile ilgili tartışmaları dikkate alırım.	1	2	3	4	5

Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısı Ölçeği (Öğrenci Formu)

Kesinlikle katılmıyorum **(1)**	Katılmıyorum **(2)**	Kısmen katılıyorum **(3)**	Büyük ölçüde katılıyorum **(4)**	Kesinlikle katılıyorum **(5)**				
1.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri konusu ile ilgili yayınları derslerinde tartışırlar.				1	2	3	4	5
2.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusu ile ilgili çalışmalar yapmak için fırsatlar oluştururlar.				1	2	3	4	5
3.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri odağındaki toplantı, seminer, kongre, sempozyum gibi etkinlikleri takip ederler.				1	2	3	4	5
4.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda farkındalık yaratmak için derslerde etkinlikler yaparlar.				1	2	3	4	5
5.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri hakkında öğretmen adaylarıyla ders dışında konuşurlar.				1	2	3	4	5
6.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına meslekî değer odaklı örnek olayları sınıfa getirmeye özen gösterirler.				1	2	3	4	5
7.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğrencilerini fikir üretmeye yönlendirirler.				1	2	3	4	5
8.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırmak için öğrencilerini etkinlik yapmaya teşvik ederler.				1	2	3	4	5
9.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusuna ilişkin fırsat buldukça güzel örnekleri işlerler.				1	2	3	4	5
10.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerleri hakkında öğretmen adaylarıyla konuşurlar.				1	2	3	4	5
11.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunun sürekli gündemde tutulmasını vurgularlar.				1	2	3	4	5
12.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına yapılacak etkinlikleri desteklemek gerektiği farkındalığına sahipler.				1	2	3	4	5
13.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına yapılacak çok şeyin olduğunu düşünürler.				1	2	3	4	5
14.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına verilen çabayı destekleme yönünde tavır sergilerler.				1	2	3	4	5
15.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma adına çok yönlü faaliyetlerin yapılması gerektiğini düşünürler.				1	2	3	4	5
16.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda meslektaşlarının her önerisini bir gelişme fırsatı olarak görürler.				1	2	3	4	5
17.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda karşılaşılan engelleri aşmak için her türlü fikri dikkate alırlar.				1	2	3	4	5

18.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda her görevi değerli görürler.	1	2	3	4	5
19.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretmen adaylarının kazanması gerektiğini düşündüğü meslekî hiçbir değeri göz ardı etmezler.	1	2	3	4	5
20.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yöneticilerle iş birliği yapmaktan mutluluk duyarlar.	1	2	3	4	5
21.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda öğretim elemanlarının yeni fikirlerini önemserler.	1	2	3	4	5
22.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda yeni yaklaşımları takip etmek gerektiğini düşünürler.	1	2	3	4	5
23.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunun önemi hakkında meslektaşlarıyla konuşurlar.	1	2	3	4	5
24.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda kendilerini geliştirmenin sorumluluğunu hissederler.	1	2	3	4	5
25.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda rollerinin farkındalar.	1	2	3	4	5
26.Akademisyenler öğretmenlik meslekî değerlerini kazandırma konusunda nelerin yapılabileceği ile ilgili tartışmaları dikkate alırlar.	1	2	3	4	5

Ek 3. Etik Komisyon Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.10.2023-E.777998

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-777998 19.10.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Rıdvan ŞIRIN'in, Prof. Dr. Şaban ÇETİN'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarına Mesleki Değer Kazandırma Sorumluluk Algısının İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **03.10.2023** tarih ve **17** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1208

Prof. Dr. Ismail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BS4B46T9Z3 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için :Aylin Çekmez
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 38 81

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...